

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO**

**LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA**

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE PROFESSORAS DO SISTEMA  
PENITENCIÁRIO DE PONTA GROSSA - PR**

**PONTA GROSSA**

**2022**

**LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA**

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE PROFESSORAS DO SISTEMA  
PENITENCIÁRIO DE PONTA GROSSA - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para o título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo.

**PONTA GROSSA**

**2022**

S729 Souza, Luana Karoline Pieckhardt Santos de  
Práticas alfabetizadoras de professoras do sistema penitenciário de Ponta Grossa — PR / Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza. Ponta Grossa, 2022. 199 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo.

1. Alfabetização. 2. Prática alfabetizadora. 3. Sistema prisional. 4. Transformação. I. Cartaxo, Simone Regina Manosso. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

**LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA**

### **PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE PROFESSORAS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO DE PONTA GROSSA - PR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG - UEPG (Presidente)

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vanessa Cristina Giroto Nery - UNIFAL

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marta Nörnberg - UFPel

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**, em 27/10/2022, às 17:42, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilúcia Antônia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 27/10/2022, às 17:54, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Lucimara Cristina de Paula, Professor(a)**, em 27/10/2022, às 21:35, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Dedico ao meu esposo, Gabriel, pois sem seu apoio não seria possível chegar até aqui.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu esposo Gabriel Santos de Souza por sempre me apoiar e me dar forças nos momentos difíceis.

A minha mãe Elizabete Ferreira Pieckhardt, mulher incrível e guerreira que com seu amor incondicional me incentivou a nunca desistir.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Simone Regina Manosso Cartaxo que com sua ternura, dedicação e confiança contribuiu com seus conhecimentos e orientações para a construção deste trabalho.

As minhas colegas de mestrado Camila, Hellen e Taline por seu apoio, risadas e parceria nos momentos certos, levarei todas em meu coração.

As professoras que participaram desta pesquisa que me acolheram e compartilharam um pouco de sua história, sem vocês não seria possível chegar aqui.

A todos que contribuíram para esta pesquisa.

No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover em direção à liberdade, a agir de formas que libertam a nós e aos outros.

(bell hooks)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas alfabetizadoras das professoras que atuam no sistema prisional de Ponta Grossa – PR. O objetivo geral foi analisar o relato das professoras sobre as práticas pedagógicas utilizadas por elas para alfabetizar educandos privados de liberdade nas unidades prisionais da cidade. Como objetivos específicos foram definidos: identificar as práticas alfabetizadoras utilizadas pelas professoras nos espaços formativos do sistema prisional, bem como, identificar a concepção de homem, mundo e educação presente nos documentos que regulamentam as práticas das professoras com os educandos privados de liberdade nas unidades prisionais de Ponta Grossa – PR. O campo de pesquisa foi a Penitenciária Estadual de Ponta Grossa com a participação de duas professoras alfabetizadoras que atuam no sistema prisional há mais de 10 anos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, realizou a análise documental e a abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, Stephen J. Ball e colaboradores) e os relatos comunicativos e os grupos de discussão comunicativos, considerando os pressupostos de análise fundamentados na Metodologia Comunicativa de Investigação (GOMÉZ *et al.* 2006; 2012) fundamentada na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1987) e na Ação dialógica de Freire (1997). A análise de dados obtidos foi embasada em referenciais teóricos como Freire, Macedo (2021), Braga, Gabassa, Mello (2012), Carvalho, Guimarães (2013), Julião (2016) e Goffman (1974). Os resultados indicam que: as concepções sobre a educação prisional trazem os pressupostos da EJA influenciados pelo pensamento de Paulo Freire; a educação como direito assegurado e geradora de mudanças significativas na vida de todos os sujeitos é ainda algo a ser alcançado na prática; as práticas alfabetizadoras das professoras buscam ensinar os homens privados de liberdade a ler e a escrever de forma competente e autônoma para se inserir na sociedade; as práticas apontam para o compromisso das docentes com aulas que buscam assegurar o direito de aprender dos alunos a partir das suas experiências nas salas de aulas nas prisões.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Prática Alfabetizadora. Sistema Prisional. Transformação.

## ABSTRACT

This research has as object of study the literacy practices of the teachers who work in the prison system of Ponta Grossa - PR. The general objective was to analyze the teachers' report on the pedagogical practices used by them to teach literacy to students deprived of liberty in the city's prison units. As specific objectives were defined: to identify the literacy practices used by the teachers in the formative spaces of the prison system, as well as to identify the conception of man, world and education present in the documents that regulate the practices of the teachers with the students deprived of freedom in the prison units from Ponta Grossa – PR. The research field was the State Penitentiary of Ponta Grossa with the participation of two literacy teachers who worked in the prison system for over 10 years. The research, with a qualitative approach, carried out a document analysis and the Policy Cycle approach (Mainardes, Stephen J. Ball and collaborators) and the communicative reports and the communicative discussion groups, considering the assumptions of analysis based on the Communicative Research Methodology (GOMÉZ et al. 2006; 2012) based on Habermas' Theory of Communicative Action (1987) and Freire's Dialogical Action (1997). The analysis of the data obtained was based on theoretical references such as Freire, Macedo (2021), Braga, Gabassa, Mello (2012), Carvalho, Guimarães (2013), Julião (2016) and Goffman (1974). The results indicate that: the conceptions about prison education bring the assumptions of EJA influenced by Paulo Freire's thinking; education as a guaranteed right and generator of significant changes in the lives of all subjects is still something to be achieved in practice; the teachers' literacy practices seek to teach men deprived of their liberty to read and write competently and autonomously in order to be part of society; the practices point to the teachers' commitment to classes that seek to ensure the students' right to learn from their experiences in classrooms in prisons..

**Keywords:** Literacy. Literacy Practice. Prison System. Transformation..

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Faixa Etária das Pessoas Privadas de Liberdade no Brasil.....	26
GRÁFICO 2 – Escolaridade das Pessoas Privadas de Liberdade no Brasil.....	26
GRÁFICO 3 – Etnia/cor das Pessoas Privadas de Liberdade e da População Total no Brasil.....	28
QUADRO 1 – Estrutura das Atividades Educacionais– Estado do Paraná.....	38
QUADRO 2 – CEEBJAS e Regionais Atendidas – Estado do Paraná.....	39
QUADRO 3 – Professores(as) que Atuam no Sistema Prisional – Estado do Paraná.....	45
QUADRO 4 – Levantamento de Teses e Dissertações.....	56
QUADRO 5 – Levantamento em Eventos.....	64
QUADRO 6 – Levantamento Periódicos.....	65
QUADRO 7 – Professoras Participantes do Estudo.....	88
QUADRO 8 – Exemplo Síntese Análise de Dados.....	90
QUADRO 9 – Quadro de Coerência da Pesquisa.....	94
QUADRO 10 – Contextos de Influência Internacional– Documentos Produzidos.....	98
QUADRO 11 – Contextos de Influência Nacional – Documentos Produzidos.....	100
QUADRO 12 – Contextos de Influência Estadual– Documentos Produzidos.....	103
QUADRO 13 – Documentos Nacionais – Educação nas Prisões.....	104
QUADRO 14 – Documentos Estaduais – Educação nas Prisões.....	108
QUADRO 15 – Síntese da Trajetória Escolar e Acadêmica – Profa. Maria.....	122
QUADRO 16 – Síntese do Ingresso na Carreira Docente – Professora Maria.....	126

QUADRO 17 – Síntese da Rotina como alfabetizadora no sistema penitenciário – Professora Maria.....	129
QUADRO 18 – Síntese da Trajetória Escolar e Acadêmica – Professora Marlene.....	136
QUADRO 19 – Síntese do Ingresso na Carreira Docente – Professora Marlene.....	139
QUADRO 20 – Síntese da Rotina Atual como Alfabetizadora – Prof. Marlene.....	142
QUADRO 21 – Síntese dos Percursos de Vida – Professoras Marlene Maria.....	150

## LISTA DE SIGLAS

CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
COAPP	Centro de Orientação de Aprendizagem na Penitenciária de Piraquara
CPHS	Cadeia Pública Hildebrando de Souza
CREA	Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
DEPEN-PR	Departamento Penitenciário do Estado do Paraná
DEPPEN-PR	Departamento de Polícia Penal do Estado do Paraná
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LEP	Lei de Execução Penal
MCI	Metodologia Comunicativa de Investigação Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
PEEP	Plano Estadual de Educação nas Prisões
PEESP-PR	Plano Estadual de Educação nas Prisões do Paraná
PEPG-UP	Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Unidade de Ponta Grossa
PEPG-US	Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Unidade de Segurança
PCC-EJA-PR	Proposta Pedagógico Curricular para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
RESTEC	Programa de Residência Técnica em Gestão Pública
SEED-PR	Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
SEJU	Secretaria de Justiça
SISDEPEN	Sistema de Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E SISTEMA PRISIONAL: OS SUJEITOS E O ESPAÇO DO CÁRCERE</b> .....	19
1.1 A HISTÓRIA DAS PRISÕES: PUNIÇÃO E RECLUSÃO PRA QUEM?.....	19
1.2 O ESPAÇO DA PRISÃO: QUAIS LOGICAS OPERAM NESTE ESPAÇO?.....	29
1.3 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO PARANÁ.....	37
1.4 ALFABETIZAÇÃO COMO ATO POLÍTICO: POSSIBILIDADE DE MUDANÇA NO CÁRCERE.....	47
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	55
2.1 REVISÃO DE LITERATURA: O QUE AS PESQUISAS DEMONSTRAM.....	55
2.1.1 As teses e dissertações.....	56
2.1.1.1 Práticas para a Formação Docente no Sistema Prisional.....	57
2.1.1.2 Práticas de Leitura e Escrita no Sistema Prisional.....	60
2.1.2 Artigos em periódicos e publicações em eventos científicos.....	63
2.1.2.1 Práticas para a Formação Docente no Sistema Prisional.....	67
2.1.2.2 Práticas de Educação Popular, Leitura e Escrita no Sistema Prisional.....	73
2.2 A METODOLOGIA COMUNICATIVA DE INVESTIGAÇÃO: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	79
<b>CAPÍTULO 3 - UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO NO CÁRCERE</b> .....	95
3.1 O CICLO DE POLÍTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL.....	95
3.2 O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: DISCURSOS E DOCUMENTOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL.....	97
3.3 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO: OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL.....	103
3.4 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS: CONCEPÇÕES DE MUNDO, HOMEM E SOCIEDADE.....	114
<b>CAPÍTULO 4 - PRÁTICAS ALFABETIZADORAS E EDUCAÇÃO PRISIONAL: POSSIBILIDADES TRANSFORMADORAS NO CÁRCERE</b> .....	119
4.1 O PERCURSO DE VIDA DAS PROFESSORAS E AS DIMENSÕES TRANSFORMADORAS E OBSTACULIZADORAS.....	119
4.1.1 O percurso da professora Maria.....	120
4.1.1.1 O Relato Comunicativo da Professora Maria: Dimensões Transformadoras e Obstaculizadoras.....	122
4.1.2 O Percurso da professora Marlene.....	133
4.1.2.1 O Relato Comunicativo da Professora Marlene: Dimensões Transformadoras e Obstaculizadora.....	135
4.2 O QUE OS RELATOS DAS PROFESSORAS NOS DIZEM: OBSTÁCULOS E TRANSFORMAÇÕES .....	152

4.3	AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS.....	157
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS?.....</b>	<b>165</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE A – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>181</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO RELATO COMUNICATIVO.....</b>	<b>187</b>

## INTRODUÇÃO

Amar, uma palavra que em si carrega tantos significados e que traz consigo uma ética intrínseca e um compromisso com o objeto e as pessoas que são alvo desta amorosidade e, que exige à quem ama, ações que demonstrem esta escolha. Porque amar, a si e aos outros, não pode ser um ato isolado, mas sim fruto de atos coletivos que necessitam estar em comunhão com os outros homens e mulheres igualmente envolvidos neste ato de amar. A epígrafe escolhida, de um trecho do texto “*Love as the practice of freedom*”, em sua tradução literal, “Amor como prática de liberdade”, da autora bell hooks, não foi por acaso, já que ao escolher ser pedagoga, educadora, professora, escolhi amar e assumi um compromisso ético com esta profissão e com todos a minha volta.

Este compromisso, se aprofunda e guarda estreita relação com o tema de pesquisa e o trabalho desenvolvido nesta dissertação e não poderíamos deixar de citá-la na introdução, já que é esse verbo intransitivo (FREIRE,1984) e a indignação com a falta de amor que me levou a escolher discutir o sistema prisional e as práticas ali desenvolvidas. Após concluir a graduação me inscrevi para o Programa de Residência Técnica em Gestão Pública – RESTEC<sup>1</sup>, e fui designada para assumir a função de pedagoga no Departamento Penitenciário do Paraná, uma vez que neste programa não haviam vagas para esta área em outro local. Assim, minha primeira experiência de trabalho após o término do curso, se deu neste ambiente, bem como meu compromisso com o amor e as ações que dele fazem parte.

A vaga era para o Complexo Social do Departamento Penitenciário do Paraná em Ponta Grossa- PR, órgão que funciona como uma extensão do judiciário, responsável por acompanhar os egressos e egressas do sistema prisional, principalmente os que cumprem o regime aberto e os em livramento condicional, os beneficiados com o regime semiaberto harmonizado (tornozeleira eletrônica) e os que estão em cumprimento de medida alternativa, como por exemplo os condenados a prestarem serviços à comunidade. Além desta população, fazíamos

---

<sup>1</sup> O Programa de Residência Técnica (RESTEC) do Governo do Estado do Paraná é coordenado pela Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e desenvolvida em parceria com as Universidades Estaduais do Paraná e os órgãos e autarquias de administração direta do poder executivo do Paraná. Foi instituído pela Lei nº 20.086 de 18 de dezembro de 2019 e está em sua 4ª edição.

trabalhos nas unidades, prestando apoio às equipes multidisciplinares lotadas nas penitenciárias e cadeias da região.

Enquanto iniciava minha carreira, me inscrevi em uma disciplina optativa no Programa de Pós-Graduação da UEPG “Paulo Freire: contribuições de seu trabalho e sua produção intelectual para as pesquisas e processos educativos” e os estudos e reflexões realizados nas aulas, provocaram muitos questionamentos que já vinham sendo despertados desde a pesquisa realizada na graduação. E, as indignações com o que presenciava no sistema prisional, alinhados com o que discutíamos na disciplina, só faziam aumentar o desejo de discutir e refletir sobre este espaço, tão diferente.

Estas perguntas e o desejo de pesquisar se transmutaram em projeto quando entrei em uma cadeia pública e andei em seus corredores pela primeira vez, presenciando as condições em que estes sujeitos viviam: em um local onde caberiam cerca de duzentas pessoas, haviam 800 em uma situação que nos faz refletir sobre responsabilização e justiça, direitos humanos e outros tantos temas que emergem quando pensamos no encarceramento no Brasil.

Após o choque com este espaço, entrei em uma sala de aula na prisão pela primeira vez. A imagem que vi, de uma sala de aula com grades separando alunos de professores, de agentes armados nos corredores, da falta de portas nas salas, dos poucos materiais didáticos disponíveis, de uma disciplina e de uma forma de organização completamente diferente do que uma sala de aula fora daqueles muros é, me fez iniciar esta pesquisa. Ali, entre várias contradições a que mais me chamou a atenção foi como é possível a escola e a educação ocorrerem neste espaço.

Além disso, dialogar com estas pessoas (privados de liberdade, egressos e tornezados), nos fazem compreender a exclusão e as situações de vulnerabilidade e de falta de oportunidades que levaram esta gente a cometer crimes, ao uso de entorpecentes, sejam eles lícitos ou ilícitos. Por vezes, nos mostra a face do racismo estrutural e da violência de classe do sistema judiciário do nosso país que condena, em sua grande maioria, homens e mulheres negros, pobres, sem acesso aos estudos e bens culturais para sua humanização.

Foi partindo do desvelamento de uma nova realidade (FREIRE, 1989) completamente diferente da minha, que surgiram reflexões e questionamentos sobre a cultura de exclusão do outro, que marginalizado cometeu erros e que ao continuar marginalizado tem negada a vocação que nos é própria: a humanidade. Ao pensar

sobre esta exclusão e a vocação de ser mais, surgem questionamentos, a respeito principalmente de como esta prática, em especial a alfabetizadora, pode se organizar nas salas de aulas.

E neste sentido, é preciso considerarmos algumas informações sobre o sistema prisional e a escolarização que ocorre ali. Quando pensamos na educação que ocorre nas unidades prisionais é preciso compreender que esta população de potenciais<sup>2</sup> alunos é composta por sujeitos jovens, negros com pouca escolaridade – ensino fundamental incompleto – condenados principalmente por tráfico de drogas e, que segundo dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública (2021)<sup>3</sup> formam uma população de 773.151 pessoas privadas de liberdade em todos os regimes.

Desta população aproximadamente 30.973 pessoas estão encarceradas no Paraná<sup>4</sup> e apenas 10,89% tem acesso às atividades educacionais como a alfabetização. Na cidade de Ponta Grossa das 2.426 pessoas encarceradas, 37,31% participam destas atividades e 71 pessoas participam da fase de alfabetização. No Paraná a regulamentação do atendimento educacional no sistema penitenciário se dá a partir da Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que discorrem sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Estas normativas impõem aos estados a obrigatoriedade da elaboração de um Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP) cuja estrutura é “[...] analisada a partir dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) e da Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984)” (PARANÁ, 2021). Além destes documentos legais, pode-se citar ainda a Resolução nº 14, em 11 de novembro de 1994, que editou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, e que ao abordar as instruções para a assistência educacional,

---

<sup>2</sup> Potenciais por conta da baixa oferta de vagas para a escolarização no sistema penitenciário. Para saber mais sobre o assunto: <https://www.gov.br/depen/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/indices-envolvendo-custodiados/A%20evolucao%20dos%20indices%20de%20presos%20estudantes.pdf>

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen> - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Informações Gerais.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen> - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Informações Gerais – Paraná

definiu em seu capítulo 11 em um parágrafo único os cursos de alfabetização como sendo compulsórios a todos os analfabetos.

Diante destas informações e considerando que a alfabetização representa um importante fator para quebrar as condições de desigualdade e exclusão desta população, o que se busca compreender é como se constrói a prática da professora alfabetizadora no sistema penitenciário que possibilitem aos sujeitos perceber a natureza historicamente construída pela sua própria experiência, tornando-os sujeitos de sua própria história (FREIRE; MACEDO, 2021). Principalmente, em um espaço de privação de liberdade, onde a subjetividade do sujeito é de fato retirada e as oportunidades são tão escassas.

Portanto, neste estudo o objeto de pesquisa serão as práticas alfabetizadoras utilizadas pelas professoras no sistema prisional de Ponta Grossa – PR e, por isso, os sujeitos serão duas alfabetizadoras que atuam nas unidades prisionais da cidade. As discussões tomam como ponto de partida, o questionamento que buscamos responder ao final da pesquisa: quais são as práticas alfabetizadoras utilizadas pelas professoras para alfabetizar os alunos/privados de liberdade?

Ao refletirmos sobre esta questão norteadora, compreendemos que se faz necessário pensar em práticas alfabetizadoras que oportunizem aos sujeitos não serem passivos no processo em uma infinita cadeia de reprodução de conteúdo que os distanciam da sua experiência existencial. Mas antes, que os tornem capazes de criar novos sentidos e significados para sua vivência no mundo, que a partir da leitura da palavra e do mundo, desencadeie outros atos criadores que possam resgatar seu sentido de ser mais e que rompam com um ciclo de desigualdades que tem como um de seus componentes a falta de acesso à educação. (FREIRE, 1989).

Assim, este estudo possibilitará novas reflexões para a área da educação, à medida que busca compreender a prática alfabetizadora, considerando as diversas dificuldades e possibilidades enfrentadas pelas professoras na concretização da aprendizagem dos sujeitos privados de liberdade. Para isso, nesta pesquisa a discussão das temáticas se dará, a partir da análise do contexto em que estas práticas são produzidas, considerando os pressupostos de análise qualitativa descritas na Metodologia Comunicativa de Investigação (GOMÉZ *et al.*, 2006).

Assim, definiu-se como objetivo geral da pesquisa analisar o relato das professoras sobre as práticas pedagógicas utilizadas para alfabetizar educandos

privados de liberdade nas unidades prisionais da cidade de Ponta Grossa. Como objetivos específicos foram definidos:

- a) Identificar a concepção de homem, mundo e educação presente nos documentos que regulamentam as práticas das professoras com os educandos privados de liberdade nas unidades prisionais de Ponta Grossa.
- b) Identificar as práticas alfabetizadoras utilizadas pelas professoras nos espaços formativos do sistema prisional;

Buscando elucidar estas questões, este estudo divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discute-se a história das prisões com autores como Goffman (1974; 1987) e Wacquant (2001a), na qual se demarca as alterações históricas em sua função social na nossa sociedade. Estuda-se ainda, as legislações educacionais e penais que permitiram o acesso dos apenados à educação, com o uso de referenciais como Julião (2016) e Onofre (2016). Também, são trabalhados os conceitos de prática pedagógica; alfabetização embasados em Freire (1989; 1994; 2021).

No segundo capítulo, é apresentada metodologia da pesquisa com a caracterização dos instrumentos e participantes da pesquisa, apresentando a produção acadêmica sobre o assunto em nosso país. Fundamenta-se a escolha do instrumento utilizado, bem como, são discutidas as perspectivas da pesquisa qualitativa e da Metodologia Comunicativa de Investigação (GÓMEZ, 2012).

Os pressupostos próprios desta metodologia conduzem a pesquisadora e as professoras investigadas a refletir conjuntamente e intersubjetivamente sobre a situação investigada. Neste sentido, buscam em conjunto a superação das desigualdades sociais, utilizando-se de técnicas diferenciadas que partem das interações que se realizam na sociedade e que provocam a exclusão e as que levam a inclusão. Para tal, foi utilizada a técnica do relato comunicativo de vida, que tem por objetivo coletar as informações partindo de três eixos do mundo da vida e do sistema vivido pelas participantes, sendo estes: trajetória escolar e acadêmica, ingresso na carreira docente e rotina atual como alfabetizadora no sistema prisional.

No terceiro capítulo, é apresentada uma análise dos documentos que guiam a educação prisional em nosso país e no Paraná, tomando como ponto de partida a

análise dos contextos de influência e de produção para assim, identificar e discutir as concepções de homem, mundo e sociedade presentes nos documentos, utilizando-se como ferramenta de análise o Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006; 2018).

No quarto capítulo, são apresentados os resultados da análise com centralidade nas práticas alfabetizadoras, a partir dos relatos comunicativos construídos com as professoras participantes da pesquisa e nas possibilidades transformadoras destas no ambiente do cárcere. As análises evidenciaram as tentativas reais de superação e transformação das vidas dos sujeitos encarcerados, por meio do diálogo e de uma prática alfabetizadora rigorosa e comprometida com a conscientização dos homens privados de liberdade.

Por fim, são apresentadas as considerações finais.

## **CAPÍTULO 1**

### **EDUCAÇÃO E SISTEMA PRISIONAL: OS SUJEITOS E O ESPAÇO DO CÁRCERE**

A história das prisões e, por consequência do acesso aos direitos como educação, saúde, dignidade e trabalho, em nosso país se constituiu ao longo do tempo em meio aos determinantes históricos de cada época. Sua função vem atendendo a diferentes lógicas sociais, que inseridas no capitalismo, podem ser resumidas em três tipos: o encarceramento como forma de neutralizar um comportamento nocivo à sociedade, separando homens e mulheres do convívio social; o encarceramento como ressocialização, cuja finalidade é oportunizar aos apenados e apenadas uma formação adequada para conviver em sociedade. Por fim, o encarceramento de autoridade, que visa a afirmação das relações de poder (REGO, 2004).

Estas lógicas em diversos momentos coexistem nas realidades prisionais guiando o trabalho de professores e professoras. Desta forma, este capítulo busca trazer as mudanças históricas vivenciadas nas prisões, por meio da análise sobre a pena de prisão e a quem ela se destinou durante os diversos períodos. Traça-se ainda, um perfil da educação prisional e dos professores que atuam no estado do Paraná e por fim, a relação entre os conceitos de alfabetização e prática pedagógica fundamentados em Freire com a potencialidade da aprendizagem dialógica como formas de se pensar o ensino e a aprendizagem no cárcere.

#### **1.1 A HISTÓRIA DAS PRISÕES: PUNIÇÃO E RECLUSÃO PARA QUEM?**

Discutir a história das prisões e seu percurso histórico é pensar, principalmente, para quais sujeitos e com quais objetivos estes ambientes foram e ainda são criados. Na antiguidade, a prisão era o espaço no qual eram colocados os acusados à espera do seu julgamento em uma lógica punitivista e torturadora com a aplicação de castigos físicos cruéis para que pudesse ser evitado sua fuga.

A sentença para esta pessoa seria dada ao final de um processo e a pena, segundo Amaral (2016), seria a morte ou a escravidão. Neste sentido, o sistema de punição tinha como atores principais o acusado, o culpado e a vítima, tendo muita mais ênfase na punição aplicada ao condenado do que ao delito cometido, uma vez

que este não era classificado em um código (penal ou de conduta), mas sim, ditado pelos contratos sociais firmados pela própria sociedade. Aqui, “[...] as pessoas encarceradas seriam quaisquer uma que cometessem um ato considerado criminoso, não existindo relação com o status social” (AMARAL, 2016, p. 26).

Na idade média, a prisão continuou a ser um espaço de custódia do acusado à espera de sua sentença, tornando-se comuns o estabelecimento dos cárceres privados administrados pelos senhores feudais, no qual eram aprisionadas as pessoas que cometiam delitos em seus feudos, sendo estes os responsáveis por conduzir o julgamento e aplicar as sanções necessárias. As penalidades aplicadas nesses estabelecimentos eram cruéis e muitas vezes desproporcionais ao delito cometido, pois a ideia de penalizar estava atrelada ao mal que fora gerado na vítima e seria uma espécie de vingança dos ofendidos pela situação criminosa (BITENCOURT, 2011). A ênfase do processo penal recairia na “vingança” que a vítima obteria com a condenação.

Toda esta brutalidade, impulsionou o Estado a criar uma organização e um regulamento que mensurasse as penas aplicadas aos criminosos e a trazer para si o direito de punir, iniciando um processo de judicialização das penas, no qual os juízes assumiam as responsabilidades pelos julgamentos tornando-se peças-chaves em todo o processo. Mesmo com esta mudança, aponta Gudín Rodríguez (2014), as penas aplicadas ainda seguiam um modelo de crueldade e eram chamadas de suplícios, ou seja, castigos infamantes que iam desde surras, mutilações e torturas até rituais de enforcamentos em praças públicas, cujo objetivo era amedrontar toda a sociedade e demonstrar o poder do rei e de seu sistema de justiça.

Neste momento da história, que vai do século XIII até meados do século XVI, segundo Bitencourt (2011), a prisão começa a guardar relação com a condição financeira, social, política e de poder dos acusados e das vítimas. Assim, os aprisionados eram servos acusados de traição, prostitutas, doentes mentais, criminosos que cometiam delitos como furtos e roubos, crianças e idosos que não possuíssem influência econômica ou política, entre outros sujeitos que tivessem ações previstas como criminosas pelo poder do rei ou da Igreja. Desta forma, a proporção dos suplícios era aplicada de acordo com a classe social ou posição religiosa, tanto do acusado quanto da vítima, indicando penas diferentes para os mesmos crimes e levando a criação de novos tipos de suplícios punitivos.

É a partir da segunda metade do século XVI, que se iniciam os movimentos que dariam origem aos espaços prisionais modernos, influenciados pelas mudanças ocorridas com o emergente aumento do comércio e a tomada de novos territórios. A queda do sistema feudal e o início da manufatura, fez com que um grande número de pessoas migrasse da zona rural para os centros urbanos, trazendo questionamentos sobre a pena de morte e a necessidade de se repensar o sistema penal e de reclusão que existia até aquele momento. Considerando estes questionamentos sobre a função da pena, são construídos pelo poder do Estado mais espaços, onde pudessem ser alocados as pessoas que aguardavam seu julgamento (BITENCOURT, 2011).

A prisão e a pena até o final do século XIX, vão ganhando ares cada vez menos desumanizantes, uma vez que vão sendo abandonadas as penas de suplícios e torturas, e a sociedade passa a:

[...] perceber que o condenado deixava de ser tratado como ser humano; era tratado como uma coisa qualquer, cujo corpo morto sequer era respeitado, posto que era frequentemente vilipendiado exemplarmente após a pena capital. Em diversos locais por toda a Europa, surgem movimentos de pensadores confluentes - Cesare Beccaria, John Howard e Jeremy Bentham – que questionam este cenário desumano e sangrento. Em lugar de penas de morte e infamantes, surgem as penas privativas de liberdade e os presídios com finalidade readaptadoras (AMARAL, 2016, p. 36).

Apesar de seguir aplicando a pena de morte para crimes considerados mais graves, os códigos penais passaram a penalizar os sujeitos com maior racionalidade com o foco não mais recaindo sobre a vítima ou a vingança, mas sim, no crime cometido pelo sujeito e na sanção que poderia ser aplicado a ele. Segundo Borges (2021), não existiam apenas “vozes humanistas” entre os defensores deste novo pensamento, mas antes, houve um salto de complexificação da sociedade nos âmbitos social, político e econômico que exigiu a criação de uma estrutura e um mecanismo de vigilância e punição que dessem conta das novas demandas que surgiram. Estas, por sua vez, não fizeram os suplícios desaparecerem totalmente “[...] mas se reintroduziram por torturas em interrogatórios, a vigilância e as técnicas de investigação tornaram-se mais inteligentes [...]” (BORGES, 2021, p. 39).

Neste sentido, o objetivo desta reforma e a instauração desta nova ideologia dominante sobre “como”, “quem” e “quando punir”. É o estabelecimento de uma nova “economia” do poder de castigar, dividido entre os agentes que participavam deste processo para que não ficasse concentrado demais em alguns pontos

privilegiados (monarcas e juizes) e nem compartilhado com instâncias que se oporiam (pensadores e juristas mais humanistas).

Assim, a nova organização distribuía entre os circuitos mais homogêneos – entendendo-se como classes constituintes desta homogeneidade aquelas que detinham o maior poder econômico e estatal - o poder de punição, tornando este processo mais regular, mais eficaz, constante e detalhado quanto aos efeitos que poderia exercer na sociedade, principalmente quanto ao curso econômico e do custo político, “[...] se dissociando do sistema de propriedade, das compras e vendas, e da venalidade tanto dos ofícios quanto das próprias decisões. E dissociando-se do arbítrio do poder monárquico” (BORGES, 2021, p. 40).

O novo sistema e reordenamento judicial fortaleceu a utilização da pena de prisão, no qual o criminoso passa a ser encarcerado por um tempo, perdendo sua liberdade e contato com o mundo exterior, sendo fortemente marcada pelos ideais do capitalismo nascente, aliando a reclusão às atividades de estudo e trabalho<sup>5</sup>, com o principal objetivo de “reformatar” estes sujeitos para que pudessem ser úteis na sociedade.

Neste interim, com o novo sistema de produção capitalista, cada vez mais tornou-se importante que a classe trabalhadora fosse constituída como um “[...] exército de indivíduos autodisciplinados capazes de realizar o trabalho industrial necessário para o sistema capitalista em desenvolvimento [...]” (DAVIS, 2021, p. 50). A prisão neste contexto, trouxe o período da pena como forma de penitência e cura da “anormalidade”, no qual os ambientes aplicavam a solidão, o trabalho e o monitoramento constantes como formas de garantir a transformação dos hábitos e da moral dos prisioneiros.

Com o avanço do capitalismo e sua consolidação como modo de produção no século XX e com as desigualdades econômicas, sociais, culturais, políticas, educacionais tornando-se cada vez maiores, aumentam o número de prisões e o perfil das pessoas encarceradas fica cada vez mais concentrado entre as classes mais vulneráveis, posto que é nesta população que estão concentrados um alto número de desempregados, que por sua vez, se concentra em algumas regiões dos

---

<sup>5</sup> O trabalho e a educação aqui tinham um caráter diferente do que hoje compreendemos e verificamos no sistema penitenciário, segundo Bitencourt (2011), o trabalho era exercido em condições análogas a escravidão e os presos não recebiam nenhuma remuneração ou vantagem para exercer a atividade laboral. A educação aqui é compreendida como disciplina, ou seja, mais ligada ao comportamento e ao obediência de regras, e a ideia principal era a de que eles pudessem ser “reformados”, por meio de uma disciplina rígida e do trabalho.

centros urbanos. Segundo Pinheiro (2010), a partir da década de 1970 até os dias atuais, a pobreza passa a ser estigmatizada e a falta de políticas sociais de assistência para suprimento das necessidades básicas como moradia, alimentação e saúde, gera um sentimento de desconfiança que:

[...] nos grandes centros urbanos, milhares de pessoas não se encontram sob a vigilância das instituições sociais, vivem como podem, à deriva e à revelia dos planejamentos oficiais. Cria-se, em relação a essa população, um sentimento de desconfiança e de insegurança. Há uma relação entre o crescimento dessa população e o aumento da criminalidade nos grandes centros urbanos. Isso auxilia a reforçar o perfil social e também ajuda a reforçar essa associação entre a pobreza e a criminalidade: os autores dos crimes oficialmente denunciados possuem baixo grau de escolaridade, exercem atividades laborais braçais com baixo salário e são predominantemente de cor negra (PINHEIRO, 2010, p. 263).

Neste sentido, a pobreza passa ser um estigma e a desconfiança dos aparatos de segurança do Estado, em especial a polícia, levanta uma “suspeita sistemática” das classes mais pobres, em detrimento de outros grupos sociais da sociedade. O estigma pode ser definido como a visão que as pessoas e a sociedade possuem sobre um determinado comportamento ou atributo que consideram como indesejável, ponderando que este poderia ser definidor das ações futuras de uma pessoa ou grupo, reforçando sua marginalização e dificultando o estabelecimento de relações de confiança (GOFFMAN, 1982). Assim, a prática policial, a investigação e a aplicação de sanções recaem sobre a população pobre que é sistematicamente controlada e conforme nos aponta Pinheiro (2010), existem inúmeros crimes que não são denunciados e que as estatísticas expõem, principalmente, a população que é tida de início como suspeita: as classes pobres.

Diante disso, é importante ressaltar que o sistema capitalista, trouxe como aspecto fundamental a transformação de todos e tudo, inclusive a mão de obra e o trabalho, em uma mercadoria que poderia ser comprada e vendida a partir de determinados valores, sem, no entanto, dividir os lucros obtidos de forma igualitária. Assim, a distribuição de renda, propriedades e meios de produção está nas mãos de poucos que se beneficiam do produto de outros, gerando um desequilíbrio necessário à manutenção deste sistema econômico, sendo o crime e a criminalidade de algumas parcelas da população, principalmente as mais pobres e com baixo grau de escolaridade, a característica mais evidente dentre a população penitenciária.

Ainda, cabe citar que este novo ordenamento jurídico que se instaura com o capitalismo, acarretou um reordenamento, também, quanto à propriedade.

Garantindo o direito à propriedade privada e de sua proteção, em especial àqueles que são donos dos meios de produção, instaurando um sistema punitivo e um código civil que punisse aqueles que violassem ou usurpassem estas propriedades com sanções previstas nos novos códigos em formas de leis.

Nesta perspectiva, todas as pessoas que transgredissem as leis, seriam acusadas, processadas, julgadas e condenadas por um corpo jurídico formado por juízes, promotores, policiais, investigadores que teriam em conjunto, o poder de sancionar o transgressor. Desta forma, pode-se afirmar que no momento atual a prisão é destinada às populações mais pobres, periféricas e com pouco grau de escolaridade e que não conseguem se encaixar no mercado de trabalho formal, ficando à margem do sistema de produção capitalista.

Neste sentido, para o sociólogo Loic Wacquant (2001a), a prisão serviria como um “aspirador social” utilizado para limpar “as escórias das transformações econômicas em curso e retirar do espaço público o refúgio da sociedade de mercado”, ou seja, a prisão seria o espaço onde as pessoas consideradas inúteis seriam colocadas:

[...] os pequenos delinquentes ocasionais, os desempregados e os indigentes, os sem-teto e os sem documentos, os toxicômanos, os deficientes mentais deixados de lado por incúria da proteção sanitária e social, assim como os jovens de origem popular condenados a uma (sobre)vivência feita de expedientes e de furtos para suprir a precariedade dos salários – é uma aberração no sentido exato do termo (WACQUANT, 2001b, p. 217).

Para este autor, a prisão só serviria para intensificar a segregação e as condições de pobreza vivenciadas pela população que já estigmatizada, permanece em um ciclo de pobreza e desigualdade, já que o encarceramento não traria impactos apenas para os sujeitos privados de liberdade, mas atingiria de maneira especial e ainda mais injusta as famílias. Em sua maioria, os familiares são atingidos por uma deterioração da situação financeira, uma vez que os homens e mulheres privados de liberdade, geralmente são os responsáveis pela maior renda da família. A perda de vínculos afetivos é outro aspecto, que conseqüentemente afeta a vida de todos os familiares aumentando a carga mental dos que estão em liberdade, acarretando perturbações psicológicas graves decorrente do sentimento de exclusão e de abandono (WACQUANT, 2001b).

Ainda em seus estudos, Wacquant (2001b), ao analisar o perfil da população carcerária da França e dos Estados Unidos, verificou que ao se deslocar o eixo do encarceramento da punição dos pobres e despossuídos para o de raça, gênero e faixa etária, pode-se observar que esta população é majoritariamente negra, são provenientes de famílias numerosas, de uma parcela instável de trabalhadores urbanos, que saem de casa muito cedo (uma média de idade de 15 anos), são na maioria desprovidos de escolaridade, os levando sempre aos subempregos<sup>6</sup>.

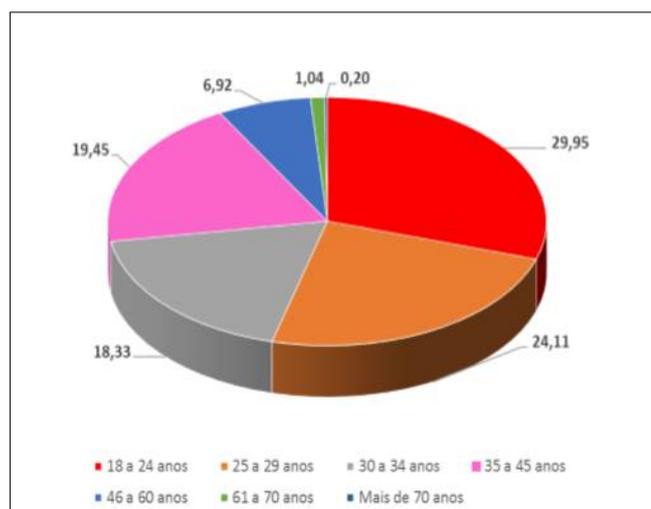
A realidade brasileira é composta por todos estes movimentos que foram sentidos e marcaram os documentos legais que guiaram os códigos penais desde o período imperial, marcado pelo aprisionamento dos escravos recém-libertos, de alguns segmentos da população que viviam nos bairros mais empobrecidos e nas favelas, situação que ainda hoje se repete no sistema judiciário brasileiro.

Ao analisarmos os dados sobre o perfil da população carcerária brasileira presente no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2018), esta apresenta muitas semelhanças com os estudos feitos pelo autor. Ao verificarmos os dados sobre a faixa etária, observa-se que esta é formada por uma população muito jovem, já que somados os sujeitos com idades entre 18 a 24 anos (29,95% da população) e os jovens com idades entre 25 a 29 anos (24,11% da população) o resultado obtido é uma população formada por 54% de jovens, que cometeram delitos ligados ao tráfico de drogas, roubo e furto, conforme o gráfico 1, a seguir:

---

<sup>6</sup> Segundo o Dicionário de Economia do Século XXI (SANDRONI, 2005), o subemprego pode ser definido como um trabalho não qualificado e que não satisfaz as necessidades de sobrevivência dos sujeitos, por apresentar baixa remuneração e baixa periodicidade.

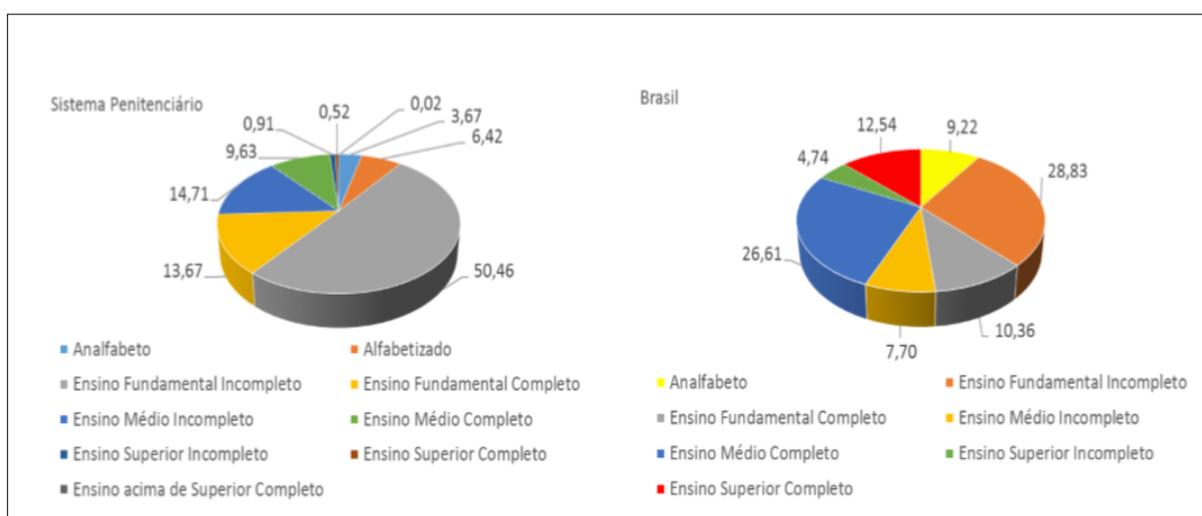
GRÁFICO 1 – Faixa Etária das Pessoas Privadas de Liberdade no Brasil



Fonte: Dados organizados com base no levantamento realizado pelo Ministério Da Justiça e Segurança Pública (2018).

Quanto à escolaridade, pode-se notar que esta é baixa, pois cerca de 50,46% destes não concluiu o ensino fundamental. Segundo os dados do gráfico 2, este percentual é cinco vezes mais alto do que a média da população brasileira que tem 10,36% de pessoas que não concluíram esta etapa da educação básica:

GRÁFICO 2 – Escolaridade das Pessoas Privadas de Liberdade no Brasil



Fonte: Dados organizados com base no levantamento realizado pelo Ministério Da Justiça e Segurança Pública (2018).

Os dados quando analisados mais de perto, mostram ainda que cerca de 14,71% destes homens e mulheres privados de liberdade não concluiu o ensino médio e que apenas 13,67% finalizou o ensino fundamental, além disso a taxa de

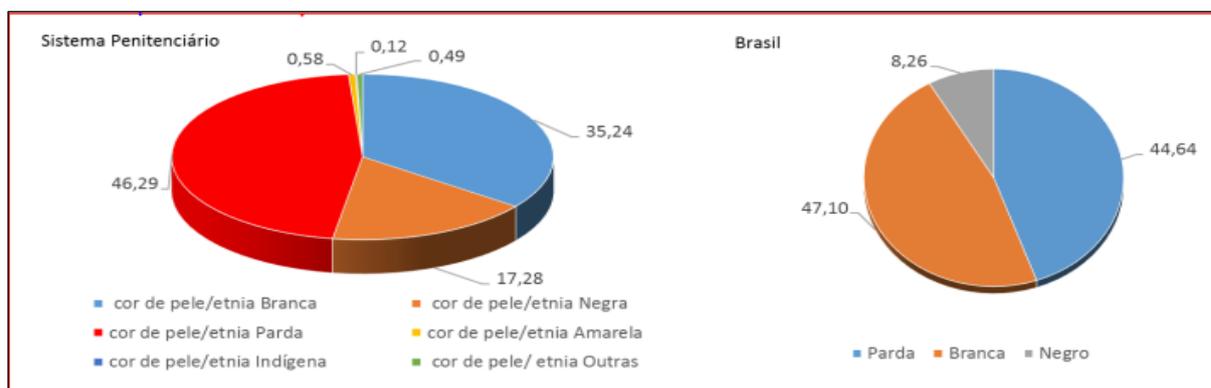
analfabetos no sistema é de 3,67%. Ao compararmos estas informações veremos que os percentuais são maiores em relação a população brasileira, no qual 10,36% dos brasileiros concluiu o ensino fundamental e cerca de 26,61% finalizou o ensino médio, indicando que um pouco mais da metade da população carcerária possui níveis de escolaridade muito abaixo do nível nacional.

Não podemos deixar de considerar que este dado reflete a situação que milhares de brasileiros vivenciam antes de chegar ao momento do encarceramento, uma vez que a falta de acesso a escola e a outros bens necessários como saúde, moradia e alimentação dignos, influência na criação de um ciclo de violência que se repete continuamente nas famílias e comunidades, que reforça os estereótipos e a estigmatização da pobreza e, aponta para outro dado que é o racismo estrutural que compõem a sociedade brasileira. (BORGES, 2021).

Neste sentido, ao pensar especialmente sobre o que apontam os estudos de Wacquant (2001a) e as questões que envolvem a estigmatização da pobreza e o racismo ficam evidentes que nosso sistema penal apresenta semelhanças com a França e os Estados Unidos, pois conforme nos indica Borges (2021), nosso país é marcado pelo racismo estrutural que perpassa todas as instituições e relações sociais que se estabelecem na sociedade, dando ao sistema criminal um viés ainda mais profundo na aplicação das penalidades, “[...] reconfigurando e mantendo essa opressão que tem na hierarquia racial um dos pilares de sustentação” (BORGES, 2021, p. 44).

Segundo os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2018) de 2016 o perfil da população carcerária seria formado por 46,29% de cor/etnia preta, seguidos de 35,24% de pessoas de cor/etnia brancas e 17,28% de pessoas de cor/etnia pardas. Somadas a população presa de cor/etnia preta e parda é de 63,4%, se compararmos com os dados do Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios - PNAD do mesmo ano, veremos que a população brasileira seria formada por cerca de 52,8% de pessoas de cor/etnia preta e parda, conforme demonstra o gráfico 3, a seguir:

GRÁFICO 3 - Etnia/cor das Pessoas Privadas de Liberdade e da População Total no Brasil



Fonte: Dados organizados com base no levantamento realizado pelo Ministério Da Justiça e Segurança Pública (2018).

Esta situação de opressão que se perpetua veladamente em nosso país e que fica evidente ao analisarmos o gráfico acima, torna evidente que para além de um estigma sobre a pobreza ainda há de se levar em conta a questão do racismo, que denota e impõem às penas aplicadas uma maior rigorosidade e transforma as populações mais pobres, periféricas e negras em marginalizadas, suscitando um ciclo de violência que não se encerra no encarceramento, mas que se repete e gera os altos números de reincidência.

A taxa de reincidência em nosso país é uma das mais altas nos sistemas penitenciários, sendo que o estudo mais recente publicado foi o Relatório de Reincidência Criminal do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2015<sup>7</sup>, no qual a taxa de retorno à prisão foi de 24,4% das pessoas privadas de liberdade julgados e condenados, ou seja, um a cada quatro pessoas que cumprem o regime fechado, volta a ser condenado por ato criminoso em um período de menos de cinco anos de sua liberação. É pensando em diminuir estes altos números e oferecer um melhor tratamento penal aos aprisionados nas unidades penais que se estabelece no Brasil, o deslocamento da figura do criminoso e de todo o aparato criminal para a ressocialização e, posterior reinserção na sociedade desta pessoa.

A ressocialização pode ser entendida como o processo de “[...] reeducar pessoas privadas da liberdade para se adequarem às condições e leis da sociedade” (AMARAL, 2016, p. 134). Nesse sentido, o principal objetivo, o seu retorno com uma nova visão de mundo o levando a se encaixar no modelo social

<sup>7</sup> O Relatório elaborado pelo IPEA considerou o tipo de reincidência denominada “reincidência legal” que aparece na Lei de Execução Penal (LEP), que considera a condenação judicial por um crime no período de até cinco anos após a extinção da pena anterior.

vigente. Para isso, as prisões passam a aplicar programas que visam a escolarização e qualificação profissional dos privados de liberdade, além de oferecer o trabalho como forma de profissionalização, sendo estes os três pilares da ressocialização.

É a partir deste momento que a educação e a criação de escolas no interior dos estabelecimentos penais passam a ser tratadas como uma política de assistência aos homens e mulheres privados de liberdade, sendo prevista nos documentos legais que regem o tratamento penal em nosso país. Esta escola e sua organização, seguem preceitos únicos em um espaço que se organiza sob a lógica da punição e da constante mortificação do eu (GOFFMAN, 1982) dos apenados e exigem dos educadores e educadoras uma compreensão das regras que orientam o trabalho nas unidades, que ao misturar-se com as práticas e vivências desses, demonstra a contradição que esta modalidade educacional carrega.

Pensando em como se constitui esta prática dentro da cadeia e da penitenciária<sup>8</sup> que têm em sua síntese a expropriação da liberdade e em sua antítese a escola que pode dar asas aos detentos, que buscamos no próximo tópico detalhar como se organizam esta instituição total.

## 1.2 O ESPAÇO DA PRISÃO: QUAIS LÓGICAS OPERAM NESTE ESPAÇO?

Para compreender o espaço prisional é preciso partir da ideia de que este espaço possui suas lógicas próprias, que tem como objetivo imputar ao privado de liberdade um novo comportamento e novos valores por meio de um processo de perda de identidade, subjetividade e capacidade de tomar suas próprias decisões, condições que irão permear o processo de aprendizado dos alunos/privados de liberdade e o de ensino dos professores que se dispõem a atuar neste contexto.

Neste sentido, o antropólogo Erving Goffman (1922-1982), nos ajuda a entender como funcionam estes locais e o processo que ocorre com os internos e com a equipe de profissionais, uma vez que o espaço seria parte integrante dos mecanismos sociais e, portanto, seria um conceito chave para compreender como

---

<sup>8</sup> Segundo a Lei de Execução Penal – LEP, existem diferentes unidades prisionais em nosso país, sendo que o encaminhamento das pessoas privadas de liberdade para cada uma delas é a sua finalidade. Nas penitenciárias são alocadas as pessoas que já possuem processos julgados e estão condenados a cumprir sua pena em regime fechado, enquanto as cadeias, são destinadas aos homens e mulheres que aguardam sua condenação sem a possibilidade de esperarem em liberdade.

se daria as interações entre os sujeitos, nos seus modos de ser, fazer e existir em determinados locais e os posicionamentos que irão assumir em relação aos outros (GOFFMAN, 1987).

Em seus estudos, Goffman (1987) percebeu que haviam algumas especificidades que se repetiam entre os espaços como a prisão, os manicômios, conventos e a escola. Dentre as principais, estaria o fato destas serem instituições fechadas e que segregam os sujeitos do mundo exterior, o que as caracterizaria como instituições totais. Nas palavras do autor estas podem ser definidas como:

[...] um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada formalmente administrada. [...] Seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos (GOFFMAN, 1987, p. 17).

Segundo o autor, o traço principal, para além da proibição da saída e do contato com o mundo exterior, seria o fato de que na instituição total todos os aspectos da vida do interno/aluno/privado de liberdade como lazer, estudo, trabalho e descanso, estariam em um mesmo local e sob a autoridade de uma equipe dirigente. Partindo desta compreensão pode-se categorizar as instituições totais em cinco categorias: a primeira seriam as instituições criadas com o objetivo de cuidar de pessoas que são consideradas incapazes (idosos, órfãos, pessoas em situação de rua) e inofensivas como asilos, orfanatos, casas de recuperação.

A segunda categoria de instituições são as criadas para cuidar das pessoas, que apesar de serem consideradas incapazes, oferecem algum tipo de risco para a sociedade, mesmo esta ameaça não sendo intencional. Este é o caso dos hospitais psiquiátricos e dos sanatórios. A terceira categoria é formada pelos locais que são criados para proteger a sociedade quanto às ameaças intencionais, tais como as cadeias, presídios, penitenciárias e campos de concentração. Aqui neste tipo de instituição, destaca-se a falta de preocupação com o bem estar do internado/privado de liberdade, que pode ser considerado um problema, a depender da equipe dirigente. A quarta instituição, seria àquela encarregada de realizar de um modo mais adequado, a instrução e tarefas mais instrumentais, tais como as escolas, os quartéis e os campos de trabalho. E por último, estariam as instituições que servem

como um refúgio do mundo e que, também servem como locais de instrução como conventos, mosteiros e abadias.

É importante destacar, que Goffman (1987) em sua análise não torna esta classificação estanque, pois, segundo o estudioso esta (classificação) nos “[...] permite traçar um perfil geral a partir desta lista de instituições, mas esse esquema não parece ser exclusivo delas e nem todos os traços se aplicam a todas elas [...]” (GOFFMAN, 1987, p. 17). Assim, ao se levar em conta as instituições que possuem grades e obstáculos arquitetônicos que impedem o convívio com a sociedade e segregam os indivíduos por um longo período de tempo de maneira involuntária. As especificidades que se destacam com maior intensidade estão relacionadas ao domínio da equipe dirigente sobre o grupo dos internos por meio da constante vigilância e da dependência criada para atividades, que antes seriam executadas de forma independente como alimentar-se e deslocar-se de um local para o outro, por exemplo.

Neste interim, a prisão estaria presente na terceira categoria e seria um ambiente marcado pela sujeição dos internos às obrigações diárias impostas pela equipe dirigente, o que demandaria dos internos/privados de liberdade certo grau de participação e aceitação das atividades em execução. Esta participação obrigatória na atividade da unidade prisional é considerada como uma adesão do sujeito às regras e do entendimento sobre as consequências que podem surgir se estas não forem obedecidas. Além disso, este comportamento passivo do interno demonstra seu compromisso com o seu papel e posição de interno.

As atividades desenvolvidas por estes sujeitos seriam organizadas de acordo com um plano racional e único que expressaria os objetivos da instituição, mas principalmente, os interesses de um pequeno grupo - a equipe dirigente<sup>9</sup> - que seria o responsável por exercer a cultura de vigilância e o controle do grupo maior que seria o dos presos. Assim, existiriam claras diferenças entre estes dois grupos que enxergariam um ao outro através de estereótipos hostis e limitados:

[...] os internados (presos) podem ver os dirigentes como autoritários, condescendentes, arbitrários e mesquinhos. Os dirigentes veem os internados como amargos, reservados, não merecedores de confiança. Os participantes da equipe dirigente tendem a sentir-se superiores e corretos e os participantes do grupo de internados, tendem pelo menos sob alguns

---

<sup>9</sup> É importante ressaltar que a “equipe dirigente” é compreendida pelo autor como sendo composta por todos os profissionais que interagem com o interno (professores, agentes penitenciários, técnicos, advogados) e não apenas a equipe gestora da unidade.

aspectos, a sentir-se inferiores, fracos e censuráveis. Geralmente, há uma grande distância social entre estes dois grupos e esta é sempre prescrita; esta distância refere-se, principalmente, no que se refere as informações que são repassadas aos internos (GOFFMAN, 1987, p. 19).

Os sujeitos privados de liberdade, assim, não têm informações externas e nem sabem do seu destino dentro da instituição prisional, uma vez que as decisões são tomadas pela equipe dirigente que a partir do momento da chegada deste sujeito, torna-se a responsável por administrar a vida e todos os aspectos que permeiam sua existência no mundo, através de mecanismos que não permitem ao interno conhecer quais são as atividades ou as mudanças na rotina ao qual estará sujeito. Além disso, há forte presença de censura nas informações enviadas dos familiares e amigos e nas ações que são realizadas por profissionais externos, o que impossibilita o conhecimento da real situação do lado de fora da instituição.

Estas ações de censura e de segurança, bem como o isolamento do mundo e das pessoas, são parte de um processo no qual a pessoa aos poucos vai tendo seu comportamento modelado e seu “eu” vai sendo mortificado, perdendo suas características anteriores ao momento da reclusão. Segundo Goffman (1987), ao chegar o novato traz a cultura que é própria do seu ambiente sociocultural que é parte da identidade que o faz se encaixar na sociedade e compõem à sua maneira de ser e estar no mundo, lhe conferindo o aparato para reagir as situações que vivencia em seu cotidiano.

O interno/privado de liberdade a depender do tempo em que ficará cumprindo sua pena, poderá perder a noção de quem é, tendo sua personalidade e culturas substituídas completamente, tornando-o incapaz de enfrentar alguns desafios impostos em sua saída da prisão e na retomada de sua vida cotidiana. Além disso, as instituições totais impõem ao “[...] novato uma sequência de mudanças que produzem efeitos na identidade e no esquema de imagens da pessoa para julgar os outros e a si própria [...]” (GOFFMAN, 1987, p. 24). Estas mudanças que tem como objetivo estabelecer uma nova carreira moral neste sujeito, é feita desde o momento de sua chegada, e seguem procedimentos padronizados compostos por uma série de humilhações, desrespeitos e degradações ao que entendiam e compreendiam sobre si mesmos. A aceitação ou os traços de rebeldia é que vão indicar tanto o sucesso deste sujeito, quanto o seu fracasso na instituição total.

Os procedimentos que são utilizados para mortificar o “eu” dos sujeitos privados de liberdade são, conforme apontamos, padronizados e são importantes não só para pensarmos nas vivências dos alunos/privados de liberdade, mas também porque em certa medida, afetam e influenciam os profissionais docentes e técnicos que atuam com estes sujeitos nas salas de aula. As equipes internalizam as regras e procedimentos do local e passam a atuar de outra maneira e mesmo que existam processos de resistência, estes ainda não conseguem romper com a lógica do sistema penitenciário e, por isso em muitos momentos se adaptam a elas e colaboram com estes processos.

Além disso, os processos realizados por todos os membros da equipe dirigente terão como objetivo a criação de “[...] um circuito fechado e totalitário que tem como procedimento coibir as ações do ator individual [...]” (GOFFMAN, 1987, p. 33). Desta forma, o indivíduo será submetido à uma infantilização social, no qual serão retirados abruptamente, por meio de um processo minucioso de vigilância e perturbação, sua liberdade, autonomia e capacidade de decisão. A impossibilidade de decidir e agir de maneira adulta, gera nos sujeitos aprisionados um sentimento de estarem sendo tratados como crianças pela equipe dirigente tendo suas reclamações ignoradas, uma vez que estes não os consideram capazes de uma comunicação adulta.

O primeiro processo de mutilação do “eu” é o de impor barreiras físicas entre o mundo externo e o sujeito privado de liberdade, despiando esta pessoa dos seus papéis sociais que o caracterizavam como alguém pertencente a determinado mundo social e cultural. Assim, pode-se dizer que durante o período chamado de “triagem” em que o sujeito privado de liberdade fica proibido de receber visitas e pertences enviados pela sua família, ocorre uma ruptura aguda com os papéis que desempenhava. Segundo Goffman (1987), alguns destes personagens poderão ser recuperados quando da saída do sujeito privado de liberdade, porém outros momentos, causarão perdas irrecuperáveis no sujeito como os nascimentos e o desenvolvimento dos filhos, lutos por familiares, gerando perdas de vínculos afetivos com amigos e família.

O segundo procedimento é o que diz respeito a admissão deste sujeito na prisão com o preenchimento de seu cadastro e a atribuição de um número de prontuário que será sua identificação ao longo de seu cumprimento de pena. Neste

procedimento a equipe dirigente faz uma gama de ações que o colocarão em seu lugar de sujeito privado de liberdade, tais como:

[...] obter uma história de vida, tirar fotografias, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, fazer exames médicos, desinfetar, cortar os cabelos, exigir apresentação de documentos pessoais, distribuir roupas do estabelecimento, dar instruções quanto às regras, designar um lugar para o internado (GOFFMAN, 1987, p. 28).

Estes costumes, que segundo o autor se iniciam com a nudez, o corte de cabelos e a obrigatoriedade de uniformização, enquadram o recém-chegado aos critérios da unidade prisional e aos poucos o transforma em um sujeito modelado pelas ações rotineiras do local. Com isso, o preso passa a ser tratado de modo completamente alheio a suas identificações anteriores ao cárcere, funcionando como uma tábula rasa, no qual novos pensamentos e atitudes serão inseridos.

Ao avançarmos na estadia deste sujeito na instituição total prisão, outro processo que aparece constantemente são os testes de obediência, utilizados para obter a cooperação dos sujeitos privados de liberdade e verificar quais deles serão tidos como “rebeldes” e, portanto, demandarão maiores atenções ao longo de sua permanência na unidade. A equipe dirigente torna-se a responsável por fazer os informes iniciais com as regras disciplinares que deverão ser seguidas pelos internos com o objetivo de observar a reação deste sujeito frente aos impropérios e humilhações que serão lhe dirigidos nesse momento para averiguar o seu comportamento.

No caso das respostas serem julgados como confrontantes e demonstrem arrogância, o sujeito privado de liberdade deverá ser castigado de forma rápida e visível para os outros internos, servindo de exemplo para coibir revoltas, por outro lado ao ser submisso, recebendo esta conversa com tom de humildade, o detendo será tratado com maior respeito e poderá ter alguns benefícios, sendo este por exemplo, o caso do acesso aos estudos e a escola – que em diversos casos tratam-se de direitos, mascarados como “auxílios” - como ter oportunidades de trabalho e maior tempo fora da cela, nos curtos períodos em que isso é possível. Ainda sobre as punições e castigos, os sujeitos privados de liberdade ficam submetidos a uma autoridade escalonada, no qual qualquer membro da equipe dirigente tem o poder de impor disciplina, o que aumenta as possibilidades de receber sanções.

Goffman (1987), cita ainda o processo de despojamento dos bens materiais, emprego, carreira. Ao ser privado de sua liberdade, os sujeitos tem seus bens confiscados e tem seus direitos políticos, sociais e econômicos suspensos durante o período de cumprimento da pena, o que ocasiona um processo de desfiguração pessoal, pois para o autor, “[...] as pessoas tendem a ter as coisas como extensão de si mesmas, sendo os objetos e propriedades, partes dos indivíduos [...]” (GOFFMAN, 1987, p. 35). Neste sentido, a principal perda do sujeito pode ser o seu nome, já que a partir de agora sua identificação será feita através do número de seu prontuário e os pertences que serão os ofertados pela unidade prisional; padronizados e substituídos de tempos em tempos pela instituição, estes objetos não guardam familiaridade ao sujeito que aos poucos vai perdendo sua subjetividade.

Além dos bens e objetos físicos, o interno vai aos poucos tendo que adotar comportamentos, movimentos, posturas e poses que são culturalmente indesejáveis para este sujeito, sendo obrigado a dirigir-se aos membros da equipe dirigente como “senhor” ou “senhora”, para solicitar coisas simples como produtos de higiene, comida e água, por exemplo e vive em constante tensão, pois pode receber castigos ao menor sinal de arrogância. Outro aspecto, é que o sujeito privado de liberdade pode ser alvo tanto da equipe dirigente, quanto dos seus colegas encarcerados, o que gera um sentimento de ansiedade permanente para esta pessoa, que pode ser chamado por apelidos, receber provocações, sendo obrigado a participar e se submeter as constantes situações de violência simbólica, perdendo de vista cada vez mais o “eu” que tinha como referência.

Por fim, o último procedimento descrito por Goffman (1987), é o de expor os internos a situações de físicas, psicológicas e sociais, tais como a descrita acima, consideradas contaminadoras, já que nas instituições totais:

As fronteiras que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente são invadidas e o sua pessoa pode ser sistematicamente profanada. Já não pode mais, como no mundo externo, manter objetos investidos por seu “eu” (corpo, suas ações imediatas, seus pensamentos e alguns dos seus bens) fora de contato com coisas estranhas e contaminadoras. Uma destas práticas é a violação da informação quanto a privacidade pessoal do indivíduo. Na admissão, a pasta pessoal do internado contém dados relativos à posição pessoal e seu comportamento anterior, incluindo os fatos desabonadores, está sempre à disposição da equipe dirigente (GOFFMAN, 1987, p. 31).

Isso indica, que todos os processos de privacidade vão sendo retirados dos sujeitos, que aos poucos são submetidos aos rituais de exposição de si mesmo. No caso das prisões, as fiscalizações de rotina e os próprios elementos arquitetônicos como as galerias, banheiros e as celas coletivas, causam uma exposição humilhante dos homens e mulheres privados de liberdade e inevitavelmente expõem os bens e informações que os internos, porventura gostariam de manter em sigilo, um exemplo disso são as cartas enviadas por familiares, que ao entrar na unidade já são violadas e tem informações censuradas, que mais tarde podem se tornar alvo de gozações dos internos e demais membros da equipe dirigente.

Nesse aspecto de mortificação do eu e da perda de privacidade, é importante destacar que os internos acabam sendo influenciados por outros internos, à medida que precisam estabelecer relações sociais com seus colegas das quais não podem escapar, sendo forçados a ter intimidades pessoais que resultam em um sentimento de violação que não cessa em nenhum momento ao longo dos anos de reclusão. Outro fato contaminador, no caso da maior parte das unidades prisionais brasileiras, é a exposição ao ambiente sujo, desorganizado, superlotado, com escassez de comida e que deixam marcas profundas no “eu” do interno, uma vez que estas situações não podem ser alteradas e causam o desconforto almejado pela equipe dirigente.

Ao passar por este processo de mortificação do “eu”, cuja trajetória não é linear, podendo ter um ou mais aspectos retomados ao longo da estadia do interno na unidade prisional, Goffman (1987) indica que estes processos de mortificação do eu, almejam infligir aos apenados situações de dor e sofrimento, mas que por criarem mecanismos de resistência e de adaptação estes não facilitam e não aceitam tão facilmente as ações impostas pela equipe dirigente. No caso do sistema penitenciário, os internos acabam por criar códigos de conduta próprios, chamados de “procederes” que funcionam como organizadores da vida social dentro das galerias e das celas, que demonstram a resistência destes sujeitos.

Para dar conta destes mecanismos, facilitando o processo de manipulação e cooperação dos internos, são criados sistemas de privilégios que tem incidência nas situações vivenciadas no dia a dia da unidade prisional, tornando este ambiente mais calmo para a equipe dirigente, mas também trazem repercussões para a futura liberdade dos internos e para a prática dos professores, à medida que a educação será compreendida como um destes “benefícios”.

Nas unidades prisionais e nas demais instituições totais, este sistema de privilégios está atrelado a três elementos básicos: o conjunto de regras e proibições que compõem a prisão, repassadas pela equipe dirigente e que precisam ser obedecidas; o pequeno número de prêmios e privilégios – compostos por coisas e direitos como acesso a televisão, trabalho ou a um café - que antes eram parte da vida cotidiano do sujeito e que são alcançados após o obediência das regras e por último, o castigo que é aplicado quando as regras são violadas, no qual perde-se o benefício conquistado.

Assim, os internos que se adaptam, recebem os privilégios e passam a adquirir familiaridade com os membros da equipe dirigente, podem usufruir daquilo que deveria ser um direito, aos que não se adaptam resta o desenvolvimento de um sentimento de injustiça e ressentimento contra o mundo interno e externo, por conta da privação excessiva ou injusta a que foram submetidos (GOFFMAN, 1987). A educação e o acesso a escola no cárcere funcionariam como um privilégio, que muitas vezes representa para o interno a oportunidade de ter acesso aos alimentos diferentes servidos pela escola ou conseguir sair antes do prazo estipulado de sua progressão de regime, devido a remição por estudo e leitura.

As lógicas que operam neste espaço guardam relação com um aspecto punitivista, no qual se priorizam não só o cerceamento da liberdade de ir e vir deste sujeito, mas também as possibilidades de ser visto como um sujeito de direitos que cometeu um crime e que poderá, através de um processo de ampliação de sua visão do mundo e na construção de um conhecimento não alienado sobre as situações opressoras que permeiam a realidade concreta, construir uma nova vida.

Pensando no trabalho realizado pelos professores no espaço prisional, e na importância a compreensão de uma educação para a conscientização dos oprimidos, que permita a ressignificação dos espaços e das vozes destes sujeitos e do seu sentido de ser mais, que o próximo tópico discute quem são os professores que compõem este sistema prisional no Paraná.

### 1.3 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO PARANÁ

Quando pensamos em um espaço escolar, sendo ele em uma prisão, uma comunidade ou um hospital, tomamos como ponto de partida a compreensão de que este é o local responsável por promover as interações necessárias para que os

sujeitos possam se apropriar de determinados conhecimentos historicamente produzidos, que articulados com o mundo do trabalho e às práticas sociais, reforçam a ideia de que os alunos são cidadãos de direitos e que poderão exercer sua cidadania a qualquer tempo. Portanto, a educação e, por consequência a escola, são compreendidas como um espaço que por direito pertence a sociedade e pelo qual todos lutam.

Nas unidades prisionais, a educação e o acesso a escola são secundarizados, em relação as atividades laborais, pois segundo Julião (2017), durante muitos anos a ideia de que a ressocialização só seria alcançada se os internos tivessem acesso ao trabalho foi sustentada e por isso, a escolarização ainda é vista como um “privilegio” não só para os que compõem o quadro de colaboradores das unidades, mas também pelos governantes.

Conforme levantamento realizado entre janeiro a junho de 2021 pelo SISDEPEN (Sistema de Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias) o Paraná possui 112 estabelecimentos penais entre casas de custódia, cadeias e penitenciárias, apenas 35% destes possuem salas de aula, o que representa um total de 39 unidades, cerca de 20% tem laboratórios de informática e 37% possui biblioteca, conforme demonstra o quadro 1, a seguir:

QUADRO 1 – Estrutura das Atividades Educacionais– Estado do Paraná

<b>Características da estrutura</b>	<b>Quantidade de unidades</b>	<b>Percentual de unidades</b>	<b>Capacidade por turno</b>
Sala de Aula	39	35%	2.186
Sala de Informática	22	20%	237
Biblioteca	41	37%	581
Total de pessoas atendidas: 3			

Fonte: Conforme os dados do relatório do Ministério de Justiça e Segurança Pública (2021).

Nesse sentido, há um déficit de 73 unidades que não possuem ambiente adequada para o desenvolvimento de atividades educacionais. As salas de aula e os estabelecimentos de ensino no Paraná são distribuídos em nove regiões no qual cada uma destas é formada por um número de unidades prisionais que são atendidas pelos nove CEEBJAS prisionais distribuídos, conforme quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 – CEEBJAS e Regionais Atendidas – Estado do Paraná

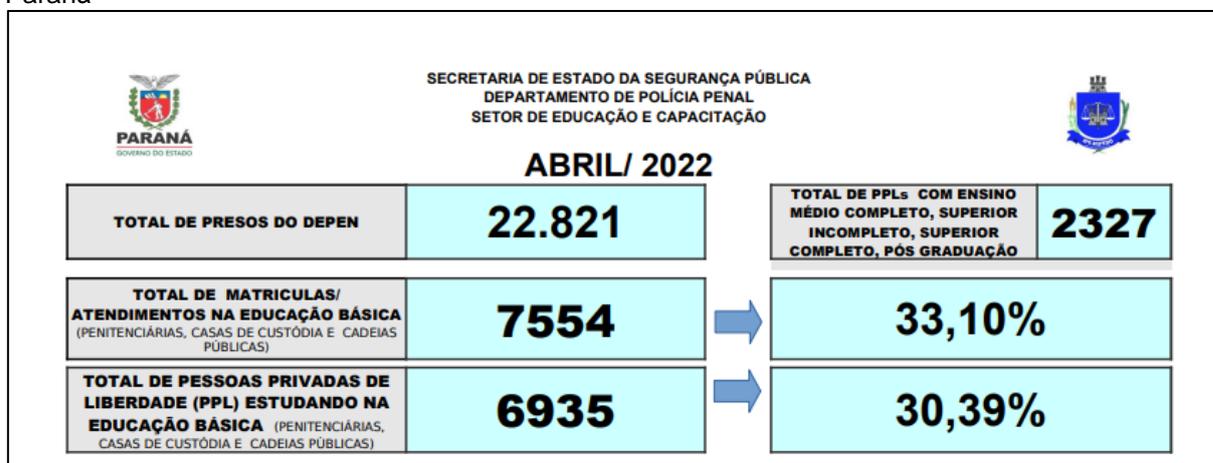
<b>Região</b>	<b>CEEBJA</b>	<b>Unidades Penais atendidas</b>
1º Curitiba	Dr. Mário Faracco	Casa de Custódia de Piraquara (CCP) Casa de Custódia de Curitiba (CCC) Casa de Custódia de São José dos Pinhais (CCSJP) Penitenciária Feminina do Paraná (PFP) Penitenciária Central do Estado- Unidade de Segurança (PCE-US) Penitenciária Central do Estado - Unidade de Progressão (PCE/UP) Penitenciária Estadual de Piraquara I e II Colônia Penal Agroindustrial (CPAI) Colônia Penal Agroindustrial – Unidade de Progressão (CPAI - UP) Centro de Integração Social (CIS) Complexo Médico Penal (CMP)
2º Ponta Grossa	Prof. Odair Pasqualini	Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Unidade de Segurança (PEPG-US) Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Unidade de Progressão (PEPG-UP) Cadeia Pública Hildebrando de Souza (CPHS)
3º Guarapuava	Nova Visão	Cadeia Pública de Guarapuava (CPGPA) Penitenciária Industrial de Guarapuava (PIG) Penitenciária Estadual de Guarapuava – Unidade de Progressão (PEG-UP)
4º Londrina	Manoel Machado	Cadeia Pública Feminina de Londrina (CPFLDA) Penitenciária Estadual de Londrina I e II – Unidade de Segurança (PEL I – US e PEL II – US) Casa de Custódia de Londrina (CCL) Centro de Reintegração Social de Londrina (CRESLON)
5º Maringá	Prof. Tomires Moreira de Carvalho	Penitenciária Estadual de Maringá – Unidade de Segurança (PEM-US) Casa de Custódia de Maringá (CCM) Colônia Penal Industrial de Maringá (CPIM)
6º Cruzeiro do Oeste	João da Luz	Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste (PECO)
7º Francisco Beltrão	Novos Horizontes	Penitenciária Estadual de Francisco Beltrão – PFB
8º Cascavel	Wilson Antonio Neduziak	Penitenciária Estadual Thiago Borges de Carvalho – PETBC Penitenciária Industrial Marcelo Pinheiro Cascavel – PIMP
9º Foz do Iguaçu	Helena Kolody	Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu I e II (PEF- I e PEF – II) Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu - Unidade de Progressão – (PFF-UP)

Fonte: Conforme dados dos site oficial do Ministério Público do Paraná (200?).

Mesmo com estes CEEBJAS sendo distribuídos nestas cidades satélites, que são as que possuem maior incidência de população carcerária em regime fechado e de beneficiários do regime semiaberto harmonizado (tornozeleira eletrônica), as regionais são formadas por vários municípios menores que não possuem atendimento educacional formal<sup>10</sup>. Nestes locais, os internos são alocados em atividades de remição pelo trabalho ou pela leitura, a depender da disponibilidade nas unidades prisionais, já que não há possibilidade de cursar a educação básica.

Ainda sobre esta temática e a falta de oferta de vagas nas escolas prisionais, dados divulgados pelo Departamento de Polícia Penal do Paraná (DEPPEN-PR) e divulgados pelo Setor de Educação e Capacitação em abril de 2022<sup>11</sup>, apontam que dos 22.821 pessoas privadas de liberdade que estão lotados nas penitenciárias, casas de custódia e cadeias públicas do Estado, somente 30,39% estariam matriculados nos CEEBJAS existentes nas unidades e outros 33,10% estariam sendo atendidos pelo ensino híbrido nas unidades (20% da carga horária presencial e outros 80% cursados por atividades realizadas na cela) e existem muitos internos em listas de espera para participar destas atividades educacionais. Vejamos a Figura 1:

FIGURA 1 – Pessoas privadas de Liberdade inseridos nas atividades educacionais – Estado do Paraná



Fonte: DEPPEN. **Estatísticas da Educação 2022**. Departamento de Polícia Penal. [202?]. Disponível em: <https://www.deppen.pr.gov.br/Pagina/Estatisticas-da-Educacao-2022>. Acesso em: 14 dez. 2021.

<sup>10</sup> A lista completa com os municípios que compõem as regionais pode ser acessada em: <<https://criminal.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2266>>.

<sup>11</sup>Disponível em: [https://www.deppen.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-05/eb\\_abr.pdf](https://www.deppen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-05/eb_abr.pdf).

Neste sentido, Onofre (2015), aponta que dentro de uma unidade prisional, a escola é concebida pelos sujeitos privados de liberdade como um local humanizado, onde podem sentir-se livres, respeitados e podem ocupar seu tempo com coisas boas, ganhar a remição, obterem um parecer positivo no exame criminológico e, por fim aprender algo para poder melhorar de vida após saírem. A educação, neste sentido, seria considerada como “[...] um dos meios de promover a integração social e aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade [...]” (JULIÃO, 2016, p. 34).

Para os professores, que também compartilham do entendimento de que este espaço é necessário ao processo de ressocialização, a escola é vista como um local enriquecedor, pois podem dialogar com os alunos sobre os assuntos que eles possuem interesse. Assim, estes educadores acreditam que:

[...] o processo educativo escolar é um processo de desprisonalização e socialização, e a presença do professor é vista como a de um sujeito que traz novas ideias, novos conhecimentos, novas posturas, ou seja, que faz de sua prática educativa uma contribuição ao homem, criando novas expectativas de vida. [...] Os professores que trabalham em escolas fora da prisão acreditam, que no presídio, são até mais respeitados, e esse respeito faz parte do código de honra que existe entre eles. No dizer dos professores, os aprisionados sabem que a escola não está ali para atrapalhar a vida de ninguém e que eles não são funcionários da penitenciária (ONOFRE, 2011, p. 285).

Neste sentido, os professores sentem-se valorizados pelos alunos e acreditam que este espaço é positivo, facilitador de diálogos e trocas de experiências e oportuniza situações em que existe respeito mútuo e cooperação, o que contribui para o alívio das tensões, já que o convívio em sala de aula não é movido pelo vingança ou rejeição, mas sim, a partir de uma “[...] possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, contribuindo para a desconstrução da identidade de criminoso [...]” (ONOFRE, 2011, p. 288). Assim, a escola se apresenta para alunos e professores como uma oportunidade de socialização e resgate da cidadania perdida, construção de uma nova identidade e projeto de vida.

Por outro lado, a escola na prisão também é parte do aparato penitenciário, o que traz uma característica peculiar a este espaço educativo que opera a partir de duas lógicas contrastantes: a educação que opera com objetivo de transformar os sujeitos e os conhecimentos e a cultura prisional que objetiva adaptar o sujeito ao

cárcere. Esta situação representa o principal desafio para os professores que atuam nesta modalidade educacional, uma vez que é preciso pensar em caminhos para transformação dos alunos em um espaço marcadamente opressivo e repleto de contradições: “[...] isola-se para (re)socializar, pune-se para reeducar [...]” (ONOFRE, 2015, p. 241).

Pensando nestas lógicas e na peculiaridade que este espaço representa, é que se faz necessário conhecer quem são os professores que participam do processo de ensino-aprendizagem nos CEEBJAS prisionais no Estado do Paraná. No Brasil, assim como em nosso estado, a educação prisional se insere na Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituindo um de seus eixos invisibilizados pelas políticas públicas, pois trata-se de uma modalidade que atende um público que vêm, em sua maioria, de processos de exclusão que impossibilitaram sua caminhada escolar durante a infância e adolescência.

A EJA se originou no interior dos movimentos populares como uma tentativa de considerar as necessidades específicas dos jovens e adultos das classes populares e como opção ao modelo de educação oferecido pelo Estado. A educação popular de jovens e adultos têm como seu principal expoente o educador Paulo Freire, que ao propor uma educação libertadora em contraposição à educação bancária, buscou por meio da conscientização das classes populares sobre sua historicidade, a transformação social e a superação das desigualdades.

Portanto, a EJA e a educação popular surgem não para fugir do sistema formal de educação, “[...] mas porque neste não cabiam as trajetórias dos jovens e adultos populares [...]” (FREIRE; MACEDO, 2021, p. 103). Por este motivo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é concebida como:

[...] uma modalidade da Educação Básica com identidade própria, pautada nos fundamentos conceituais representados pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, e pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, que visam oferecer oportunidades educacionais apropriadas a estudantes com perfis e faixas etárias dissemelhantes, independentemente do momento em que interromperam sua trajetória escolar (BRASIL, 2006, p. 28).

Assim, esta modalidade tem como objetivo atender às demandas políticas, sociais e econômicas que exigem a elevação da escolaridade da população, mas também o resgate do sujeito pela valorização de sua história de vida e dos conhecimentos que construiu ao longo de sua vivência e, que lhe proporcionaram

uma maneira de estar no mundo convivendo em sociedade, antes mesmo de participar da educação formal (JULIÃO; ONOFRE; GODINHO, 2019). Ao se considerar estes dois objetivos e as histórias de vida dos sujeitos privados de liberdade, esta é a modalidade que mais se ajusta às unidades prisionais, uma vez que a realidade social vivenciada por estes antes da prisão, se assemelha aos alunos da EJA fora do cárcere: são alunos pobres, com faixa etária entre 18 e 35 anos, do sexo masculino, com baixa escolaridade e que abandonaram as atividades escolares muito cedo.

Contudo, mesmo com as semelhanças, a EJA no sistema prisional possui especificidades em relação a educação formal, escolarizada e institucionalizada:

[...] o primeiro fato que poderíamos destacar acerca da especificidade da Educação de Adultos Presos é o de que ela faz parte, enquanto processo metodológico, da História da Educação de Adultos e tem, portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nessa história. O segundo fato é o de ser um projeto de educação que se desenvolve no interior das prisões e que, desta forma, está inserido também na história das prisões e das formas de punições (RUSCHE, 1995, p.13).

Neste sentido, a Educação Prisional é um processo histórico marcado por:

[...] uma cultura e por elementos do próprio contexto social tais como: a linguagem, os valores, as normas, as crenças, a ciência, a educação, a repressão, violência, a ordem, a disciplina que muitas vezes se manifestam de forma velada em suas teias de relações (CARVALHO; GUIMARÃES, 2013, p. 52).

Por sua vez, o espaço do cárcere institui formas específicas de existência, com suas regras disciplinares, códigos de conduta específicos, costumes, valores e normas comuns aos aprisionados que marcam este ambiente com conflitos e tensões entre os sujeitos que convivem diariamente (agentes penais, educadores, funcionários, diretores, etc.).

Neste sentido, ao pesquisar a realidade da educação prisional vivenciada por educadores nas unidades penitenciárias do Rio de Janeiro e de São Paulo, Julião (2013) concluiu que é por este motivo que os profissionais que atuam na educação em prisões enfrentam em seu cotidiano diversos desafios para exercerem suas atividades, sendo por vezes, desqualificados e concebidos como “[...] profissionais que atuam de forma muito emotiva com os apenados – como mães e pais – não levando em consideração o grau de periculosidade que envolvem o ambiente prisional [...]” (JULIÃO, 2013, p. 36).

Para compreendermos esta afirmação feita pelo autor, uma vez que esta situação também se repete em nosso estado, é preciso compreender qual é o perfil dos professores que compõem a EJA prisional nas unidades prisionais do Paraná e a realidade estrutural a disposição destes educadores. Os professores que atuam nas penitenciárias e cadeias são contratados por meio de termo de cooperação técnica firmado entre a Secretaria da Educação e de Esporte (SEED) e a Secretaria de Estado da Segurança Pública (SESP), que divulga edital próprio para a seleção de professores. Segundo o Plano Estadual de Educação nas Prisões do Paraná (PEESP-PR) o processo de seleção é:

[...] supervisionado, coordenado e executado por uma Comissão Especial, constituída por servidores das secretarias parceiras. O candidato à vaga para suprimento de demanda deve ser estatutário, ser concursado na área do conhecimento, não possuir antecedentes criminais e não ter sofrido penalidades no exercício do cargo público, ter conhecimento do Estatuto Penitenciário, da Lei de Execução Penal e ter conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e as do Estado do Paraná (PARANÁ, 2015, p. 37).

Assim, os professores que atuam dentro das unidades, possuem uma série de recomendações que precisam ser seguidas, desde um regimento próprio para cada CEEBJA prisional, no qual são descritos elementos como a organização do trabalho pedagógico, a organização escolar e didático-pedagógica, bem como os deveres, direitos e proibições para todos os membros da equipe docente. Além deste documento, os professores que atuam nas unidades prisionais precisam seguir as Normas de Conduta previstas na Portaria Estadual nº 231/2012 – SEJU/DEPEN, que prevê as regras tidas como necessárias para o bom andamento das atividades educacionais na prisão.

Neste sentido, estas normas de conduta apontam o que autores como Julião, Onofre e Godinho (2019) afirmam ser um dos principais desafios à prática pedagógica dos educadores que é a criação de vínculos de confiança entre estes e os agentes de execução penal, uma vez que estes últimos não percebem a importância das práticas dos primeiros e os primeiros sentem-se cerceados em sua prática. Em alguns estabelecimentos, não raro, há uma sobreposição da segurança em relação à educação, o que leva a diversos conflitos entre equipe dirigente, segurança e educação. Assim, segundo os autores:

[...] Tudo envolve negociações: desde a entrada do/a educador/a no estabelecimento prisional (que geralmente é reconhecido fora do quadro dos agentes operadores da política de execução penal), a avaliação sobre a

periculosidade de cada material de trabalho, até o tempo de duração da aula. A autonomia de trabalho do educador na prisão também está sujeita ao crivo da segurança e pode passar pelo convencimento da direção da unidade penal e dos agentes penitenciários (JULIÃO; ONOFRE; GODINHO, 2019, p. 12).

Assim, mesmo nos estabelecimentos no qual existe um convencimento da equipe dirigente e de segurança sobre a importância da educação, ainda há diversos obstáculos estruturais que permeiam a ação dos professores dentro das salas de aula. Estas situações, de falta de estrutura aliadas as relações vivenciadas por professores e agentes de custódia, exigem um constante “negociar” para se obter um equilíbrio e assim, assegurar o direito dos sujeitos privados de liberdade para frequentar as atividades aos quais possuem direito.

Para dar conta deste direito, os profissionais que atuam nas prisões, são em sua maioria, efetivos do Quadro Próprio do Magistério (QPM), do Quadro de Funcionários da Educação Básica (QFEB) e do Quadro Próprio do Poder Executivo (QPPE). No mesmo levantamento realizado entre janeiro a junho de 2021 pelo SISDEPEN (Sistema de Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias), foi informado que o Paraná possui 260 professores lotados nas unidades dos CEEBJAS prisionais, distribuídos conforme quadro 3, da seguinte maneira:

QUADRO 3 – Professores(as) que Atuam no Sistema Prisional – Estado do Paraná

<b>Gênero</b>	<b>Efetivo</b>	<b>Comissionado</b>	<b>Temporário</b>	<b>Terceirizado</b>
Homens	07	0	0	0
Mulheres	182	0	0	1
Total	259	0	0	1
Total Geral - 260 profissionais				

Fonte: Conforme os dados do relatório do Ministério de Justiça e Segurança Pública (2021).

Como pode-se observar pelas informações somente um dos professores que atuam no sistema é terceirizado, não ficando evidente no levantamento as maneiras de contratação e nem a qual disciplina ou fase da educação básica está vinculado este profissional. O perfil destes profissionais, segundo o PEESP-PR, “[...] é composto por educadores especializados e dotados de perfil para atuação com a educação de pessoas jovens e adultas em privação de liberdade [...]” (PEESP-PR, 2015, p. 77).

Este perfil, conforme observamos, é composto por profissionais de carreira que atuam na SEED e que, por concurso interno, candidatam-se a uma vaga para atuar nos CEEBJAS prisionais do estado. O último edital<sup>12</sup> para contratação destes profissionais ocorreu em 2013, ano em que também ocorreu o último concurso para profissionais efetivos da SEED, e por isso, atribui uma característica etária aos professores, que em sua maioria possuem idades entre 30 e 60 anos, são do sexo feminino e possuem enquadramentos nos níveis I, II e III no plano de carreira estadual para profissionais do magistério. No Paraná, os professores que atuam nas prisões recebem uma Gratificação Intramuros (GRAIM), devido ao caráter penoso, perigoso, insalubre e com risco de vida no contato direto com o sujeito privado de liberdade.

Esta bonificação prevista pela Lei nº 19130 de 25 de setembro de 2017, segundo Julião (2013), é características de poucos estados brasileiros, o que atribui em um primeiro momento, a ida destes profissionais para a educação prisional por questões financeiras e salariais, por poderem trabalhar em horário diurno ou por proximidade a unidade penal. No entanto, o autor afirma que ao longo desta jornada e o convívio com os alunos/privados de liberdade e o contato com as contradições das unidades prisionais, a visão dos professores vai sendo “[...] mobilizada pelas questões educacionais que buscam garantir os direitos fundamentais dos sujeitos jovens e adultos encarcerados” (JULIÃO, 2013, p. 38).

A defesa pelos direitos dos alunos e a contradição de ter que se adaptar aos esquemas da prisão, é uma das principais características dos professores que atuam no sistema penitenciário<sup>13</sup> que procuram mecanismos para adaptar-se a realidade no qual estão inseridos, mas em sua maioria não deixam de considerar seus alunos “[...] como um sujeito de direitos e de responsabilidades que está em constante desenvolvimento e, que mesmo que esteja privado de liberdade e do direito de ir e vir, ainda possui liberdade de consciência, de criação e de expressão” (JULIÃO, 2016, p. 24).

Neste sentido, esta concepção dos professores que atuam no sistema prisional evidencia que estas adaptações a uma educação *da* prisão não são completas e que sua atuação nas salas de aula vai se constituindo como forma de

---

<sup>12</sup> Em 2022 houve a publicação do edital 01/2022 pela SEED para contratação de professores, pedagogos e agentes educacionais para atuação na educação prisional, porém o edital foi cancelado em fevereiro/2022.

<sup>13</sup> Segundo pesquisas realizadas por Onofre (2002); Julião (2012); Menotti (2013).

resistência com uma prática pedagógica que não é neutra. Estas resistências, oportunizam aos alunos/privados de liberdade uma educação *na* prisão que ocorre com vistas a sua emancipação promovendo espaços que o libertam de sua situação de opressão.

Assim, professores se posicionam e assumem sua prática como um ato político consciente, tornando possível ao sujeito (re)significar o mundo como algo que lhe é possível, mostrando que este é capaz de transformar a sua realidade e de todos os que estão a sua volta, por meio da educação. A etapa da alfabetização, seria uma das primeiras oportunidades para a tomada de consciência do mundo e da palavra que o rodeia e de seu lugar no mundo, se apresentando como uma possibilidade de conquistar autonomia mudança e de sair deste lugar de exclusão.

Por isso, o próximo tópico pretende trazer à tona a discussão sobre a alfabetização enquanto possibilidade de transformação da realidade dos sujeitos que tem no professor e na sua prática papel central, tomando como referencial os pressupostos de Paulo Freire.

#### 1.4 ALFABETIZAÇÃO COMO ATO POLÍTICO: POSSIBILIDADE DE MUDANÇA NO CÁRCERE?

Quando pensamos no processo de alfabetização e nas práticas que se desenrolam na sala de aula de uma prisão, é importante tomarmos como ponto de partida a compreensão de que este espaço é permeado por situações opressivas e mortificantes que tornam os sujeitos privados de liberdade seres-objetos, destituídos de sua vocação de “ser mais”. Com isso, iniciamos este tópico com o entendimento de que os homens e mulheres privados de liberdade, são seres datados histórica e socialmente, mas que não são determinados, pois estão em constante transformação e interação em busca de sua vocação que não é ser objeto, mesmo que este ambiente o adapte a ponto de não se perceber de outra forma.

Neste sentido, a educação como prática de liberdade (FREIRE, 1985), voltada para a conscientização de homens e mulheres, tinha e ainda hoje tem, o objetivo de oportunizar condições para que estes possam reagir às situações de opressão, na busca por seu espaço de fala e existência, resistindo e saindo da condição de homem-objeto para homem-sujeito:

[...] por isso também não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável. [...] A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2021, p. 34-35).

Assim, a concepção de educação freiriana consiste na necessidade de ruptura com um processo bancário, de “depósito” de conhecimento e aponta para a necessidade de um pensar sobre o próprio pensar, sobre o ato de conhecer, no qual ao mesmo tempo em que critica a realidade sócio-política, aponta para uma educação que deve ser feita em comunhão com outros homens e outras consciências.

Portanto, tem como ponto de partida a compreensão de que homens e mulheres não são seres acabados e prontos para seu agir no mundo, mas antes são seres inacabados, que estão por fazer-se no mundo, que jamais param de recomeçar, que não são, mas estão sendo em relação dialética com os outros e com o mundo (FREIRE, 1985). A consciência do inacabamento e da inconclusão do processo de conhecer, permite a aceitação e a abertura necessária para a busca pelo conhecimento - já que sei algo e ignoro outra parte -, daquilo que ainda não sei sobre o mundo e sobre os outros.

O processo de conhecer, seria assim o “ímpeto de criar” (FREIRE, 1984, p. 65), que ocorre mediante um processo intitulado ciclo gnosiológico, no qual são desenvolvidos dois movimentos: “[...] o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente [...]” (FREIRE, 1996, p. 28). Para o autor, a formação humana é feita através da relação intrínseca dos processos teóricos – práticos.

[...] é exatamente esta capacidade de atuar, operar, refletir, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser em práxis [...] já que ação e reflexão são constituintes inseparáveis da práxis, já que não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade (FREIRE, 1983, p. 20-21).

O conhecimento, desta forma, não é algo estático, formado por uma consciência vazia e por processos cognitivos mecânicos, descolados da experiência dos homens e mulheres de sua realidade, transferidos de uns para os outros. Este tipo de conhecimento estático, por sua vez, não permite à humanidade “[...]”

conhecer a si mesmo, o mundo, a realidade, a cultura e todas as suas relações pelo pensamento dos outros [...]” (FREIRE, 2021, p. 146).

Para Freire, este “conhecer”, se caracterizaria como um conhecimento falso, ingênuo, teria como resultado o pensar inautêntico, por ser uma extensão do conhecimento alheio, proveniente da transferência de um “banco” de informações, saberes e experiências, que torna homens e mulheres em objetos. Ao contrário, para o pensador, os homens e mulheres devem ser os sujeitos do seu processo de conhecimento, transformando-se em um sujeito do conhecimento:

Os homens em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um ‘conhecimento’ de que outro ou outros lhe fazem doação ou prescrevem, vão ganhando a ‘razão da realidade’. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista (FREIRE, 1983, p. 84).

O conhecimento, assim seria um processo subjetivo-objetivo, feito pelo próprio homem e mulher de maneira consciente e intencional, formando uma “[...] unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade [...]” (FREIRE, 1997, p. 20). Isso implica afirmar que os homens e mulheres, enquanto seres no mundo, são corpos conscientes, que através da ação e do pensamento, transformam o mundo, gerando reflexões que os levam a conhecer esta realidade, ao nível reflexivo, ou seja:

[...], mas, precisamente, por esta razão, podemos agarrar a nossa própria presença no mundo, que implica sempre unidade da ação da reflexão, como objeto de nossa análise crítica. É que, no jogo interativo do atuar pensar o mundo, se, num momento da experiência histórica dos homens, os obstáculos ao seu autêntico atuar e pensar não são visualizados, em outros, estes obstáculos passam a ser percebidos, para, finalmente, os homens ganharem com eles sua razão (FREIRE, 1983, p. 21).

Desta forma, o autor compreende que não se pode formar o conhecimento de maneira isolada, mas com uma construção coletiva, que através da relação de solidariedade, troca e diálogo com compromisso entre os homens e mulheres, forma o conhecimento autêntico, que se forja na e pela práxis, do homem-sujeito e lhe dá a criticidade necessária para conhecer realmente.

O conhecimento autêntico, crítico, capaz de fazer o pensar certo do homem - sujeito, seria o resultado da interação deste homem com o mundo, a cultura e a

sociedade, sendo um processo que se faz na coletividade, por meio da da dimensão dialógica, que leva à reflexão crítica e à consequente transformação sobre o que se conhece e o ato de conhecer.

Neste íterim, a apropriação do conhecimento se daria a partir da leitura de mundo, ocasionada pela curiosidade dos homens e mulheres, que é indispensável para o processo de conhecer. Assim, para Freire, a curiosidade já é conhecimento, uma vez que é parte integrante da vivência humana neste mundo, e como o conhecimento pode ser ingênua, estando ligada ao senso comum, acomodada e sem rigorosidade metódica, desprovida de criticidade, característica do homem-objeto.

Este tipo de curiosidade, gera nos homens e mulheres, a consciência das relações e dos fatos que os rodeiam, no entanto, não há de fato, um debruçar-se sobre o porquê de determinadas relações e conhecimentos serem desta ou daquela forma, já que esta inquietação surge nos saberes de experiência-feitos, dando espontaneamente como fenômeno da vida humana. Assim:

No processo de produzir e adquirir conhecimento, terminamos também por aprender a 'tomar consciência' dos objetos, maneira contraditória de nos aproximarmos deles. A tomada de distância dos objetos pressupõe a percepção dos mesmos em sua relação um com os outros. A 'tomada de consciência' dos objetos implica a tomada de consciência dos mesmos, mas esta não significa ainda que eu esteja interessado ou me sinta capaz de ir além da pura constatação dos objetos para alcançar a *raison d'être* dos mesmos. É neste sentido que a tomada de consciência de, sendo uma forma humana de estar sendo diante do mundo, não é ainda a conscientização como entendo (FREIRE, 2001, p. 112).

Neste sentido, a mera captação dos objetos, das relações e situações vividas não gera um conhecimento autêntico, pois trata-se de um "dar-se conta", sem um ímpeto transformador. Já a curiosidade epistemológica, que leva ao conhecimento autêntico, é aquela que impulsiona o homem-sujeito, oportuniza o interesse e a capacidade necessárias para extrapolar a mera constatação e ir buscar nas relações e nos saberes de experiência-feitos, a razão de ser, por meio do uso da reflexão-ação.

Neste sentido, a prática de professores, que ao preocupar-se com o processo de ensino e de aprendizagem com o uso do rigor metódico e da criticidade, oportunizam ao homem-sujeito a percepção da totalidade que o rodeia e ao aprofundamento da consciência, gerando uma atuação autêntica na sociedade e à transformação dos conhecimentos, realidades e formas de ser e estar no mundo.

Assim, o aprendizado verdadeiro seria àquele que aprendeu apreender o conhecimento, transformando este em uma ação concreta sobre a realidade:

[...] ao não perceber a realidade como totalidade, no qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão 'focalista' da mesma. A percepção parcializada da realidade, rouba a homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre o mundo. [...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; àquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existentes concretas (FREIRE, 1983, p. 27-34).

Para Freire (2021; 1983), este apreender, que é uma prática tanto dos alunos/privados de liberdade, quanto do professor, perpassa o desafio e a atuação do sujeito sobre a construção de seu conhecimento, isso implica dizer, que o processo de pensar certo e de construir um pensar autêntico, perpassa a curiosidade e o pensar ingênuo, que ao ser desafiado e confrontado com a vocação ontológica dos homens e mulheres de serem mais, levam ao desenvolvimento da práxis. Desta forma, pode-se afirmar que não existem conhecimento absoluto e nem uma ignorância absoluta, uma vez que o conhecimento ingênuo é o ponto de partida para a tomada de consciência.

Destarte, para esta tomada de consciência e a produção do conhecimento autêntico através da curiosidade epistemológica, faz-se necessário o desenvolvimento do diálogo, que não se trata de uma conversa despretensiosa, mas sim, de um debate comprometido entre sujeitos cognoscentes que através da problematização aprendem, uma vez que é:

Na problematização, cada passa no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto de análise aos demais sujeitos. [...] no fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade (FREIRE, 1983, p. 83).

Neste sentido, é por meio do processo de interação e do diálogo-problematizador dos homens-sujeitos, que são gerados os movimentos necessários para superar aquilo que já é conhecido e no qual, são percebidos os dois movimentos do ciclo gnosiológico, no qual o homem toma consciência de si e dos outros, através da leitura de mundo que ambos os sujeitos imersos no processo de aprender, possuem. É no e pelo diálogo que os homens e mulheres, travam conflitos e demonstram que o conhecimento não é estanque, mas que se faz e refaz no

consenso, e torna possível a luta para libertar-se das situações de opressão vividas nestes tempos tão difíceis.

Assim, ao pensar sobre o processo de alfabetização e, por conseguinte na prática dos professores, estes se dão a partir da relação do homem com o mundo no qual está inserido, em uma constante ação de conscientização para o desvelamento da realidade e das relações de poder existentes na sociedade. Neste sentido, a alfabetização na prisão, precisa trazer a eminente preocupação com a vida humana e sua vocação ontológica de “ser mais”, bem como, com o desenvolvimento de uma prática que ao considerar os marcadores sociais, étnicos, culturais, de gênero e, principalmente os diferentes problemas e necessidades das pessoas privadas de liberdade, apresenta uma educação que têm como foco a conscientização das classes mais oprimidas.

Desta forma, assumimos a perspectiva de Freire (2021;1994) de que a alfabetização é um ato político, voltado para a emancipação social e política do sujeito, e que esta não seria apenas uma habilidade técnica a ser adquirida, mas torna-se o fundamento necessário para o desenvolvimento de uma ação libertadora individual e socialmente constituída, que compõem um projeto político de sociedade, no qual “[...] homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, mas ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla [...]” (FREIRE; MACEDO, 2021. p. 44).

Isso significa tomar o ato de ler e escrever como uma ação profunda de empoderamento das classes oprimidas frente ao poder vigente e constituído, o que se daria pela transformação das relações de poder. Para Freire, mais importante do que a tomada de poder, seria a transformação histórica e democrática destas relações (FREIRE, 1989). Neste sentido, a leitura de mundo precederia a leitura da palavra, e ambas estabeleceriam uma relação dialética como atos de conhecimento, criadores e de ação política, cujo processo torna possível ao sujeito desenvolver a autocrítica “[...] a respeito da natureza historicamente construída pela sua própria experiência [...]” (FREIRE, 1989, p. 113).

Ser capaz de nomear sua própria experiência é parte do que significa ler o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla [...] tendo acesso a mecanismos deflagradores que os tornam sujeitos de sua própria história (FREIRE; MACEDO, 2021, p. 89-90).

Considerando estes aspectos, a prática alfabetizadora, teria como principal objetivo promover a conscientização do aluno acerca de sua historicidade e contexto a partir de suas experiências cotidianas, permitindo aos homens e mulheres tornarem-se produtores do conhecimento, à medida que o elaboram na sua ação concreta sobre o mundo.

Desta forma, o conhecimento é uma construção contínua e o aprendizado proporciona a apreensão da realidade a cada ato de compreensão. Assim, não há modelos prontos e a relação professor-aluno é baseada no diálogo e na horizontalidade, na qual aluno e professor aprendem, em uma prática transformadora que tem como principal objetivo a conscientização sobre os contextos de dominação cultural imposta pelas classes dominantes.

A ação dos professores e professoras, em sala de aula, deve implicar, assim, na compreensão de que estar no mundo e com o mundo necessariamente é estar com os outros (FREIRE, 2006), em um processo de comunicação e intercomunicação, que provoca o entendimento das realidades que nos rodeiam. Ao refletirmos sobre o contexto penitenciário torna-se necessário compreender também, que estes sujeitos trazem consigo uma história de vida marcada pela exclusão e criminalidade, determinadas pelas condições reais de existência fora do cárcere, cujas escolhas não o marcam como um sujeito previamente determinado e sem capacidade de ressocialização, mas antes como alguém que está:

[...] sendo de certa maneira, agindo de certa maneira, pensando de certa maneira e, que na relação com o mundo e com os outros, pode fazer novas escolhas, pode escolher mudar em si próprio (a) o que não lhe agrada. Mas, para isso é preciso se autor reconhecer (FREIRE, 2021, p. 49).

Este autorreconhecimento de quem se é perpassa a relação dialógica, no qual o diálogo é compreendido como um fenômeno humano que se define pela palavra, mas uma palavra que ao ser dita com o outro e não para o outro, constitui uma prática de reconhecimento da minha humanidade e a do outro. Esta ação significa que “[...] através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como um processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação [...]” (ZITKOSKI, 2008, p. 198). A palavra, assim, assume o sentido de dizer o mundo e fazer o mundo, ou seja, a palavra verdadeira é “[...] a práxis social comprometida com o processo de humanização libertadora, em

que a ação e a reflexão estão dialeticamente implicadas [...]” (FREIRE, 1994, p. 77). Esta práxis que pode ser compreendida como:

[...] a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Portanto há um vínculo estreito entre pensar-dizer a palavra – e agir. A consciência se plenifica na palavra. O ato verdadeiramente educativo torna o educando senhor de sua palavra, mas necessariamente conduz uma transformação do mundo onde sobrevivem relações sociais de dominação. A ação é, portanto, uma libertação da consciência, mas posteriormente é uma libertação social, gerada por um pensamento dinâmico numa sociedade assumida como em mudança e devenir permanente (FREIRE, 1987, p. 130).

Desta forma, a prática dos professores e professoras, deve possuir como posicionamento de reconhecimento e emancipação humana, para isso, “[...] o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade [...]” (FREIRE, 1987, p. 122). Assim, o processo de alfabetização não pode ser feito *daqui* para *lá*, como um processo de doação, mas sim como um processo que acontece partindo do que o preso reconhece enquanto sua história de vida e dos aprendizados que possui; uma alfabetização que ocorre de dentro para fora. Estas ações resultam na construção de conhecimento pelos alunos, no reconhecimento do papel político dos educadores e educadoras na educação que podem culminar na transformação e na emancipação dos sujeitos reclusos.

Neste sentido, assumindo que a prática alfabetizadora de professoras e professoras que atuam neste sistema é permeada por documentos que guiam a educação no espaço do cárcere e que estes documentos trazem repercussões sobre a prática, que o próximo capítulo se debruçará sobre a análise documental de algumas destas legislações.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia da pesquisa com a caracterização dos instrumentos e participantes da pesquisa, apresentando a produção acadêmica sobre o assunto em nosso país. Fundamenta-se a escolha do instrumento utilizado, bem como, são discutidas as perspectivas da pesquisa qualitativa e da Metodologia Comunicativa de Investigação.

#### 2.1 REVISÃO DE LITERATURA: O QUE AS PESQUISAS DEMONSTRAM

Como primeira etapa da presente pesquisa, foi realizada a revisão de literatura cuja finalidade foi a identificação e o mapeamento das produções acadêmicas, traçando um diálogo entre a pesquisa pretendida sobre as práticas alfabetizadoras no sistema penitenciário e os trabalhos já existentes neste campo de estudo.

Esta etapa representa um importante passo, uma vez que proporciona ao pesquisador o conhecimento das pesquisas existentes e a aproximação com o tema que se pretende desenvolver e podem oferecer, conforme assinalam Vosgerau e Romanowski, “[...] um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo [...]” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167). Ainda segundo as autoras, pode-se, a partir da análise das publicações, contribuir para a reformulação histórica do campo acadêmico, apresentando uma nova direção, configuração e encaminhamentos.

Tomando como referencial os Estudos de Revisão, conceituado pelas autoras como “[...] todos aqueles que tomam como objeto de pesquisa a produção científica/acadêmica de determinada área, subárea ou campo de conhecimento, tendo em conta a especificidade do recorte temático e temporal [...]” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 168), foi realizado um levantamento para verificar as discussões e as pesquisas já existentes sobre as práticas alfabetizadoras no sistema prisional entre os períodos de maio à novembro de 2021.

Como recorte temporal foram definidos o período de 2010 à 2021, uma vez que se considerou como marco histórico a homologação das Diretrizes Nacionais

para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010).

Para tal, foram realizadas como bases para a pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Fundación Dialnet*, Portal de Periódicos da CAPES. E por fim, em sites de eventos científicos como os realizados pela Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); os eventos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), e da área de educação prisional como os Seminários Internacionais e Nacionais de Pesquisa em Prisões.

Definidas as bases, delimitou-se como palavras chaves para a busca os seguintes termos: "alfabetização e sistema prisional"; "alfabetização e pessoas privadas de liberdade"; "alfabetizadores e sistema prisional"; "educação de jovens e adultos e prisão". Como critério de exclusão foram delimitados os trabalhos que possuísem divergências em relação ao objeto da pesquisa, sendo assim, aqueles que permitissem o diálogo entre a alfabetização e o sistema prisional.

### 2.1.1 AS TESES E DISSERTAÇÕES

Como forma de compreender o panorama da pesquisa da temática nos Programas de Pós-Graduação em Educação em nosso país, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se as palavras chaves destacadas anteriormente, sendo encontrados os seguintes trabalhos expressos no quadro 4:

QUADRO 4 – Levantamento de Teses e Dissertações

(continua)

LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES		
TIPO	AUTORES/ANO	TOTAL
Dissertação	Silva Neto (2010) Ramos (2012) Menotti (2013) Reis (2015) Silva (2016) Valente (2016)	10

QUADRO 4 – Levantamento de Teses e Dissertações

(conclusão)

LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES		
TIPO	AUTORES/ANO	TOTAL
Dissertação	Duarte (2017) Magalhães (2018) Costa (2019) Araújo (2020)	04
Tese	Carvalho (2014) Maciel (2019)	02

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora (2021).

No total foram encontrados 12 trabalhos que foram analisados, verificando-se as discussões e as contribuições dadas ao campo e, a partir da leitura, foram identificadas similaridades entre os temas que oportunizaram a seguinte categorização: a) Prática de formação docente no sistema prisional; b) Práticas de leitura e escrita no sistema prisional.

#### 2.1.1.1 Práticas para a Formação Docente no Sistema Prisional

Nesta categoria foram incluídas cinco produções: Menotti (2013), Carvalho (2014), Duarte (2017), Magalhães (2018) e Maciel (2019), cujos trabalhos estão relacionados a atuação dos professores e professoras no ambiente prisional, a formação continuada e a identidade profissional.

A dissertação produzida por Menotti (2013), teve como objetivo investigar qual era o sentido da docência para os professores que atuavam, naquele momento, no sistema prisional paulista focalizando o papel da escola e da educação na percepção dos educadores e o bem-estar docente na Penitenciária de Assis – SP. Como resultados, a autora identificou que o sentido dado pelos participantes à prática docente relaciona-se estreitamente ao sentimento de bem-estar gerado na escola, intervindo positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Cabe destacar que os participantes da pesquisa da autora tratavam-se de um grupo formado por seis sujeitos privados de liberdade que exerciam a função docente dentro da unidade, sem que existisse uma formação inicial (licenciatura)

para a atuação, mas antes, escolheu-se os sujeitos por sua formação ter se dado no âmbito prisional a partir de sua vivência prática.

Os dados indicaram ainda, que a docência no cárcere marcou a vida desses educadores contribuindo para a constituição de sua identidade profissional, principalmente quanto à aquisição de novos saberes, alterando suas concepções e posturas, melhorando seus relacionamentos dentro e fora da unidade prisional, devolvendo aos educadores a autoestima, uma vez que a escola é compreendida como um espaço diferenciado onde há interação e respeito mútuo, diferentemente dos outros ambientes da prisão.

O trabalho produzido por Carvalho (2014) em sua tese tratou de uma temática similar, já que os sujeitos participantes de sua pesquisa tratavam-se de homens privados de liberdade que eram monitores/educadores na educação de adultos em seis unidades prisionais do sistema penitenciário paulista. Os objetivos da pesquisa foram refletir sobre a identidade docente dos “educadores presos”, traçando uma análise das concepções, dos saberes e as práticas destes educadores em relação à cidadania, à educação, à justiça no contexto da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo. Como conclusão, os dados revelaram um perfil diferenciado dos demais sujeitos privados de liberdade, uma vez que os participantes eram provenientes de famílias bem estruturadas, com laços familiares e religiosos fortes, que trabalhavam fora e dentro da prisão. A escolaridade foi outro diferencial, já que parte dos participantes possuíam curso superior e os demais ensino médio completo.

Quanto à identidade profissional, foi identificado que os sujeitos privados de liberdade monitores se consideraram bons professores, mesmo não possuindo a formação adequada e com as dificuldades impostas. Neste sentido, a análise da proposta educacional e das vozes dos sujeitos, evidenciou que a experiência paulista desenvolvida nas unidades prisionais é positiva, valorizando os sujeitos e a construção de saberes e práticas singulares nos espaços educativos da prisão.

A dissertação de Duarte (2017), investigou a experiência docente em uma unidade prisional no estado de Minas Gerais e a influência desta vivência no processo de constituição da identidade profissional docente dos educadores(as). Os resultados apontaram que as especificidades da educação escolar da unidade prisional pesquisada trazem transformações significativas na identidade profissional

de professores que atuam nessa realidade, já que os entraves institucionais, sociais, morais e éticos superam os desafios tradicionais da educação escolar.

Nesse sentido, o autor destaca que estes elementos imprimem qualidades e experiências diferenciadas que tornam os profissionais e suas atuações peculiares na Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho produzido por Magalhães (2018) em seu mestrado, buscou compreender aspectos relacionados a formação continuada dos professores e professoras atuantes em uma escola estadual do município de Porto Velho (RO), responsável pelo atendimento educacional de sete unidades prisionais da cidade. Como objetivo geral, a autora descreveu o processo de formação continuada de professores alfabetizadores que atuam na EJA em contexto prisional no município.

Os resultados encontrados apontaram, que embora existam políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores, para os participantes da pesquisa elas ainda são ineficientes, apresentando modelos de formação que não contribuem efetivamente para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é sugerido pela autora a ampliação do número de formações, revendo as metodologias e o conteúdo, abordando necessidades pedagógicas reais dos professores e professoras, considerando, principalmente o contexto diferenciado em que atuam.

A tese produzida por Maciel (2019), buscou compreender como acontece o processo de trabalho e quais seriam as condições sociais e materiais dos docentes que atuam em escolas inseridas em unidades prisionais do estado do Mato Grosso do Sul. Os participantes da pesquisa foram professores e professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes municípios do estado.

Como resultado foram evidenciadas as condições frágeis e inadequadas proporcionadas aos professores no interior das unidades penais, tanto nos aspectos de formação, como na valorização e no reconhecimento deste profissional. Segundo a autora,

[...] tais condições geram, por consequência, sensação de insegurança profissional e falta de perspectiva de ascensão na carreira. Assim, a pesquisa demonstra que a qualidade do trabalho pedagógico, depende, quase que exclusivamente, do interesse e compromisso político e social do professor (MACIEL, 2019, p. 175).

Ressalta-se ainda, que estes fatores podem influenciar negativamente no desenvolvimento do trabalho destes professores, e, por consequência, na formação

dos alunos apenados, apontando para a necessidade de políticas de formação adequadas e contextualizadas com a realidade dos estabelecimentos penais.

### 2.1.1.2 Práticas de Leitura e Escrita no Sistema Prisional

Os trabalhos presentes nesta categoria guardam relação com a alfabetização e letramento, metodologias de ensino e inovações com a criação de materiais didáticos, bem como, com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, sendo que ao todo somam sete trabalhos: Silva Neto (2010), Ramos (2012), Reis (2015), Silva (2016), Valente (2016), Costa (2019) e Araújo (2020).

A dissertação produzida por Silva Neto (2010), teve como objetivo a análise das práticas e representações de leitura dos homens privados de liberdade que atuam como alfabetizadores (que exercem a função docente, mesmo que sem a formação adequada) e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, tomando como recorte temporal julho de 2007 a junho de 2008, utilizando como fonte de dados a própria fala dos alfabetizadores e alfabetizados no ambiente do cárcere.

Como resultado da análise das falas dos participantes demonstrou que, mesmo em condições precárias de alfabetização, foi possível alfabetizar 64% desse grupo de detentos que ainda tem muito a buscar no mundo da leitura, através da continuidade dos seus estudos. O estudo ainda demonstrou, que as condições deficitárias do presídio, interferiram no processo de ensino e aprendizagem, resultando na interdição das leituras e dos leitores. Nesse sentido, o autor apontou para a necessidade do incentivo às práticas de leitura em ambientes formais ou informais, como possibilidade para a criação de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos nos espaços prisionais existentes em Goiânia.

A dissertação apresentada por Ramos (2012), teve como tema as práticas de alfabetização e letramento que os alunos da educação de jovens e adultos do 1º segmento no Centro de Ressocialização de Cuiabá – MT, possuem acesso, e se este acesso contribui para sua inclusão social. Os objetivos foram: analisar o processo de alfabetização e de letramento dos sujeitos privados de liberdade, observando também, a concepção de educação dos envolvidos no processo.

Os resultados obtidos pela autora indicaram que o espaço escolar da unidade prisional carece de uma intervenção pedagógica mais influente, de modo

que seriam geradas práticas de alfabetização e de letramento mais colaborativas para a inserção social. Além disso, a pesquisa demonstrou que é necessário que a escola desenvolva novas metodologias de alfabetização,

[...] inserindo as práticas sociais da leitura e da escrita, notadamente a linguagem jurídica, temática que envolve os direitos humanos e as políticas sociais existentes, pois os sujeitos em privação de liberdade detêm pouco conhecimento sobre esse campo (RAMOS, 2012, p. 176).

Além disso, a pesquisa demonstrou que existe a intensa necessidade de se promoverem espaços de formação continuada (pedagógica e técnica) para os professores que atuam nesta modalidade, para que estes possam compreender e intervir mais significativamente na escolarização dos alunos privados de liberdade.

O trabalho de Reis (2015) em seu mestrado discutiu a (re)significação da leitura de contos por detentos em um estabelecimento penal, no qual buscou-se estabelecer relações entre a temática do conto e aspectos da vida destes sujeitos, através de um projeto de intervenção didática. Como resultado a autora demonstrou que as intervenções implicaram positivamente nas aulas, tanto na oralidade quanto na escrita e produção de contos, poemas, frases e ilustrações por parte dos alunos. Reis (2015), destaca que os discentes (re)significaram a leitura dos contos lidos partindo das relações estabelecidas com sua concepção e vivências no mundo, implicando em uma prática de leitura como prática social.

A dissertação de Silva (2016) tratou-se de uma pesquisa-ação, no qual se buscou compreender de que maneira o gênero —memórias, pode contribuir com a ascensão destes sujeitos, gerando um sentimento de inclusão destes em seu processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas pedagógicas que sejam adequadas ao percurso e especificidades do espaço prisional. Como resultados a autora demonstrou, a partir da intervenção com os detentos, que a educação é parte de um processo ininterrupto de socialização que visam o pleno desenvolvimento do educando, e que partindo de uma prática estimuladora, cria-se contextos de produção de escrita, oralidade e leitura que promovem letramentos articulados à vida dos detentos, que mais do que inserção, geram a reintegração social.

O trabalho realizado por Valente (2016), teve como objetivo

[...] propor como ferramenta de alfabetização a aplicação da teoria Semiótica, sendo esta mesma o liame entre alfabetização em Língua Portuguesa e Alfabetização Científica. A partir da leitura de obras de arte, gradativamente, propomos atingir não só a iniciação à Alfabetização

Científica e experimentação, como também à alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (VALENTE, 2016, p. 16).

Os sujeitos da pesquisa desenvolvida pela autora eram alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Fase I de Alfabetização, na Casa de Custódia de Curitiba-PR (CCC), ambiente prisional. Os resultados obtidos foram a implementação de uma estratégia de alfabetização que, convertida em sequência didática, compôs material que poderá ser utilizado pelos estudantes e professores, tornando-se, assim, uma contribuição à prática pedagógica. Segundo Valente (2016), a pesquisa indicou ainda, que as sequências didáticas desenvolvidas em sala de aula, oportunizaram aos alunos serem alfabetizados em Língua Portuguesa em seis meses, evidenciando também indícios de apropriação da Alfabetização Científica pelos estudantes privados de liberdade.

A produção de Costa (2019) teve como objetivo estudar a escrita de detentas alunas do 1º e 2º anos do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e seus projetos de construção de sentido dentro e fora da prisão, em uma escola localizada no Presídio Feminino Regional de Campina Grande – PB. A autora desenvolveu oficinas de leitura e escrita, a partir de temáticas escolhidas pelas participantes. Como resultados a autora demonstrou uma relação particular com a leitura e a escrita desenvolvida pelas mulheres privadas de liberdade. Ao contrário dos projetos de letramento tradicionais, que pressupõem uma relação abstrata com a escrita, “[...] seus textos mostram que escrita e oralidade, enunciado e enunciação, língua e fala, linguagem e vida, não se separam [...]” (COSTA, 2019, p. 73). Assim, para Costa (2019), a prática de escrita e oralidade são intermediadas recorrentemente pelas experiências de vida e cárcere vivenciadas pelas mulheres privadas de liberdade.

A pesquisa desenvolvida por Araújo (2020), possuía como objetivos analisar quais eram os desafios e as possibilidades da alfabetização de jovens e adultos do Sistema Prisional do Município de São Mateus e a elaboração de material didático pedagógico que pudesse contribuir para a alfabetização destes sujeitos. Para isso, a autora aplicou uma sequência didática no qual foram trabalhados aspectos do eixo de leitura, oralidade e escrita abordando temas como trabalho, o município e corpo humano.

Ao final, os resultados obtidos apontaram a necessidade da criação de práticas que superem as concepções mecanicistas de alfabetização, uma vez que

os alunos desejam melhoria na qualidade de vida e esperam que isso aconteça através do conhecimento adquirido (ARAÚJO, 2020, p. 75). A autora destaca ainda, a necessidade de formação humanitária para a vida pós cárcere, que provavelmente é cercada de preconceitos, segregações e discriminações e para o qual, o aluno-egresso deve ser preparado.

As teses e as dissertações indicam que há uma preocupação emergente com a organização e as práticas conduzidas na educação prisional, evidenciando a necessidade de repensarmos este ambiente como repleto de possibilidades sobre as práticas alfabetizadoras, de leitura, escrita e sua capacidade transformadora e ressocializadora. Além disso, as produções apontam a falta de formações específicas para a área de educação prisional que levem em conta o contexto no qual as práticas dos professores são produzidas, a especificidade da atuação docente neste espaço, valorizando este profissional e propiciando as condições adequadas para a condução dos trabalhos em uma sala de aula que possui histórias e condições adversas das vivenciadas na escola.

### 2.1.2 ARTIGOS EM PERIÓDICOS E PUBLICAÇÕES EM EVENTOS CIENTÍFICOS

Como forma de compreender a produção acadêmica em periódicos e eventos na área de educação, foram realizados levantamentos nas seguintes bases: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Fundación Dialnet*, Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se as mesmas palavras-chaves já indicadas. E por fim, em sites de eventos científicos como os realizados pela Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); os eventos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e os Seminários Internacionais e Nacionais de Pesquisa em Prisões.

A busca nos sites do ENDIPE e dos Seminários Internacionais e Nacionais de Pesquisa em Prisões, se deu através dos eixos/subeixos de trabalho, já no portal da ANPEd a procura se deu por grupos/eixos de trabalhos organizados nos eventos nacionais e regionais. Em especial nos eventos científicos, a principal fonte de pesquisa foram os anais disponibilizados nos sites, conforme quadro 5, a seguir:

QUADRO 5 - Levantamento em Eventos

(continua)

<b>LEVANTAMENTO EM EVENTOS</b>		
<b>Evento Científico</b>	<b>Eixo/Subeixo/Grupo de Trabalho</b>	<b>Publicação/Autoria/Ano</b>
<b>Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)</b>	Subeixo 2 – Didática e prática de ensino na inclusão e no reconhecimento de saberes	Não foram identificados trabalhos com a temática.
<b>Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) – Reuniões Regionais</b>	Eixo 03 – Movimentos Sociais e Educação Popular	Não foram identificados trabalhos com a temática.
	Eixo 07 – Alfabetização e Letramento	Não foram identificados trabalhos com a temática.
	Eixo 13 – Educação de Jovens e Adultos;	A escrita no cárcere: uma possibilidade de autoria para além do delito (Hir, 2016).  Educação de mulheres presidiárias em campinas: práticas pedagógicas e impactos sociais (Pereira, 2018);  Educação escolar em prisão: o (re) surgimento do campo teórico reflexivo da profissão docente (Carvalho, 2020)
<b>Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) – Reuniões Nacionais</b>	Grupo de Trabalho 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	Não foi encontrada nenhuma publicação com a temática
	Grupo de Trabalho 06 – Educação Popular	Não foi encontrada nenhuma publicação com a temática
	Grupo de Trabalho 10 – Alfabetização; Leitura e Escrita	Não foi encontrada nenhuma publicação com a temática
	Grupo de Trabalho 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	EJA em contexto de privação de liberdade: saberes potencializados pelo olhar etnomatemático. (Meira; Fantinato, 2015).

QUADRO 5 - Levantamento em Eventos

(conclusão)

LEVANTAMENTO EM EVENTOS		
Evento Científico	Eixo/Subeixo/Grupo de Trabalho	Publicação/Autoria/Ano
<b>Seminários Internacionais de Pesquisa em Prisões<sup>14</sup></b>	Grupo de Trabalho 08 – Execução Penal, assistências penitenciárias e educação	Educação em celas de aula e projeto releitura: notas sobre a remição pela produção textual no município de Mossoró/RN. (Nunes; Costa, 2017)

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

No total foram identificadas cinco produções, sendo uma publicação encontrada nos anais dos eventos regionais da ANPEd Sul (HIR, 2016), um nos anais da ANPEd Sudeste (PEREIRA, 2018); e outra ainda, nos anais da ANPEd Nordeste (CARVALHO, 2020). Além de outra publicação nas reuniões nacionais da ANPEd (MEIRA; FANTINATO, 2015). Houve ainda, uma produção encontrada nos anais dos Seminários Internacionais de Pesquisa em Prisão (NUNES; COSTA, 2017). Nos demais eventos científicos não foram localizados produções que fossem pertinentes à temática estudada.

Dando continuidade ao levantamento bibliográfico, localizou-se nos bancos de dados citados anteriormente, doze publicações nos quais destacam-se aspectos relacionados as temáticas de alfabetização, práticas alfabetizadoras, educação em prisões, educação popular e educação de jovens e adultos privados de liberdade. No quadro 6, a seguir, são indicados os dados encontrados:

QUADRO 6 – Levantamento Periódicos

(continua)

QUADRO 06 - LEVANTAMENTO - PERIÓDICOS			
AUTORES	TÍTULO	BASE	PERIÓDICO
<b>Silva; Silva (2021)</b>	Formação de professores/as no sistema prisional do Estado de Alagoas: avanços, limites e possibilidades.	Portal de Periódicos - CAPES	Revista Eletrônica de Educação (Dossiê Educação nas Prisões)

<sup>14</sup> Os Seminários Internacionais de Pesquisa em Prisões são eventos organizados desde de 2005 pela Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), fundada em 2003 em Brasília. Segundo informações do site da associação, esta possui como finalidade principal contribuir com a formação de uma comunidade de pesquisadores especializados em Direitos Humanos, seguindo os moldes de outras associações científicas congêneres. Ainda no site constam como objetivos ANDHEP: promover o avanço da pesquisa, do corpo de pesquisadores e do ensino de direitos humanos, em pós graduação; auxiliar na formulação e implementação de políticas de ciência e tecnologia, de educação e de pesquisa, que afetem o domínio dos Direitos Humanos e auxiliar a formulação e implementação de políticas de proteção e/ou promoção de Direitos Humanos. Para mais informações, consulte: <http://www.andhep.org.br/index.php>

QUADRO 6 – Levantamento Periódicos

(conclusão)

<b>QUADRO 06 - LEVANTAMENTO - PERIÓDICOS</b>			
<b>AUTORES</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE</b>	<b>PERIÓDICO</b>
<b>Duarte; Sivieri- Pereira (2021)</b>	Percepções de professores sobre crenças e valores sociais relacionados à profissão docente em escolas de unidades prisionais	Portal de Periódicos - CAPES	Revista Eletrônica de Educação (Dossiê Educação nas Prisões)
<b>Sousa; Oliveira (2021)</b>	O Cuidado na relação professora e alunas: A educação no cárcere numa perspectiva fenomenológica.	Portal de Periódicos - CAPES	Revista Eletrônica de Educação (Dossiê Educação nas Prisões)
<b>Onofre et al. (2021)</b>	Expectativas e anúncios de educadores: des(en)cobrimo a educação para pessoas em privação de liberdade	Portal de Periódicos - CAPES	Revista Eletrônica de Educação (Dossiê Educação nas Prisões)
<b>Onofre et al. (2021)</b>	Expectativas e anúncios de educadores: des(en)cobrimo a educação para pessoas em privação de liberdade	Portal de Periódicos - CAPES	Revista Eletrônica de Educação (Dossiê Educação nas Prisões)
<b>Nery et al. (2021)</b>	Tertúlia Literária Dialógica na prisão: experiência educativa freiriana para a humanização	Portal de Periódicos - CAPES	Revista Eletrônica de Educação (Dossiê Educação nas Prisões)

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Cabe destacar, que entre os dados encontrados existem dois dossiês temáticos publicados: o primeiro publicado em 2011 com o título Educação em Prisões, pela Revista Em Aberto organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) cujo caderno foi organizado pelo Prof. Timothy Denis Ireland (UFPB), teve como objetivo fomentar as discussões acerca da educação dos sujeitos privados de liberdade e a compreensão de que estes são sujeitos históricos e que, apesar de privados de liberdade, devem ter assegurados e resguardados os seus direitos à educação, trazendo importante contribuições para a nova organização que se propunha com as diretrizes recém homologadas no Brasil.

O segundo dossiê publicado em 2021, pela Revista Eletrônica de Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFscar), trouxe discussões que oportunizaram a aproximação dos espaços

de privação de liberdade às pesquisas sobre educação, a formação e práticas dos professores, “[...] tomando a escola como uma prática social que se articula com outras práticas educativas não escolares, instauradas no diálogo, na conscientização e na humanização das pessoas [...]” (ONOFRE, 2021, p. 1).

Considerando as contribuições que as publicações trazem para o campo de estudo e, partindo para a leitura detalhada dos trabalhos encontrados e embasados nas temáticas que discutem, optou-se pelas seguintes categorias: a) Práticas para a formação docente no sistema prisional, cujo enfoque está na formação inicial/continuada dos professores e professoras que atuam no ambiente prisional ; b) Práticas de educação popular, leitura e escrita no sistema prisional, no qual são discutidos aspectos das práticas alfabetizadoras e pedagógicas, da relação professor(a)-aluno(a), de leitura e escrita e a sua contribuição na reinserção do sujeito privado de liberdade na sociedade;

#### 2.1.2.1 Práticas para a Formação Docente no Sistema Prisional

Nesta categoria estão os artigos dos autores Onofre *et al.* (2021), Silva e Silva (2021), Duarte e Sivieri-Pereira (2021), Carvalho (2020), Nascimento e Monteiro (2020), Onofre e Menotti (2016), Bessil e Merlo (2017), Costa (2017) e Andriola (2013), no qual a principal discussão gira em torno da formação docente inicial e continuada, bem como, da constituição dos saberes das professoras e professores nesta modalidade de educação que apresenta especificidades próprias.

O artigo de Onofre *et al.* (2021), publicado no Dossiê - Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos, trouxe como principal questão elucidar as expectativas/necessidades formativas identificadas pelos educadores que atuam na educação de jovens e adultos no sistema prisional durante o período pandêmico. Para coletar os dados, os autores participaram dos encontros formativos virtuais de educadores organizados pelas Secretarias de Estado e Grupos de Pesquisa de universidades brasileiras, por meio de observação participante e do registro dos relatos e experiências pedagógicas indicados pelos participantes. A análise conduzida tratou-se de uma pesquisa qualitativa cujo principal aporte teórico foi a obra de Paulo Freire.

Os resultados indicaram que

[...] através das experiências pedagógicas criativas e exitosas que têm sido desenvolvidas em estados brasileiros, anúncios dos educadores, dispostos a contribuir para modificar as ações educativas para os espaços de privação de liberdade de jovens e adultos (ONOFRE *et al.*, 2021, p. 18).

Os autores ainda destacam, que os relatos de experiências trazidos pelos educadores e educadoras nos ambientes formativos, indicaram ações inovadoras, tais como o uso de bibliotecas móveis, escrita de cartas entre educadores e educandos, a utilização do rádio, da música, de práticas de meditação entre outras ferramentas pedagógicas que potencializaram as formas de educar no cárcere.

Isso indica, que mesmo com as dificuldades para adaptar-se ao contexto do ensino em tempos de pandemia, as peculiaridades e a segregação ainda maiores ocasionada pela suspensão das visitas e aulas presenciais dos homens e mulheres privados de liberdade, os professores e professoras encontraram caminhos para juntos, em espaços de formação coletiva e com o uso de novas tecnologias, oportunizar atividades educacionais significativas que pudessem dar continuidade ao trabalho específico e concreto que “[...] promove situações de aprendizagens significativas que indicam os fins da educação em instituições de privação de liberdade [...]”. (ONOFRE *et al.*, 2021, p. 19).

A publicação feita por Silva e Silva (2021), no mesmo dossiê temático, teve como objetivo analisar aspectos relacionados à formação de professores/as das unidades prisionais do Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP) do Estado de Alagoas. A pesquisa de caráter qualitativo, cuja investigação se deu através da perspectiva analítico-descritiva e interpretativa, teve como procedimentos metodológicos a pesquisa, estudo bibliográficos e a aplicação de um questionário para gestoras vinculados as unidades prisionais alagoanas.

As informações coletadas foram analisadas com o uso da análise documental para o qual se buscou atribuir sentido aos eventos a partir dos significados atribuídos pelas gestoras às suas práticas, ações e discursos na unidade prisional. Os resultados apontaram para um avanço nos fundamentos educacionais que permeiam o PEEP do Estado de Alagoas, dentre eles as autoras destacam: o respeito à identidade, saberes e experiências dos alunos, a problematização da realidade vivenciada nos presídios e o diálogo como princípio da educação, são importantes fatores que subsidiam a formação dos professores e professoras no espaço prisional. Como limites, foi destacado o distanciamento entre os fundamentos e as propostas de formação e atuação destes educadores e por fim,

como possibilidades é indicado a constante revisão dos aspectos constantes no plano, a realização de parcerias governamentais com universidades públicas para a construção de formações que considerem a realidade prisional (SILVA; SILVA, 2021).

Ainda no mesmo dossiê, destaca-se a publicação de Duarte e Sivieri-Pereira (2021), teve como objetivo

[...] descrever como os professores se sentem em relação às crenças e valores sociais relacionados à profissão docente em escolas de unidades prisionais e como essa imagem atribuída pelo outro pode influenciar a maneira pela qual o professor constitui a sua autoimagem (DUARTE; SIVIERI-PEREIRA, 2021, p. 04).

A pesquisa utilizou-se para a coleta de dados entrevistas abertas e registros no diário de campo dos autores, os sujeitos da pesquisa foram cinco professores e a diretora da educação escolar de uma instituição prisional. Como resultados, as autoras destacam como parte da identidade desses professores o sentimento de desvalorização devido ao anonimato, incompreensão e, até mesmo, a discriminação vivenciada pela sociedade em geral. Apontam ainda, que parte deste sentimento de invisibilidade se deve ao fato de que

[...] parte da condição histórica de marginalização e anonimato sobre tudo que ocorre no interior das unidades prisionais. A invisibilidade de qualquer vivência real abre margens para a disseminação de fantasias e imaginários sociais que nem de longe se aproximam da verdade (DUARTE; SIVIERI-PEREIRA, 2021, p. 13).

As autoras apontam como forma de superação deste sentimento e valorização deste profissional, a superação do estigma que atinge não só a população carcerária, mas também, professores, professoras e todos os profissionais que atuam nas unidades carcerárias do Brasil, partindo da compreensão de que a educação, assim como todos os outros serviços, são direitos necessários e assegurados ao privado de liberdade. Este caminho, finalizam Duarte e Sivieri-Pereira (2021), seria o caminho mais assertivo para a efetiva reestruturação de valores dos sujeitos privados de liberdade.

O trabalho apresentado por Carvalho (2020), na reunião regional da ANPEd Nordeste, buscou compreender a seguinte questão: “Como fortalecer o viés alternativo da educação escolar que se configura no espaço das prisões?”. (CARVALHO, 2020, p. 1). O resumo expandido, traz uma breve contextualização

sobre as desigualdades escolares e a reflexão da educação como possibilidade e alternativa em substituição aos regimes punitivos de penas privativas de liberdade. Aborda ainda, a condição do exercício da profissão docente nas prisões e os desdobramentos durante a pandemia da Covid-19, esclarecendo a importância da educação nos presídios e os propósitos do professor nestes ambientes.

A autora finaliza respondendo a questão central apontando que a educação escolar nestes espaços possui como finalidade a promoção de uma formação ética e humana, “[...] a fim de promover a condução da pessoa jovem e adulta privada de liberdade ao contexto social de convívio com liberdade plena e conduta responsável [...]” (CARVALHO, 2021, p. 5). Quanto à formação do professor para atuar nestes espaços, faz-se necessário pensar a formação para ensinar além do espaço escolar, focalizando práticas que não se limitem aos conhecimentos didáticos-pedagógicos da profissão, mas que antes possam promover crescimento profissional e pessoal para todos que dela participam.

O trabalho das autoras Nascimento e Monteiro (2020), teve como objetivo discutir a formação e a constituição dos saberes dos professores que ensinam na alfabetização – primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos- de Pessoas Privadas de Liberdade no sistema penitenciário de Mato Grosso, a partir de entrevistas semiestruturadas, questionários e observação no espaço de sala de aula. Os resultados obtidos pelas pesquisadoras apontaram que

[...] não há oferta de formação inicial ou continuada para a área em que atuam e que os saberes que subsidiam todo o seu fazer docente no sistema penitenciário, advêm da experiência adquirida no percurso de 10 anos tendo como suporte os conhecimentos adquiridos em teorias (NASCIMENTO; MONTEIRO, 2020, p. 11).

O artigo publicado pelos autores Bessil e Merlo (2017), buscou compreender a dinâmica do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos nas unidades prisionais. Utilizando-se da Psicodinâmica do Trabalho que aborda a saúde do trabalhador, o objetivo da pesquisa foi entender em que medida o sofrimento e o prazer estão presentes nas atividades conduzidas por dez docentes que atuam nesta modalidade. Os resultados encontrados evidenciaram que as atividades docentes são impactadas, diretamente pela organização das unidades prisionais.

Neste sentido, a relação com o aluno é entendida pelos docentes como um momento de prazer do trabalho, uma vez que estes encontrariam o reconhecimento

de sua atividade laborativa nesse momento. Por outro lado, no âmbito do sofrimento os docentes fazem referência ao preconceito sofrido pelo fato de trabalharem nas unidades prisionais, dos familiares, dos colegas da rede regular de ensino e de outras áreas de atuação profissional e dentro do próprio sistema prisional.

A conclusão apresentada pelos pesquisadores é de que pensar o processo de trabalho “[...] implicaria necessariamente uma reflexão sobre limites e possibilidades, mas principalmente sobre responsabilidades diante dessa população privada de liberdade [...]” (BESSIL; MERLO, 2017, p. 291), uma vez que a atuação nestes espaços exige habilidades e competências próprias que envolve a superação dos preconceitos e das peculiaridades presentes neste sistema.

O artigo escrito por Costa (2017), investigou a formação continuada dos professores e professoras que atuam na educação prisional, dando ênfase desenvolvimento de habilidades que oportunizem a superação do processo de ressocialização, libertando, de fato, o sujeito que cumpre o regime fechado.

A partir de uma revisão bibliográfica dos principais trabalhos que abordam a temática, o autor aponta a necessidade de formações que proporcionem aos docentes que atuam nesta modalidade, discutir a história e a realidade das pessoas privadas de liberdade antes, durante e depois do cárcere; a prática docente e o projeto político pedagógico da escola, levando em conta a necessidade de despertar a empatia no estudante como peça fundamental para sua permanência na instituição e, por consequência maior participação no seu processo escolar e de ressocialização. Como conclusão Costa (2017) afirma que uma formação docente adequada ao ambiente prisional “[...] dará à escola a possibilidade de realização de sua função social de forma exitosa [...]” (COSTA, 2017, p. 14).

O artigo publicado por Onofre e Menotti (2016), buscou trazer reflexões sobre formação de professores nos espaços de privação de liberdade, considerando que a atuação da docência entre as grades é complexa e exige saberes próprios à esta realidade. Segundo as autoras, “[...] a escola na prisão deve potencializar práticas emancipadoras de educação e o professor se constitui como ator fundamental nesse processo [...]” (ONOFRE; MENOTTI, 2016, p. 2).

A partir de uma análise bibliográfica de referenciais que discutem a educação nas prisões e a formação de professores para estes espaços, as autoras concluem que as reflexões apontaram a necessidade de formação específica para a modalidade da EJA e de formação continuada, com momentos reflexivos de

compartilhamento de experiências com os pares, de adaptação para lidar com as dificuldades do espaço e de práticas educativas baseadas nas vivências dos educandos e que possam contribuir para a construção de novos projetos de vida. Por fim, as autoras sinalizam que a pesquisa educacional abordando os professores no sistema penitenciário ainda, representa uma pequena amostra de um vasto universo de pesquisas, e destacam que estas ao serem feitas anunciam possibilidades para a significação da escola, de professoras, professores e alunos/alunas que são protagonistas no espaço educativo do cárcere.

O trabalho escrito por Andriola (2013), apresenta as principais ações desenvolvidas pelo governo do Ceará com os docentes, agentes penitenciários e profissionais que atuam no sistema prisional. Como primeira informação, o autor destaca o

Projeto Educando para a Liberdade que traduziu, em primeiro lugar, o imperioso princípio democrático de incluir os excluídos sociais [...] que permitiu a execução, em 2006, de um Curso de Formação continuada que envolveu 540 profissionais, entre Agentes e Gestores (ANDRIOLA, 2013, p. 182).

O autor contextualiza as iniciativas promovidas no estado do Ceará, na busca pela melhoria do atendimento educacional nas unidades prisionais, apontando as ações precursoras do governo estadual na organização da oferta da EJA nas prisões e cadeias geridas pelo estado. Dentre elas estão o curso de especialização de EJA prisional para os professores do sistema carcerário.

Ao relatar como se deu o processo de criação deste curso, Andriola (2013) conta que os dados para a elaboração do trabalho publicado se deram, através da avaliação das ações formativas realizadas com os 120 professores que cursaram a especialização. Como resultados, o autor obteve, de maneira geral, uma avaliação positiva, que vai ao encontro do planejamento realizado previamente no ato de criação do curso, destacando que ainda existiriam desafios a serem vencidos. O principal deles, segundo o autor, seria o de vencer uma parcela pequena de ausências e a falta de participação dos professores participantes.

Segundo Andriola (2013), pela ausência de ações de formação sistemática, estão desabilitados a rotina escolar, à disciplina das ações pedagógicas, dentre outros aspectos que marcam a rotina acadêmica. Como conclusão, o destaca o papel fundamental das ações formativas sistemáticas e organizadas de acordo com o local onde atuam estes professores e professoras, apontando o papel

transformador que a educação pode ter nos sujeitos aprisionados na busca pelo resgate da sua humanidade.

#### 2.1.2.2 Práticas de Educação Popular, Leitura e Escrita no Sistema Prisional

Nesta categoria estão os trabalhos produzidos e apresentados pelos autores Sousa e Oliveira (2021), Nery *et al.* (2021), Souza e Souza (2019), Pereira (2018), Nunes e Costa (2017), Hir (2016), Meira e Fantinato (2015), Onofre (2012), Câmara (2011), Andrade, Pinheiro e Farah-Neto (2013). As discussões que orientam as produções focalizam as práticas de leitura, escrita e alfabetização realizadas na educação de jovens e adultos na educação prisional e a possibilidades destas ações na ressocialização dos sujeitos aprisionados.

O primeiro trabalho desta categoria compõe o Dossiê temático - Educação em prisões: experiências educativas, publicado por Sousa e Oliveira (2021), cujo estudo buscou compreender, a partir de uma perspectiva fenomenológica, a relação desenvolvida por professores e alunas, das alunas umas com as outras e de todos com o ambiente da Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza, na unidade de Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) feminina, localizada em São del-Rei (MG). O principal objetivo era identificar o conceito de cuidado (Sorge) apresentado no livro *Ser e Tempo* (1927), principal obra do filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) (SOUSA; OLIVEIRA, 2021, p.01).

Como instrumentos de coleta de dados, os autores utilizaram o recurso de descrição do espaço, observação participante, diário de campo, questionários semiabertos, entrevistas e grupos reflexivos, e a interpretação hermenêutica foi a base para a análise de dados. Os sujeitos da pesquisa foram 13 professores e professoras que atuavam na escola e com um pequeno grupo de alunas que frequentavam a instituição.

Como resultados foram apontados, que a “[...] a educação na dimensão do Cuidado é uma das maneiras de humanizar a vida entre as grades [...]” (SOUSA; OLIVEIRA, 2021, p. 18). Os autores destacam que para as alunas a escola representa um espaço de liberdade e de redescobrimto de si, no qual o cuidado aparece durante as atividades escolares, no qual uma busca auxiliar a outra e na percepção das dores vivenciadas pelos diversos problemas que assolam a vida no cárcere: estar longe dos filhos, do abandono dos familiares e

companheiros/companheiras, dores que as unem enquanto mulheres encarceradas e as fazem compartilharem experiências e cuidados.

Quanto à identificação da dimensão de cuidado expressa pelos professores/professoras, os autores perceberam que esta é perceptível no sentimento de acolhimento e respeito, no qual as relações na escola são forjadas, no engajamento político expresso pelos professores ao lutarem pela educação das presas e ainda, na intensa participação nos projetos desenvolvidos e na visão primeira das alunas como pessoas e não criminosas. Por fim, as relações entre docentes e as alunas, demonstraram que a educação atrás das grades é uma maneira de cuidarmos uns dos outros, rompendo com o preconceito que rodeia os espaços de privação de liberdade e da falsa solução de que “prender” pessoas, resolve os problemas da violência na sociedade. Indica ainda, que o resgate da humanidade destes sujeitos, através da dimensão do cuidado, pode e deve ser uma prática inerente dos profissionais que atuam nesta modalidade educacional.

O artigo publicado por cc, no mesmo dossiê temático, teve como objetivo a divulgação dos resultados de um projeto de pesquisa e extensão universitárias conduzidos entre 2018-2019, no interior de Minas Gerais em uma unidade prisional e trata-se de uma atuação educativa de êxito denominada Tertúlias Literárias Dialógicas, “[...] que envolve a leitura e o diálogo a partir de obras clássicas da literatura universal, realizada com sujeitos em privação de liberdade [...]”, (NERY *et al.*, 2021, p. 3), que possui como marco teórico as premissas da aprendizagem dialógica e do diálogo de Paulo Freire.

Para a coleta de dados, foi conduzida uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e foram utilizados como instrumentos diários de campo e o registro dos depoimentos dos participantes durante a tertúlia. Os resultados apresentados pelas autoras, apontaram que a partir das tertúlias os sujeitos privados de liberdade puderam refletir, através do diálogo, sobre a situação que vivenciam no cárcere, os processos que os levaram ao encarceramento, projetando ações para o retorno à sociedade, construíram novos saberes e percepções sobre o mundo que envolvem a compreensão dos processos de exclusão e desigualdade, são partes integrantes da sociedade que nos rodeia, no entanto é através do conhecimento dos seus direitos e deveres, que os sujeitos podem encontrar possibilidades de resistir.

Destacam por fim, a necessidade do poder público em criar condições efetivas de escuta e de reconhecimento dos sujeitos privados de liberdade como

seres humanos, que não podem e não devem ser submetidos às condições desumanizadoras, pois estas ecoam na existência destes sujeitos agravando e levando à reprodução destes mecanismos após a saída da prisão, contribuindo para o aumento da reincidência.

O trabalho produzido pelos autores Souza e Souza (2019), e teve como objetivo discutir as práticas de leitura de homens, alunos da EJA, em uma penitenciária masculina no estado de Minas Gerais. A pesquisa realizada pelos autores ocorreu dentro de uma escola estadual localizada na penitenciária, e os dados foram coletados através da observação das aulas e entrevistas com 12 sujeitos.

Os dados coletados evidenciaram eventos de letramento realizados por diferentes atores (igreja, escola, os próprios detentos) no cárcere “[...] dos quais os homens participam, mas convive-se na tensão entre a ampliação do acesso à leitura e os cerceamentos próprios da prisão [...]” (SOUZA; SOUZA, 2019, p. 24). Estes eventos, oportunizaram práticas de letramento nas quais emergiram vários sentidos, que conforme apontam os autores, superaram a possibilidade de remição de pena pela leitura, e demonstraram que a escola funciona como principal agente, ampliando o acesso à leitura de todos os sujeitos em regime fechado, mesmo aqueles que não frequentam as aulas.

A conclusão proposta por Souza e Souza (2019), é a de que a leitura na prisão é parte do processo de ressocialização dos sujeitos, e que existe a necessidade de refletir sobre a leitura, a escrita e o uso efetivo dessa tecnologia nas práticas sociais como um direito que possibilita o acesso à cultura e a realidade antes e depois do cárcere.

O artigo publicado por Nunes e Costa (2017), relata a experiência das autoras como tutoras do projeto de remição pela leitura no Complexo Penal Agrícola Mário Negócio na cidade de Mossoró- RN. Durante o período de atuação, as autoras destacaram como um dos principais desafios a falta de uma instituição escolar prisional que pudesse dar conta da alfabetização dos sujeitos privados de liberdade que possuíam vontade de participar do projeto, mas que não sabiam ler. Além disso, a falta de tempo com os detentos para realizar as orientações dificultaram o acompanhamento da escrita das resenhas e resumos, uma vez que a unidade penal não possuía efetivo suficiente de agentes penais para retirada dos internos de suas galerias para a realização de atividades.

Mesmo com estes apontamentos, as autoras salientaram o aspecto positivo do projeto, principalmente no que diz respeito à participação dos homens e mulheres em privação de liberdade, já que a atividade se destaca como

[...] um momento para aliviar um pouco dos seus pensamentos e sentimentos pesados que lhes são trazidos pelo cárcere, renovando-lhes a esperança que é alimentada pela leitura e a busca pelo saber que outrora não foi realizada com sucesso (NUNES; COSTA, 2017, p. 6).

Como conclusão, Nunes e Costa (2017) apontam a necessidade de compreendermos, enquanto sociedade, o fenômeno do encarceramento através de um novo prisma, que possibilite superar as engrenagens e as relações de poder no sistema prisional, por meio do incentivo à leitura e à escolarização que, podem ser, libertadores e transformadores de realidades destes sujeitos, permitindo a eles e elas novas perspectivas de vida.

A apresentação de Hir (2016) na reunião regional da ANPEd Sul, apresentou resultados de uma pesquisa qualitativa conduzida pela autora com jovens e adultos privados de liberdade da Fase I da Casa de Custódia de Curitiba – PR, e focalizou a investigação da contribuição da mediação docente no processo de aprendizagem da escrita pelos detentos. Para tal, a autora utilizou como instrumentos para a coleta de dados a observação e os registros dos processos de escrita dos alunos quando de sua atuação como professora alfabetizadora no sistema penitenciário.

Como resultados, a autora destaca que a aprendizagem da escrita é, em um primeiro momento, uma necessidade para que o detento analfabeto não crie relações de dependência e de intercâmbio de informações pessoais suas e de seus familiares com os colegas. Além disso, a autora sinaliza que é oportunidade para a emancipação dos sujeitos que passam a poder escrever suas próprias histórias, participar de atividades educacionais e de possibilidade de superação do delito, através da criação de seu protagonismo, enquanto agente de sua própria vida contribuindo para a busca de sua ressocialização.

O trabalho apresentado por Meira e Fantinato (2015) na ANPEd Nacional, teve como objetivo apresentar a pesquisa de mestrado realizada no período de 2013 a 2015, cujos sujeitos são jovens e adultos em contexto de privação de liberdade. A investigação buscou compreender os saberes construídos por estes sujeitos, através diálogo os saberes das celas com as aulas de matemática em uma perspectiva transdisciplinar.

Para tal, a possuiu forte caráter etnográfico e abordagem qualitativa, e a análise de dados tomou como base teórica para identificação dos saberes a etnomatemática, “[...] entendida com uma perspectiva potencializadora e desveladora de atividades matemáticas socioculturais no interior de um presídio [...]” (MEIRA; FANTINATO, 2015, p. 6). Os resultados apontaram que os conhecimentos trazidos pelos detentos das celas, para quem a presença da matemática é relatada em episódios reais, constituem-se materiais significativos, podendo inspirar exemplos para serem utilizados em contexto educacional da EJA prisional.

O trabalho de Onofre (2012), teve como objetivo evidenciar que o espaço de sala de aula e a aprendizagem da leitura e da escrita, como fatores contributivos de ressocialização e de reinserção social do sujeitos privado de liberdade, bem como, trazer reflexões sobre o papel da educação escolar na prisão, cuja gênese foi a tese de doutoramento da autora. Como forma de coletar os dados, foram utilizadas entrevistas com alunos e professores de uma escola localizada em um presídio masculino em São Paulo – SP. Os resultados encontrados pela autora demonstraram que,

[...] embora despido do pertencimento à sociedade e duplamente excluído – pelo analfabetismo e pelo estigma por ter passado pela universidade do crime –, o processo de alfabetização afigura-se como possibilidade de construção da identidade e do resgate da cidadania (ONOFRE, 2012, p. 53).

Pois, para os detentos, a escola e a sala de aula, representam uma oportunidade para “[...] ocupar a mente com coisas boas [...]” (ONOFRE, 2012, p. 55), preenchendo seu tempo com atividades para ser “alguém”<sup>15</sup> na vida pós-cárcere.

A autora destaca que esta compreensão se dá pela experiência vivenciada e narrada pelos privados de liberdade, ao relatar que os companheiros de cárcere que possuem um maior grau de escolaridade são mais respeitados por colegas e agentes penais. Neste sentido, Onofre (2012), afirma que a leitura e a escrita oportunizam a aquisição de conhecimentos que criam novas maneiras de pensar, relacionar-se, comportar-se e viver dentro e fora do espaço do presídio, conferindo

---

<sup>15</sup> Termo utilizado pela autora no texto, no entanto, partimos da compreensão de que todos estão sendo alguém, uma vez que estão em constante relação de troca com os outros homens e mulheres e com o mundo que os rodeia, o que os propicia conhecimentos, vivências e compreensões que os tornam seres humanos e, portanto, alguém.

ao homem que teve sua trajetória de vida marcada pela criminalidade e desigualdade, novas perspectivas.

O trabalho de Câmara (2011) que compõe o Dossiê Temático Educação em Prisões publicado pelo INEP, narra a trajetória do projeto Cultural Letras de Vida: Escritas de Si, iniciado na Casa de Detenção de Vitória da Conquista – BA. O projeto tem como principal objetivo

[...] estimular práticas de leitura e escrita de neoescritores populares, colaborando para a organização, a publicação e a divulgação de produções textuais criativas, no campo da poesia, da narrativa, da memória e da autobiografia (CÂMARA, 2011, p. 105).

Ao longo do texto, a autora comenta a produção de alguns detentos que tiveram suas obras publicadas e o quanto esta prática de narrar a própria história, se mostrou efetiva no resgate da humanidade e possibilitou a ressignificação de suas vidas. É ainda reforçado durante todo o texto a necessidade das práticas escolares, principalmente as de escrita e leitura, de serem livres, sem restrições, sem censuras por parte da equipe dirigente da unidade prisional, e aponta ainda, que as atividades educacionais devem ser estendidas a todos os detentos e não apenas para àqueles que possuem bons comportamentos, já que a função primeira da educação é oportunizar aprendizados, em que pese a realidade temporal e regional onde está a autora. Como palavra final, a autora pondera sobre a importância de “[...] conceder voz aos excluídos sociais [...]” (CÂMARA, 2011, p. 109), para que possam ser superados os pré-conceitos que limitam o interno a somente um tempo e uma única ação: a do delito cometido.

Por fim, os trabalhos encontrados demonstram, assim como as teses e dissertações, que existe a preocupação em investigar os diversos movimentos que permeiam a educação prisional e os seus processos, sejam eles de ensino-aprendizagem com as investigações recaindo sobre os alunos e os aspectos da sala de aula como organização do trabalho docente, práticas de leitura e escrita que oportunizem a interação com materiais e outros alunos privados de liberdade em atividades diversas com um cunho que transcende a remissão de pena. Ou então, nos aspectos formativos dos docentes que irão atuar ou já atuam nesta modalidade, reforçando a necessidade de se pensar formações próprias que abordem as questões que inquietam e limitam as ações nestes espaços, por parte destes professores e professoras.

Ao final da revisão, os trabalhos demonstram que faz-se necessário pensar em práticas alfabetizadoras, de ensino e de formação docente que oportunizem aos sujeitos não serem passivos no processo em uma infinita cadeia de reprodução de conteúdo que os distanciam da sua experiência existencial, mas antes, faz-se necessário e urgente pensar práticas e ações que os tornem sujeitos, que apesar de estarem em privação de liberdade, sejam capazes de criar novos sentidos e significados para sua vivência no mundo, desencadeando outros atos criadores (FREIRE, 1984), que possam resgatar seu sentido de ser mais rompendo com um ciclo de desigualdades e violência, do qual a falta de acesso à educação é uma das etapas.

Além disso, a formação continuada para os professores e professoras que irão atuar neste espaço é de profunda importância para o desenvolvimento de uma prática emancipadora e libertadora no cárcere. Pensar em iniciativas que promovam reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas nas salas de aulas do sistema prisional, permitirá aos docentes compreender as contradições e nuances que permeiam seu trabalho. Estas ações poderão conduzi-los e conduzi-las à compreensão de que a educação para a conscientização dos sujeitos privados de liberdade sobre as situações da realidade concreta, permitirá a construção de um conhecimento que não é alienado, mas que antes, é fruto de uma construção baseada em relações que horizontalizadas, permitirão a ressignificação dos espaços e das vozes destes sujeitos, bem como dos próprios educadores e de suas condições de trabalho nas prisões.

Neste sentido, os trabalhos aqui apresentados possuem estreita relação com a nossa pesquisa, uma vez que ao conscientizar-se sobre as relações de poder que permeiam sua existência, os homens e mulheres docentes, compreendem que sua luta e movimento em busca da transformação, não se dará de maneira isolada, posto que é na coletividade que se constrói a busca por condições melhores para o desenvolvimento de sua prática.

## 2.2 A METODOLOGIA COMUNICATIVA DE INVESTIGAÇÃO: CONCEPÇÕES TEÓRICO – METODOLÓGICAS

Os primeiros movimentos para a realização desta pesquisa foram as definições dos sujeitos, dos instrumentos para a coleta de dados e como se dariam a

análise das informações obtidas no campo escolhida para o desenrolar da pesquisa. Escolher um caminho metodológico implica a melhor maneira encontrada para nos aproximarmos da realidade pesquisada e dos sujeitos que a vivenciam, desvelando os processos que aqui foram escolhidos para serem pesquisados: as práticas alfabetizadoras.

No entanto, nesta pesquisa, esta escolha demonstra muito mais que um método, mas antes refere-se a maneira como compreendemos o mundo, as relações sociais e os sujeitos que estão por fazer-se no e com o mundo. Por isso, a opção por esta metodologia e os seus pressupostos, vem ao encontro do referencial teórico que tem como objetivo a busca da superação das desigualdades no cárcere e nas lutas por uma educação mais digna para os homens privados de liberdade.

Compreendemos que esta luta não se constrói sozinha, mas sim, pela coletividade de todos aqueles que acreditam na possibilidade transformadora da educação, das relações baseadas na amorosidade e na busca pela reafirmação do potencial de ser mais de todos os homens e mulheres que estão encarceradas. Neste sentido, trata-se de um conjunto teórico metodológico baseado em uma postura dialógica diante dos pesquisados e da produção do conhecimento, entendendo todos como capazes de transformar sua realidade, a partir da reflexão sobre si e seu lugar no mundo com outros homens e mulheres (GÓMEZ *et al.*, 2006).

A abordagem da Metodologia Comunicativa de Investigação, foi elaborada na Europa pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) em 1990 e desde de 2001 no Brasil, tem sido utilizada em diversas pesquisas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (GABASSA, 2012). Partindo dos escritos de Gómez *et al.* (2006;2012), esta metodologia possui postulados próprios para a coleta e análise de dados que são embasados em dimensões epistemológicas, teóricas e metodológicas de como se conhece e qual a natureza da realidade social e quais são as metodologias que se utilizam na investigação social.

Para Gómez *et al.* (2006), o século XXI se apresenta como um período que pode ser denominado por diferentes nomenclaturas, tais como: a sociedade da informação, fazendo referência a capacidade de selecionar e processar as diferentes informações ao qual temos acesso a todo momento; sociedade do conhecimento, pois estas informações ao serem processadas, geram conhecimento. Por fim, os

autores destacam a sociedade do risco, no qual se observa como as instituições da sociedade industrial não dão respostas aos novos anseios sociais, políticos, econômicos e individuais.

Em qualquer um destes casos, a sociedade da informação, do conhecimento e do risco, compartilha um denominador em comum, o diálogo, que inaugura uma nova categoria social que está intimamente relacionada as relações sociais e que exerce sua influência nos âmbitos econômico e político, bem como nos familiares, individuais e sociais. O diálogo, enquanto categoria social, trouxe transformações que colocaram em crise as autoridades e hierarquias autoritárias, expondo as condições de desigualdade que permeavam a sociedade, exigindo relações mais dialógicas em todas as esferas. Desta forma, as decisões são tomadas a partir de argumentos válidos que levam ao consenso, pois de outras formas, se interpõem conflitos que podem levar às situações de violência.

É partindo desta centralidade do diálogo em nossa sociedade, que os autores propõem uma metodologia para as Ciências Sociais que se organize a partir de uma ação comunicativa, no qual o conhecimento é construído a partir da intersubjetividade e da reflexão termos que caracterizam a MCI. Assim, esta metodologia é “[...] comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a intersubjetividade e crítica, porque parte da capacidade de reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade [...]” (GÓMEZ *et al.*, 2006, p.12).

Desta forma, a MCI, apresenta-se como uma metodologia que pode levar a superação das desigualdades sociais, partindo da reflexão crítica e da intersubjetividade e para isso, ela traz em sua fundamentação postulados próprios que levam a uma organização de instrumentos de pesquisa diferenciados, já que parte das interações que se realizam na sociedade e que provocam a exclusão e as que levam a transformação das situações de desigualdade.

Para isso, Gómez *et al.* (2006), as metodologias de investigação social que buscam analisar e conhecer as realidades sociais devem responder três questões: qual é a natureza da realidade social? Como a conhecemos? De que maneira, devemos atuar para descobri-la, construí-la, transforma-la ou acordá-la? Cada teoria social irá responder estas perguntas de maneira distinta, partindo de suas compreensões de mundo.

Os autores, assim, respondem a estas perguntas considerando três dimensões primordiais: a dimensão ontológica, refere-se à concepção de realidade;

a dimensão epistemológica, referente a como se conhece esta realidade e, por último, a dimensão metodológica, referente a como se investiga a realidade e quais métodos são utilizados.

A primeira dimensão trazida pelos autores, busca responder à pergunta: qual é a natureza da realidade social? Esta pergunta refere-se a dimensão ontológica, assim, depreende-se que para a concepção comunicativa crítica: a realidade natural, para esta concepção, no mundo externo existe independentemente da vontade dos sujeitos ou dos significados que estes dão ao mundo natural.

Segundo Gómez *et al.* (2006), as rochas e as montanhas vão continuar existindo, independente da vontade ou da interpretação das pessoas. Por outro lado, a realidade social, vai se constituindo a partir das definições atribuídos pelas pessoas mediante suas interações, já que os sujeitos são capazes de interpretar e compreender sua realidade. Desta forma, os significados são construídos por meio do consenso que perpassa as relações dialógicas e intersubjetivas, conceitos primordiais para a compreensão e atuação na realidade.

Dando continuidade, os autores apresentam a dimensão epistemológica, no qual a pergunta que emerge é como se conhece a realidade social? Para a perspectiva comunicativa crítica/intersubjetiva/dialógica, constrói uma epistemologia pautada na intersubjetividade e no diálogo, baseando a sua validade, enquanto construção científica, no consenso permanente e nos acordos que são comunicativamente alcançados.

A ciência, assim, é uma forma de se produzir enunciados verdadeiros, que são aceitos provisoriamente e servem para nomear o que chamamos de realidade. Implicando em um processo que não é neutro, mas marcado também pelas relações de poder que estão presentes em nossa sociedade. Para evitar que as relações de poder interfiram no conhecimento e na realidade, a epistemologia comunicativa crítica estabelece critérios que levarão a uma investigação ética da realidade social, defendendo as pretensões de verdade, retitude moral e de veracidade. (GÓMEZ *et al.*, 2006; GABASSA, 2009).

Assim, a construção científica é o resultado do diálogo intersubjetivo com pretensões de validade sobre problemas sociais do mundo, e isso implica, não só conhecer a realidade e compreendê-la, mas também transformá-la, por meio da intersubjetividade e da reflexão. Por isso, para Gómez *et al.* (2006) a influência do pesquisador é percebida como algo positivo e enriquecedor, pois ambos,

pesquisadores/pesquisados, são influenciados mutuamente, permitindo a reflexão em conjunto sobre a realidade estudada, situação que faz parte do processo dialógico.

Por último, Gómez *et al.* (2006), nos apresenta a última questão: quais são os métodos utilizados na investigação social? A metodologia comunicativa de investigação, por outro lado, pretende não só descrever a realidade, compreendê-la, interpretá-la, mas também transforma-la compreendendo que os significados não são prescritos, uma vez que se constroem comunicativamente, por isso podem se utilizar de métodos qualitativos ou quantitativos dependendo dos objetivos de pesquisa. Ou seja, o objeto de estudo vai sendo construído por meio das interpretações e reflexões das próprias pessoas participantes.

Desta forma, para a coleta de dados são utilizados os relatos comunicativos de vida, os grupos de discussão comunicativos e as observações comunicativas, no qual as interpretações “[...] as interpretações vão ser consensuadas com as pessoas participantes, que são tão capazes de interpretar a realidade em que vivem quanto o pesquisador [...]” (GABASSA, 2009, p. 86). O pesquisador não deixa de trazer as contribuições e os conhecimentos científicos que possui aos participantes, mas não considera suas contribuições superiores. O primordial nessa metodologia é ter em mente e compartilhar com os sujeitos pesquisados o compromisso pela transformação da realidade estudada.

A partir da análise das dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas das concepções elencadas Gómez *et al.* (2006) afirmam que, em síntese, a perspectiva Comunicativa Crítica pode ser compreendida como ontologicamente comunicativa, já que a realidade social é construída pelos seres humanos intersubjetivamente, por meio dos consensos e das pretensões de validade; epistemologicamente dialógica, já que os significados e a ciência são produto do diálogo. Neste sentido, a metodologia comunicativa de investigação possibilita que pesquisador e pesquisados, participem da investigação com vistas a transformação da realidade social no qual estão inseridos.

Assim, esta metodologia concebe os

[...] sujeitos participantes como capazes de linguagem e ação, já que estes entendem o mundo no qual vivem e explicam suas ações no contexto vivido, podendo, portanto, interpretar os dados conjuntamente com as (os) pesquisadoras (es) (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2012, p. 71).

Por isso, tem como ponto de partida a possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e tratá-la objetivamente.

A base para esta análise é a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1987), no qual a realidade pode ser compreendida como sendo composta por três mundos: o mundo objetivo (existência das coisas materiais que são comuns a todos os sujeitos), o mundo social (o conjunto de normas e valores compartilhados por todos na sociedade) e por fim, o mundo subjetivo (representa todas as vivências e as experiências individuais de cada um). Assim:

[...] o pensamento e a consciência de uma pessoa são fruto das interações sociais que ela estabelece com os outros. A subjetividade se constitui como produto de um processo de interiorização das relações sociais que acontecem no mundo externo. O pensamento subjetivo está intimamente relacionado com o pensamento social, intersubjetivo, e se produz nas múltiplas relações que temos com pessoas diferentes, nos inúmeros contextos de que participamos ao longo da vida (AUBERT *et al.*, 2018, p. 105).

A subjetividade viria então, da intersubjetividade, ou seja, os significados das ações do sujeito sobre o mundo seriam provenientes de suas relações com outras pessoas no mundo social. Para isso, a linguagem na ação comunicativa interpretaria um papel central, sendo um meio de entendimento

[...] em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte preinterpretado que seu mundo da vida representa simultaneamente a algo no mundo objetivo, social e subjetivo, para negociar definições da situação que possam ser compartilhadas por todos (HABERMAS, 1987, p.137-138).

Além disso, outro conceito que embasa a metodologia comunicativa de investigação é o de ação dialógica, no qual o diálogo é compreendido como provocador da curiosidade epistemológica e, por sua vez, da recriação da cultura (Freire, 1997). Segundo o autor, a necessidade de dialogar é fundamental na vida dos homens e mulheres, uma vez que nos relacionamos com os outros para nos construir, tendo a comunicação como um fator de “mais vida” e também uma demanda a favor da opção democrática (FREIRE, 1997).

Além das contribuições destes dois pensadores, os postulados próprios para análise e interpretação da realidade social tomam como base os estudos de Chomsky (1988) e Searle (2001;1998) para análise das competências linguísticas; de Mead (1990;1934) com relação ao interacionismo e de Habermas (1987;1981) e

Beck (1998;1986) quanto à análise social e à criação do conhecimento dialógico e servem como guias para a realização da pesquisa. Sendo:

- Universalidade da linguagem e da ação: isso implica que todas as pessoas, independente da classe social, cor, etnia ou idade, são capazes de interagir (ação) e comunicar-se (linguagem) com os outros, ou seja, todas as pessoas possuem habilidades comunicativas, não existindo culturas inferiores ou superiores, mas sim, diferentes.

- Pessoas como agentes sociais transformadores: este postulado implica conceber todas as pessoas são capazes de interpretar, refletir, estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, criar conhecimento e gerar transformações na realidade em que vivem.

- Racionalidade comunicativa: considerando que todos são capazes de agir e se comunicar, este postulado apresenta a linguagem como meio de diálogo e de entendimento e não apenas como um meio para se chegar a determinado fim;

- Sentido comum: para se conhecer como determinada ação é produzida, é preciso compreender qual é o sentido comum que as pessoas atribuem a ela, considerando os contextos nos quais as ações foram produzidas.

- Sem hierarquia interpretativa: ao se considerar onde esta ação foi produzida, é preciso ter em mente de que não há uma interpretação mais verdadeira que a outra, mas antes, é preciso se aproximar da realidade social através das interpretações compartilhadas, dialogadas e consensuadas.

- Igual nível epistemológico: apresenta-se como complementar ao anterior, alertando para o fato de que o pesquisador seja parte do processo participando e levando para o diálogo as suas experiências e saberes com o objetivo de contribuir com as discussões.

- Conhecimento dialógico: este é construído partindo das pretensões de validade, na comunicação e no diálogo, deixando de lado as pretensões de poder existentes.

Os postulados acima descritos são indispensáveis para a realização da pesquisa com o uso da metodologia comunicativa de investigação e precisam ser utilizados em cada etapa da coleta de dados. Desta forma, a partir da reflexão dialogada chega-se ao conhecimento científico e, para se coletar os dados com a

rigoriedade necessária Gómez *et al.* (2006) nos orienta quanto a análise destes, já que na metodologia comunicativa de investigação todo o processo de pesquisa é conduzido por uma orientação comunicativa, que assinala:

Diálogo intersubjetivo: os critérios de verdade dessa metodologia baseiam-se na participação de todas as pessoas implicadas na investigação a partir de um diálogo intersubjetivo. É fundamental, para a construção de novos conhecimentos, que haja diálogo entre ciência e sociedade.

Pretensões de validade: é importante lembrar que a metodologia comunicativa de investigação segue rumo a um entendimento, ou seja, à construção de consenso sobre a questão investigada. A apreciação dos melhores argumentos é que garante escapar das pretensões de poder.

Compromisso: a garantia do rigor científico numa investigação comunicativa crítica é o compromisso com a verdade, buscada por meio do diálogo intersubjetivo, compromisso com a construção de novos conhecimentos que contemplem a ação dos sujeitos e o compromisso de ter em conta sua dimensão transformadora, frente às condições dos contextos investigados (GOMÉZ *et al.*, 2006, p. 41).

Partindo desta orientação e atentando para os postulados, tanto para a condução de toda a pesquisa, quanto para a coleta de dados, a pesquisa foi iniciada com a definição dos problemas de pesquisa, dos sujeitos que foram participantes, do local onde estes atuavam e dos documentos que foram analisados. Buscando elucidar estas questões que o próximo tópico abordará o desenvolvimento da metodologia comunicativa de investigação nesta pesquisa.

## 2.2 AS PROFESSORAS, O LOCAL E OS DOCUMENTOS: O PERCURSO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi iniciada com a definição do objeto de pesquisa, dos objetivos, os instrumentos e o campo de pesquisa. Nesta fase, também, foi conduzido o levantamento do referencial teórico que “[...] permite verificar o estado do problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizados [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 219). Assim, o referencial desempenhou importante papel na pesquisa fundamentando a argumentação do tema pesquisado com base em diversos materiais como artigos e livros utilizados em nossa pesquisa.

A partir destes estudos, definimos que a abordagem de pesquisa seria qualitativa com o uso dos pressupostos e das técnicas utilizadas na metodologia comunicativa de investigação, já que a realidade a ser estudada é permeada por contradições e situações que envolvem desigualdades e a violação dos direitos

básicos dos homens e mulheres em privação de liberdade que estão encarcerados na cidade de Ponta Grossa – PR, especialmente a educação. Além disso, esta superação perpassaria, também, as relações educativas e as práticas que seriam utilizados pelos educadores dentro das unidades prisionais do município.

Por isso, o objeto da pesquisa ficou definido como sendo as práticas alfabetizadoras das professoras do sistema penitenciário. A partir disso, foi definido que os sujeitos da pesquisa seriam os professores e professoras que atuam na Fase I do Ensino Fundamental nas unidades prisionais de Ponta Grossa.

Para isso, iniciamos a localização dos professores e professoras alfabetizadores que atuam nas unidades prisionais de Ponta Grossa - PR, excetuando-se os estabelecimentos socioeducativos<sup>16</sup>, com o objetivo de buscar informações e experiências vivenciadas no processo de alfabetização dos internos nas salas de aulas nestas unidades.

O local para a coleta de dados, assim ficou definido como sendo o CEEBJA Prof. Odair Pasqualini, localizado dentro da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Unidade de Segurança (PEPG-US), responsável pelo atendimento dos presos e presas da penitenciária e, também, da Cadeia Pública Hildebrando de Souza. Partindo destas definições, realizou-se a submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil<sup>17</sup> para obter as autorizações necessárias ao compromisso ético da pesquisa. Com o parecer favorável (anexo I), submetemos o projeto ao Departamento Penitenciário – DEPEN/PR, a fim de obter o aval do órgão de custódia para a realização da pesquisa, uma vez que os processos de pesquisa seriam realizados no interior das unidades prisionais. (Anexo II).

Com as autorizações concedidas e com os roteiros de coleta de dados aprovados pelo DEPEN-PR e Plataforma Brasil, realizou-se uma visita na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – PEPG, a fim de familiarizar-se com o espaço das salas de aula e iniciar os diálogos com a equipe pedagógica e gestora da unidade prisional e do CEEBJA sobre a pesquisa e a intencionalidade que possuíamos com a condução do estudo, a partir dos pressupostos da metodologia comunicativa de investigação. Na ocasião, levamos cópias do projeto de pesquisa e

---

<sup>16</sup> Não serão participantes deste projeto os professores e professoras alfabetizadores que atuarem no Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa.

<sup>17</sup> Aprovado na Plataforma sob o CAAE: 49401321.3.0000.0105

com os instrumentos de coletas de dados, a fim de oportunizar o conhecimento de todos sobre o que, como e por que faríamos a pesquisa.

Após esta primeira aproximação, agendamos um novo horário para conversar com as professoras alfabetizadoras, neste momento foi apontado pela equipe pedagógica que se tratavam de três educadoras. No início de novembro de 2021, realizou-se esta conversa com as professoras alfabetizadoras para explicarmos como se daria o processo de pesquisa, na ocasião levamos o roteiro que seria utilizado para a condução do relato comunicativo crítico, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido. As professoras fizeram a leitura de todas as perguntas que seriam abordadas, os eixos de análise e o objetivo de estes fazerem parte do estudo, sendo que as mesmas opinaram sobre o documento, podendo alterá-lo, caso julgassem necessários.

Após a aprovação do roteiro, aproveitou-se ainda, para esclarecer as dúvidas das professoras sobre projeto de pesquisa. Ainda na mesma semana, retornamos ao CEEBJA prisional e ficou definido que iniciáramos a coleta de dados com a participação de três professoras, sendo que uma das pesquisadas desistiu de participar do estudo antes do início da coleta de dados. Assim, restaram duas professoras cujos dados estão no quadro 7, a seguir:

QUADRO 7 – Professoras Participantes do Estudo

<b>Pseudônimo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação SEED-PR</b>	<b>Tempo de atuação DEPEN-PR</b>
<b>Professora Marlene</b>	61 anos	Licenciatura em Pedagogia e em Ciências com especialização de jovens e adultos	16 anos	12 anos
<b>Professora Maria</b>	59 anos	Licenciatura em Pedagogia com especialização em metodologias de ensino	27 anos	18 anos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Considerando isso, definiu-se que seria utilizadas duas técnicas qualitativas da metodologia comunicativa de investigação, sendo a primeira o relato comunicativo em profundidade que

[...] envolve vários encontros com o/a participante, em diferentes lugares de seu cotidiano, para falar sobre os aspectos deste cotidiano. As análises e a compreensões vão sendo construídas conjuntamente pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante (GÓMEZ *et al*, 2006, p.12).

Abordando questões chave do mundo e da vida do (a) participante, a transcrição da entrevista e a análise de dados são discutidas e apresentadas a este (a). O roteiro que seria apresentado as professoras alfabetizadoras para ser validado abordava três eixos que guiarão o processo de coleta de dados nesta etapa, sendo que os eixos eram: Trajetória escolar e acadêmica; Ingresso na carreira docente e Rotina atual como alfabetizador (a) no sistema penitenciário. (Apêndice III).

É importante destacar que todo este processo buscou realizar uma orientação comunicativa, ou seja, foi feita a partir dos postulados da metodologia comunicativa de investigação e, neste sentido, ao validarem os roteiros, as professoras poderiam ler, analisar e verificar se existia algo que pudessemos melhorar ou ainda, retirar. A partir da validação do roteiro pelas professoras, iniciou-se a coleta de dados desta primeira etapa foi finalizada em novembro de 2021.

Ao conduzir a análise de dados, em ambas as etapas buscou-se conduzir uma análise tomando como ponto de partida os aspectos como o diálogo intersubjetivo, as pretensões de validade e o compromisso. A partir da transcrição dos relatos comunicativos, foi construído o percurso de vida das professoras, no qual, foram evidenciados os principais pontos da trajetória escolar e acadêmica das professoras que a levaram até o sistema prisional.

Após esta primeira análise com a construção destes percursos, tomou-se como base o nível básico de análise de dados na metodologia comunicativa de investigação, no qual parte-se de uma categoria para cruzá-la com as dimensões dentro de cada eixo. Assim, foi buscado identificar, a partir da reflexão dialogada com as participantes, duas dimensões que sempre estão presentes na realidade: as obstaculizadoras<sup>18</sup>, são as barreiras que impedem a transformação, ou seja, são todos os obstáculos políticos, sociais, econômicos, sistêmicos que possibilitam a reprodução das desigualdades sociais. A outra dimensão foi a transformadora, são as formas encontradas pelos sujeitos e coletivos para superar tais barreiras, criando

---

<sup>18</sup> Optamos por utilizar a palavra “obstaculizadora”, uma vez que estamos investigando as práticas realizadas por professoras para alfabetizar e nesse sentido, compreendemos que tanto no mundo da vida e no sistema, as dimensões são percebidas por estas como “obstáculos” a serem transpostos para alcançar seu objetivo que é a alfabetização dos presos.

a transformação social e a queda dos fatores de desigualdade social (ALONSO, 2004, p. 418).

Neste caso, as categorias de análise tomam como base aspectos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1998) e em Gabassa (2009), assim as categorias são: o “sistema”, que pode ser caracterizado como as instituições, espaços ou normas guiadas pelo poder e pelo dinheiro e o “mundo da vida” são as vivências do cotidiano que caracterizam cada pessoa. Partindo dos três eixos do relato e considerando as categorias de análise definidas, o primeiro passo tomado após a transcrição e da escrita do percurso de vida foi a codificação da informação, no qual foram analisados os pontos mais importantes do relato, assinalando e os demarcando para que pudessem embasar a primeira síntese realizada.

A partir disso foi feito o agrupamento das unidades, no qual foram realizadas a separação das unidades de falas em caixas que foram identificadas em cada eixo, para assim, realizar a mensuração das menções as dimensões obstaculizadora ou transformadora, ou seja, quantas vezes são mencionadas estas dimensões, bem como a quantidade de dimensões que surgem em cada eixo. Os quadros organizados com os dados, como o exemplo a seguir:

QUADRO 8 – Exemplo Síntese Análise de Dados

<b>Dimensão Obstaculizadora</b>	<b>Dimensão Transformadora</b>
1. Pontos/ações consideradas como obstáculos sobre o mundo da vida/sistema	1. Pontos/ações consideradas como transformadores sobre o mundo da vida/sistema
<b>Dimensões: quantas foram identificadas em cada eixo – Menções: quantas vezes estas ações aparecem nos relatos</b>	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022).

Por fim, foi realizada a descrição e a interpretação da informação com a montagem das sínteses e dos quadros com as dimensões identificadas sendo que neste momento é realizado um processo descrito por Gómez *et al.* (2006), como uma interpretação espontânea, caracterizada como sendo realizada primeiramente objetivamente no ato do diálogo com a pesquisadora e depois da pesquisadora com o dado, sendo a primeira interpretação dos dados.

Após esta síntese primária, retornou-se ao local de pesquisa, em dezembro de 2021 e realizou-se um novo diálogo com as professoras com objetivo de discutir

os dados encontrados, realizando um processo de síntese final feita em consenso com as mesmas. Neste sentido, cabe destacar que este primeiro arranjo de dados foi analisado pela pesquisadora tomando como base o conhecimento do mundo da vida e do sistema existente em sua compreensão de mundo, ou seja, neste primeiro contato com os dados a análise se deu subjetivamente. Assim, o primeiro olhar que deu origem aos quadros apresentados nos resultados, se deu após exaustiva leitura e compreensão das falas das professoras.

No retorno ainda, foram trabalhados conceitos com cada uma, ligados à obra de Paulo Freire, que emergiram das falas das professoras e que auxiliaram no processo de validação, reflexão sobre a realidade vivenciada por elas e o processo de transformação dos espaços de sala de aula. O retorno para a validação e o novo diálogo sobre os dados se deu em um dia em que ambas as professoras estariam disponíveis durante um período para analisarmos os resultados preliminares. Na data, as salas de aulas do CEEBJA na PEPG – US estavam ocupadas por conta de uma reunião dos agentes penitenciários que tinha como pauta a transição de carreira dos mesmos, de agentes para policiais penais, impossibilitando o uso pelos professores.

Para a conversa foi designada uma sala pertencente ao CEEBJA na Cadeia Pública Hildebrando de Souza – CPHS, que na data estipulada estava desocupada. Neste diálogo, feito separadamente com cada uma das professoras, procuramos esclarecer as dúvidas sobre a análise e discutir os resultados, procurando sempre chegarmos em um consenso sobre os eixos. Desta forma, cada eixo foi abordado separadamente, deixando-se aberta a palavra para que as professoras fizessem suas considerações e apontassem como percebiam os conceitos trazidos em sua prática nos eixos correspondentes.

Nestes momentos em que são conduzidos os diálogos e as trocas de conhecimentos e experiências entre pesquisador e pesquisados, Gómez *et al.* (2006), explica que estes tratam-se de um processo de interpretação reflexiva, no qual são consensuados, por ambas as partes, as análises e os aspectos identificados sobre a realidade social vivenciadas pelos participantes e são validadas as dimensões encontradas. Assim, para os autores, no processo de retorno e validação, as interações assumem um papel importante, já que:

[...] são as relações interpessoais que se estabelecem entre pesquisadora e pesquisados, que exercem influência e modificam de maneira recíproca os mundos da vida intersubjetivamente compartilhados, ou seja, partindo do diálogo sobre a realidade, pode-se chegar a um novo significado que também pode ser transformador ou obstaculizador (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 97).

Os dados obtidos foram validados, no qual as professoras construíram suas sínteses finais para cada eixo e assim, partiu-se para a segunda fase da coleta de dados que se realizou em março de 2022. Para esta etapa, foi utilizada a segunda técnica da metodologia comunicativa de investigação que é o grupo de discussão comunicativo, que consiste em uma interpretação coletiva da realidade, no qual são reunidos em um espaço habitual dos (as) participantes e o (a) pesquisador (a) com objetivo de “[...] confrontar a subjetividade individual com a grupal, colocando em contato diferentes perspectivas e experiências, para assim compreender e descrever as percepções sobre determinada situação [...]” (ALONSO, 2004, p. 408).

Para a condução do grupo são consideradas três premissas:

[...] o estudo do mundo da vida cotidiana se baseia na reflexão dos próprios atores; os atores orientam suas ações dependendo de suas próprias interações, que resultam da interação com os demais; os atores estão permanentemente interpretando e definindo suas vidas a partir da sua situação atual (CREA, 1998, p. 70).

Dos dados obtidos na primeira etapa dos relatos comunicativos emergiu um conceito que poderia ser trabalhado no grupo de discussão que era a reflexão crítica sobre a prática para o qual foi escolhido um excerto do livro *Pedagogia da Autonomia* (1987) do autor Paulo Freire intitulado “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Para isso, organizou-se o grupo com a participação, além das professoras Maria e Marlene, das pedagogas que atuam no Complexo Social de Ponta Grossa, Cristina e Gabriela, para oferecer outras contribuições sobre a atuação dos educadores no espaço prisional.

Ressalta-se que o excerto e a temática escolhida, bem como a inserção de mais participantes no grupo, foram acordados previamente com as professoras, uma vez que ambas compreenderam que refletir sobre a prática foi uma das mais importantes ações que as levou a buscar superar os obstáculos que surgiram nos eixos do relato. E assim, chegou-se ao excerto e sugeriu-se a participação das pedagogas, que também foi aprovado por todas.

O texto escolhido foi enviado com uma semana de antecedência para os participantes para que pudessem familiarizar-se com o assunto abordado no excerto e as discussões aconteceram tendo como questão disparadora “Como refletimos sobre nossa prática em sala de aula? Como nos formamos, enquanto docentes, no sistema penitenciário?” A partir desta questão as discussões buscaram identificar, assim como nos relatos comunicativos, as dimensões obstaculizadoras e as transformadoras à realização da prática alfabetizadora no sistema prisional. A análise dos dados seguiu as mesmas etapas descritas acima, sendo validadas pelas professoras e participantes, ainda em março de 2022. Durante as análises que serão apresentadas, os códigos atribuídos às falas das professoras serão: Professora Maria – RP1; Professora Marlene – RP2. Quando as falas forem retiradas dos grupos os códigos serão Professora Maria – RPG1; Professora Marlene – RPG2.

Além desta coleta de dados, foi realizado também, uma análise documental que consistiu na busca “[...] 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), dos principais documentos internacionais, nacionais e estaduais que regem a educação prisional no Paraná, objetivando complementar e aportar os dados coletados tendo como referencial aquilo que se tem escrito nas políticas e planejamentos do Departamento Penitenciário do Paraná.

A análise dos dados utilizou-se do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006), no qual buscou-se identificar dentre os cinco contextos descritos pelo autor, os contextos da influência e da produção, uma vez que se compreende que os textos políticos guardam estreita relação com as práticas que são desenvolvidas em sala de aula pelos professores e professoras no sistema penitenciário. Além disto, estes documentos legislativos possuem em seu arcabouço discursos que legitimam as vozes de diferentes sujeitos que possuem interesses diversos e trazem concepções de mundo, homem e sociedade que evidenciam o papel da educação no cárcere. A partir deste percurso, apresentamos o quadro de coerência da pesquisa com a síntese do projeto de pesquisa:

QUADRO 9 – Quadro de Coerência da Pesquisa

<b>OBJETO DE ESTUDO: práticas alfabetizadoras</b>		
<p><b>Problemática – Surgimento</b> A partir da vivência como pedagoga no sistema penitenciário e dos estudos realizados na disciplina sobre Paulo Freire, surge a curiosidade de compreender como se constrói a prática alfabetizadora no sistema penitenciário.</p>	<p><b>Fundamentação Teórica/Principais conceitos</b> Prática Pedagógica (Martins, 2010); -Educação Prisional (Julião, 2016; 2020); -O espaço prisional (Goffman (1974), Wacquant (2001a) e Garland (1999); -Alfabetização e Prática Alfabetizadora (Freire, 2021; 1994; 1989);</p>	
<b>Problema de Pesquisa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>
<p><b>Como se constitui a prática alfabetizadora no sistema penitenciário?</b></p>	<p><b>Geral</b> Analisar o relato das professoras sobre as práticas pedagógicas utilizadas para alfabetizar educandos privados de liberdade nas unidades prisionais da cidade de Ponta Grossa</p> <p><b>Específicos</b> a) Identificar a concepção de homem, mundo e educação presente nos documentos que regulamentam as práticas das professoras com os educandos privados de liberdade nas unidades prisionais de Ponta Grossa. b) Identificar as práticas alfabetizadoras utilizadas pelas professoras nos espaços formativos do sistema prisional</p>	<p>Abordagem qualitativa.</p> <p><b>Instrumentos e procedimentos de coleta de dados:</b> Relato Comunicativo. Grupo de Discussão Comunicativo. Análise Documental. (Plano de Educação do DEPEN, DCNs EJA Prisional, Proposta Pedagógica para oferta de EJA nas prisões, Regimento escolar prisional do Paraná, Síntese de processos seletivos professores EJA Prisional no Paraná, Histórico da Educação Prisional do Paraná, Histórico das Unidades, Censos).</p> <p><b>Participantes:</b> Professores que atuam na Fase I do Ensino Fundamental na EJA prisional.</p> <p><b>Análise de dados:</b> Metodologia Comunicativa de Investigação (Gómez, 2006; 2012).</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2021).

O próximo capítulo tem como objetivo apresentar os referenciais que embasam nossa pesquisa.

### CAPÍTULO 3

## UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

Neste capítulo, iremos discutir as políticas públicas educacionais que guiam o trabalho dos professores e professoras no cárcere, compreendidas como um processo que reflete os embates e as disputas que são travadas por diferentes instâncias da sociedade, cujo os interesses permeiam os documentos e fazem emergir determinadas concepções de homem, sociedade e mundo. Para isso, serão discutidos os documentos a partir da compreensão do contexto de influência e de produção em que estes surgem, tomando como ponto de partida as políticas nacionais e as estaduais para assim, traçar a análise dos documentos e das concepções que surgem de seus textos.

### 3.1 O CICLO DE POLÍTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL

A compreensão dos aspectos sociais, históricos, políticos e pedagógicos da educação prisional, requerem o entendimento de que no conjunto de elaboração das políticas, existe uma variedade de intenções e de disputas que influenciam o processo político e que resultam dos contextos macro e micro estruturais.

Considerando estas perspectivas, os estudos desenvolvidos por Mainardes (2006; 2018) nos apresentam a contribuição que o sociólogo Stephen J. Ball e seus colaboradores, trouxeram ao campo educacional ao formularem uma metodologia no final da década de 1980, que tinha como objetivo “[...] caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo [...]” (BALL; BOWE, 1992, p. 30) e que intitularam Ciclo de Políticas. Assim, esta abordagem trata-se de:

[...] um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e essa abordagem permite também a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2018, p. 12).

Isso implica em uma metodologia que permite a teorização e a pesquisa das políticas educacionais, a partir da complexidade de sua trajetória, em um ciclo

contínuo composto por cinco contextos principais: o contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados e, por fim, o contexto das estratégias políticas.

O primeiro contexto que é o da influência, está intimamente ligado aos discursos ventilados pelos grupos de interesse que disputam a influência e a definição dos objetivos educacionais e dos significados de ser educado. Neste sentido, atuam neste contexto, as redes sociais em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, formando conceitos legítimos que irão fundamentar a política educacional.

O contexto da produção do texto, enquadram-se os documentos que são produzidos a partir do contexto de influência, que representam a política educacional de diversas maneiras, tais como: textos oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos, pronunciamentos oficiais, diretrizes, entre outros. Segundo Mainardes (2013), estes dois contextos – o da influência e da produção do texto - estão interrelacionados e não possuem etapas lineares, pois cada um destes traz consigo grupos de interesse, disputas e embates que se fazem presentes nos movimentos para desenvolvimento das políticas.

Desta forma, “[...] é preciso compreender que as respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas no terceiro contexto, o da prática [...]” (MAINARDES, 2006, p. 30). Esta compreensão aponta para o fato de que as políticas não são finalizadas, mas que antes, é a partir da prática dos educadores e demais profissionais que estas são recriadas, e não apenas implementadas, já que estes exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas.

No quarto contexto, que é o dos resultados e efeitos, “[...] as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com as desigualdades existentes [...]” (MAINARDES, 2006, p. 31). Aqui é importante ter como ponto de partida as políticas locais e as amostras de pesquisas apenas como ponto de partida para análise de questões mais amplas que irão integrar a política.

O último contexto, que é o da estratégia política, “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada [...]” (MAINARDES, 2006, p. 32). É importante destacar que todos os contextos aqui elencados estão inter-relacionados e não são constituídos por etapas lineares, sequenciais, já que cada um destes envolve grupos de interesses diferentes.

Além disso, devido a extensão da análise de todos os cinco contextos, neste trabalho, a análise das políticas tomará apenas os contextos da influência e da produção do texto, uma vez que pretendemos identificar nos documentos produzidos, a partir desses dois movimentos, as concepções de homem, mundo e educação que permeiam estas legislações.

### 3.2 O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: DISCURSOS E DOCUMENTOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL

Quando uma política começa a ser idealizada, esta perpassa por uma série de discursos gerados por grupos de interesses diferentes que tem como objetivo criar o clima necessário para a produção dos documentos. Estes discursos passarão a guiar determinadas políticas, sendo marcados por contextos e relações que vão desde um contexto macropolítico (internacionais e nacionais) até os que envolvem micropolíticas estaduais, municipais ou das instituições ao qual estes textos se dirigem.

Segundo Mainardes (2006, p. 51), é no contexto da influência que:

[...] os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação em algumas vezes que recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social.

Assim, a educação nas prisões é um elemento presente nas pautas das políticas públicas contemporâneas, sendo criada, recriada e pulverizada por diversos grupos de interesse, sempre de acordo com as suas convicções e gerando os efeitos discursivos desejados por cada um destes grupos, tais como: juristas, militantes dos direitos humanos, professores e intelectuais, políticos, pesquisadores e agentes de segurança.

Em que pesem as diferentes abordagens para a função da educação no interior das prisões, ora considerada uma

[...] mera medida humanitária para assistência dos presos, seguindo as legislações internacionais para o tratamento penal, ora considerada como parte da estratégia de gestão prisional visando a diminuição de conflitos internos na administração dos encarcerados (JULIÃO, 2020, p. 52).

Essa emerge, em um contexto de superlotação carcerária e de pouca escolaridade, como a “*solução*” para quem está privado de liberdade, oportunizando a diminuição do tempo de prisão, através da remição por estudo e o retorno à sociedade. Por isso, ao discutirmos sobre o discurso da educação na prisão, é preciso considerar as relações do poder-saber que formarão o discurso base para a política, no qual alguns grupos irão dar seu apoio ao que está sendo escrito e outros ainda, irão desafiar os argumentos utilizados para a sua composição com contra argumentos que estão influenciando ações em arenas mais amplas.

No âmbito internacional, principalmente na Europa e EUA, os discursos já debatiam em meados da década de 1950, sobre a função da prisão contemporânea, em especial as falas dos defensores dos direitos humanos giravam em torno do tratamento digno dado aos prisioneiros e a extinção das torturas e o fortalecimento das garantias dos direitos humanos e fundamentais com a publicação das Regras Mínimas para o Tratamento de Presos – Regras de Mandela (1955); Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966); Convenção contra a Tortura e outros Tratos e Penas Cruéis, Inumanos e Degradantes (1975). As discussões giravam em torno da criminalização da pobreza e o estabelecimento de uma política antidrogas repressivas, que dariam o pontapé inicial nas políticas de “tolerância zero” e de “Guerra às drogas” que surgiriam nos EUA no governo de Richard Nixon em 1970 e, que influenciariam as políticas sobre drogas e às ações policiais no Brasil durante a ditadura militar e perduram até os dias atuais. Podemos visualizar o conteúdo dos documentos produzidos a partir dos contextos de influência, no quadro 8, a seguir:

QUADRO 10 – Contextos de Influência Internacional– Documentos Produzidos

<b>Contexto Internacional - Educação nas prisões</b>	
<b>Documentos</b>	<b>Sobre o que eles dispõem:</b>
<b>Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos – Regras de Mandela (1955)</b>	Trata das regras mínimas a serem observadas no tratamento dos presos assegurando um cumprimento de pena com dignidade e respeito;
<b>Pacto Internacional dos Direitos Civis (1966)</b>	Garante aos cidadãos de todos os Estados-Parte do pacto a garantia de seus direitos fundamentais e humanos como sendo inalienáveis;
<b>Convenção contra a Tortura e outros Tratos e Penas Cruéis, Inumanos e Degradantes (1975)</b>	Garante que todos os Estados-Parte da convenção tomarão as medidas legislativas, administrativas, judiciais ou quaisquer outras que sejam eficazes para impedir que atos de tortura sejam cometidos em qualquer território, espaço ou instituição sob a sua jurisdição;

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

No Brasil, os documentos internacionais fariam parte das discussões e das falas dos movimentos sociais que defendiam a prisão como um espaço de concretização de direitos e na exigência de políticas que dessem conta de um tratamento penal mais justo e que proporcionassem o acesso ao trabalho e a educação nestes espaços. Por outro lado, as lutas das dissidências que formavam a resistência contra a ditadura militar enfraqueciam o regime e levaram a queda do mesmo em 1984 e ao reestabelecimento do estado democrático de direito e a reconquista dos direitos civis cerceados durante o período militar, o que permitiu a discussão mais ampla sobre os direitos dos sujeitos privados de liberdade em nosso país. (JULIÃO, 2016; ONOFRE, 2015).

Neste sentido, a educação na prisão, nos âmbitos internacionais e nacionais, surge nos debates já na década de 1980, quando diversos grupos ligados aos movimentos sociais se mobilizaram na busca pela manutenção dos vínculos com a sociedade e do processo de ressocialização, defendendo que o tratamento dos presos não deveria acentuar a sua exclusão da comunidade, mas antes deveria oportunizar o acesso a atividades laborais e educativas nas unidades prisionais.

Ainda, cabe destacar que neste período há mobilizações dos educadores, familiares e detentos que já estavam associados as ações educacionais, dentro dos presídios e casas de custódia em diversos estados brasileiros, para a oferta da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) em espaços de privação de liberdade lutavam para a formação de uma política pública que oportunizasse a organização da educação nas unidades prisionais.

Assim, considerando a agenda internacional que tornou os direitos humanos uma das pautas centrais dos documentos promulgados à época com objetivo de garantir os direitos dos detentos em nosso país, que em 1984 é promulgada a Lei de Execuções Penais – LEP e mais tarde a Constituição de 1988 que influenciaria a criação e promulgação da Resolução nº 14 de 11 de novembro de 1994 que estabeleceu as Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos no Brasil. Na área educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996 e, mais tarde a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em 2000, proporcionou o avanço das discussões sobre a educação prisional, trazendo à tona a necessidade de se organizar a oferta de educação no sistema penitenciário. Desta forma, podemos visualizar o contexto de

influência nacional para a produção dos documentos que irão guiar a educação nas prisões no quadro 9, a seguir:

QUADRO 11 – Contextos de Influência Nacional – Documentos Produzidos

<b>Contexto Nacional – Educação nas prisões</b>	
<b>Documentos</b>	<b>Sobre o que eles dispõem:</b>
<b>Constituição Federal (1988)</b>	Asseguram os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, garantindo a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à educação, saúde e à propriedade.
<b>Lei de Execução Penal - Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984</b>	A efetivação das disposições de sentença ou decisão criminal, proporcionando condições para a harmônica integração social do condenado e do internado, assegurando todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei (saúde, educação, jurídica, social e religiosa).
<b>Resolução nº 14 de 11 de novembro de 1994 – Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos no Brasil</b>	Estabelece regras mínimas para o tratamento de Presos no Brasil, prevendo as garantias para o oferecimento das assistências educacionais, de saúde, materiais, jurídicas e religiosas.
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996</b>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, destacando a integração da EJA à Educação Básica - observada a sua especificidade.
<b>Resolução CNE/CEB - nº 1, de 5 de julho de 2000</b>	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Segundo Julião (2013), com a promulgação da Lei 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execuções Penais – LEP, que previu em seu Art.11, a assistência aos apenados e apenadas passou a ser uma realidade, sendo descrita como sendo:

- I - Material;
- II - À saúde;
- III - jurídica;
- IV - Educacional;
- V - Social;
- VI - Religiosa.

Desta forma, os estados brasileiros teriam que se reorganizar para oferecer condições estruturais para oferecer um tratamento penal digno, de acordo com o previsto na lei. Sobre a assistência educacional, a LEP destaca, em sua Seção V, que esta compreenderia ações educativas para a instrução escolar, no que diz respeito ao curso dos ciclos que formam a educação básica (ensino fundamental, ensino fundamental II, ensino médio), oferta de formação e qualificação profissional

aos homens e mulheres privados de liberdade. A LEP, ainda avulta nos artigos relativos à assistência educacional, que:

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

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

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

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984, p. 247).

Esta primeira legislação, que diz respeito às bases da execução penal, abriu portas para que arranjos diversos pudessem ser efetivados nas unidades prisionais na busca da efetivação ao direito à educação. Cabe ainda ressaltar que mais tarde, a assistência educacional seria também prevista na Resolução CNCPP nº14/1994, que aborda as regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil, em seu Capítulo XII - das instruções e assistência educacional, prevendo principalmente a organização de classes de alfabetização visando a erradicação do analfabetismo e a elevação dos níveis de escolaridade dos detentos:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam.

Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos (BRASIL, 1994, p. 5).

Neste sentido, a assistência educacional é importante à medida que contribui para a produção da vida material e imaterial dos homens e mulheres privados de liberdade, oportunizando o acesso concreto a informações, conhecimentos e habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento de um novo projeto de vida (ONOFRE, 2013), em especial daqueles que não tiveram a oportunidade de acessar a escola e a alfabetização.

Outra legislação que aborda a educação do sujeitos privado de liberdade é a Constituição Federal de 1988, considerada a “constituição cidadã”, que assegura aos jovens e adultos o direito público subjetivo ao Ensino Fundamental público e gratuito:

Art. 5ª Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 1998).

Assim, todos os homens e mulheres, encarcerados ou não, passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos que constroem sua cidadania, através do acesso a saúde, educação, trabalho, segurança e direito à vida. Ao considerarmos o direito dos presos, compreende-se que a educação é um direito inalienável, e que esta, assim como as demais práticas sociais, é geradora de interações entre os indivíduos, “[...] promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re)conquistar cidadania [...]” (ONOFRE, 2011, p. 273).

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no título que discorre sobre o direito à educação e do dever de educar nos artigos 04, seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos, afirma que a educação escolar pública deverá incluir aqueles que não tiveram acesso na idade própria, ofertando turmas regulares no período noturno com condições e características que levem em conta a condição deste aluno.

A partir de 1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos é aprovada (BRASIL, 2000), e logo depois sua promulgação, novas discussões vão sendo empreendidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE- para a organização da EJA, resultando na publicação do Parecer 11/2001 e a Resolução 01/2000, nos quais foram apresentadas sugestões para a EJA, dentre elas a atribuição à esta modalidade as funções de reparadora, equalizadora e qualificadora.

Nos âmbitos estadual, os documentos que já apontavam para a organização da educação nas prisões eram o Termo de Acordo Especial de Amparo Técnico publicado em 01 de fevereiro de 1982 firmado entre a Secretaria de Estado Justiça – SEJU e a Secretaria de Estado da Educação – SEED e dispunha sobre a ação conjunta entre a SEJU e a SEED na escolarização dos presos e funcionários do

sistema penitenciário nos 1º e 2º graus, por meio do Paraná escolarização na modalidade de ensino supletivo e fundando o Centro de Orientação de Aprendizagem na Penitenciária de Piraquara – COAPP. Ainda em 1982, a SEED publicou a Resolução nº 170/1982 de 28 de junho de 1982, permitindo que o COAPP aplicasse provas de equivalência correspondentes às quatro primeiras séries do 1º grau e exames supletivos do 2º grau., conforme o quadro 10 do contexto de influência estadual, a seguir:

QUADRO 12 – Contextos de Influência Estadual– Documentos Produzidos

<b>Contexto Estadual – Educação nas Prisões</b>	
<b>Documentos</b>	<b>Sobre o que eles dispõem:</b>
<b>Termo de Acordo Especial – SEJU – SEED - 1982</b>	A ação conjunta na escolarização dos presos e funcionários do sistema penitenciária, por meio da oferta de ensino supletivo;
<b>Resolução SEED nº 170 – 28 de junho de 1982</b>	Permite a aplicação de provas de equivalência e supletivos no âmbito das unidades prisionais do estado do Paraná.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

É neste contexto e sob a influência destes documentos e dos discursos que são validados através dos mesmos, sobre o direito à educação que vai se formando o clima adequado para o estabelecimento de políticas em prol da educação prisional e para a produção dos documentos que irão guiar esta modalidade educacional. Assim, as políticas internacionais, nacionais e estaduais, vão dar forma e conteúdo aos documentos produzidos, trazendo a interconexão e interdependência necessárias a uma tentativa de estabelecer um novo cenário para os detentos, assegurando o estabelecimento de escolas prisionais.

### 3.3 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO: OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL

A partir do contexto de influência e dos documentos produzidos naquela etapa que não necessariamente referenciavam uma educação na prisão, mas que já traziam um aparato legal para o seu estabelecimento, é que a educação nas prisões vai ganhando cada vez mais espaço nos debates educacionais.

A necessidade de se pensar diretrizes e orientações para o estabelecimento de uma política nacional para a educação de jovens e adultos privados de liberdade e considerando a forte pressão social dos defensores de uma educação “[...] da prisão, pensada desde o seu lugar – espaço prisional – com a participação vinculada

à cultura e às necessidades humanas e sociais dos encarcerados [...]” (ONOFRE, 2012, p. 270), que em 2005 começam a ocorrer os primeiros encaminhamentos para uma política de educação prisional.

É neste ano, que os Ministérios da Justiça e da Educação iniciaram em parceria, uma proposta de articulação para a implementação do Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, criando o primeiro texto do que viriam a ser as diretrizes. Para isso, os trabalhos do referido programa foram organizados e culminaram nos três Seminários Nacionais de Educação em Prisões realizados em 2006, 2007 e 2012, respectivamente.

Segundo Julião (2014), as principais conquistas desses eventos foram os documentos produzidos para subsidiar os Estados a iniciarem ou adequarem as atividades que já ocorriam nas unidades prisionais, dando maior efetividade aos trabalhos realizados no âmbito educacional, atingindo um número maior de privados de liberdade e construindo espaços escolares para atender o que era previsto nas legislações. Os documentos promulgados podem ser vistos no quadro 11, a seguir:

QUADRO 13 – Documentos Nacionais – Educação nas Prisões

<b>Documentos Nacionais</b>	
<b>Documentos</b>	<b>Sobre o que eles dispõem:</b>
<b>Resolução nº3/2009- CNPCP – de 11 de março de 2009</b>	Aprova as Diretrizes para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais;
<b>Resolução nº 2/2010 - CNE – de 19 de maio de 2010</b>	Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais;
<b>Lei 12.433/2011 – de 29 de junho de 2011</b>	Altera os artigos 126, 127, 128 e 129 da Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.
<b>Decreto nº 7.626/2011 – de 24 de novembro de 2011</b>	Institui o plano estratégico de educação no âmbito do sistema prisional

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Assim, conforme aponta Julião (2015), estas legislações apontam uma educação que em síntese, é um direito público e subjetivo, no qual o ambiente deve ser apropriado e sua oferta nas escolas deve ser adequada à disponibilidade dos seus sujeitos, garantindo sob qualquer circunstância, condições de acesso e permanência na escola. Nessa direção, a oferta das vagas escolares nas unidades prisionais, segundo as Diretrizes para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos

em situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, deve considerar:

Art.3º. A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

IV – Promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

VI – Desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos (BRASIL, 2010).

Desta forma, passam a ser garantidas as condições para que o processo educativo na prisão seja pautado no reconhecimento das subjetividades dos homens e mulheres privados de liberdade, em conteúdo que possam trabalhar suas aspirações e no desenvolvimento de reflexões sobre assuntos como racismo, direitos, homofobia entre outros que permitam a construção de um pensamento crítico.

A Diretriz ainda prevê o planejamento de atividades de educação não – formal e formação profissional de cunho preparatório e de iniciação profissional, incluindo atividades à distância, bem como, deve ser garantido a oferta dos diferentes níveis e modalidade de educação aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (BRASIL, 2010).

Ainda segundo este documento, educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários precisam ter acesso a programas de formação integrada e continuada que considerem as especificidades da política de execução penal, temáticas que tratem da relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, envolvendo a dimensão educativa do trabalho destes profissionais no processo de ressocialização.

A legislação, segue estabelecendo que a oferta das vagas escolares deve ser garantida pelas Secretarias de Estado de Educação em parceria com os órgãos de Administração Penitenciária, descentralizando a gestão aos estados brasileiros, cabendo a estes abranger as especificidades regionais e institucionais da população prisional encarcerada em sua região (JULIÃO, 2016).

Após este avanço, em 2011, duas legislações importantes são aprovadas e repercutem na organização dos estados na oferta da educação prisional. A primeira é a alteração da Lei de Execuções Penais – LEP, com a promulgação da Lei 12.433/2011 que estabelece as regras para a remição de parte do tempo da pena por estudo:

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;

§ 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 (BRASIL, 2011).

Esta lei trouxe implicações para os estados, uma vez que houve a necessidade de se reorganizar o ensino e os registros, tornando maior a oferta de vagas nas escolas prisionais para atender a demanda dos homens e mulheres privados de liberdade que solicitavam sua matrícula nas atividades educacionais, buscando redução em seu tempo de pena. Na esteira destas mudanças, em novembro do mesmo ano é publicado o Decreto nº 7.626/2011 – Plano Estratégico de Educação no âmbito Prisional – PEESP, cujo objetivo é “[...] ampliar e qualificar a oferta da educação nos estabelecimentos prisionais [...]” (BRASIL, 2011).

Dentre os principais objetivos do PEESP estavam as ações conjuntas entre os órgãos federais, estaduais e municipais nas áreas de educação e da execução penal, o incentivo à elaboração dos planos estaduais de educação com a previsão de metas para a formação educacional dos profissionais que iriam atuar nos processos educativos e, também as estratégias que deveriam ser desenvolvidas para a educação dos homens e mulheres privados de liberdade. Destaca-se ainda, que neste plano os estados deveriam contribuir para “[...] a universalização da alfabetização e a ampliação da oferta da educação prisional [...]” (BRASIL, 2010) e a adequação dos espaços físicos nos estabelecimentos penais para implantação das escolas e atividades culturais.

Ao se criar estes documentos, Julião (2016) destaca que a educação implementada no ambiente carcerário, como uma modalidade da educação de jovens e adultos, precisa investir em uma proposta pedagógica e política que

considerem as particularidades, especificidades e características dos sujeitos privados de liberdade e, por isso, esta proposta precisa ser construída pelas unidades prisionais, educadores, comunidade e órgãos de gestão escolar e penitenciária.

No Paraná, o sistema penitenciário já contava com programas educacionais para sujeitos privados de liberdade, sendo um dos estados pioneiros nesta iniciativa, tendo “[...] no âmbito educacional, uma clara política de reintegração social e que teve seu início mesmo antes da lei que regulamenta esse tipo de assistência. Cabe, agora, atualizá-la, modernizá-la, ampliá-la e subsidiá-la [...]” (PARANÁ, 2012, p. 13).

Assim, os movimentos em busca de uma proposta pedagógica e de um planejamento estratégico para a implementação das salas de aula nos presídios, já contavam com amplas legislações e documentos importantes para a organização desta modalidade de ensino em nosso estado, prevendo desde as atribuições de cada secretaria envolvida, naquele momento, na gestão penitenciária e na educação prisional, previa o processo seletivo para os profissionais de educação que iriam atuar nos CEEBJAS prisionais já instalados e as normas de conduta que deveriam ser adotados pelos mesmos.

A publicação do PEESP- PR, em setembro de 2012, trazia como objetivo a garantia da escolarização básica e o ensino profissionalizante para as pessoas privadas de liberdade no sistema penitenciário do Paraná, “[...] por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA e/ou Ações Pedagógicas Descentralizadas – APED [...]” (PARANÁ, 2012, p. 14). O plano previa ações articuladas entre os órgãos, principalmente, visando a ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais do Paraná, nos exercícios 2012, 2013 e 2014.

As principais metas previstas pelo PEESP-PR estavam ligadas a criação de uma Proposta Pedagógica Curricular da EJA nas Prisões do estado, com orientação específica para a Fase I – Alfabetização, considerando os tempos, espaços e trajetórias dos alunos/privados de liberdade; instituir e revisar os procedimentos para a contratação de professores, pedagogos e agentes educacionais, visando suprir a demanda dos CEEBJAS prisionais; estabelecer e padronizar as regras e procedimentos de rotina da educação nas unidades penais, respeitando a legislação atual.

Em 2015, o documento foi revisado e novas ações foram traçadas, uma vez que as principais metas haviam sido alcançadas, visando dar continuidade aos planejamentos traçados anteriormente e estabelecendo novos caminhos para a educação prisional no Paraná.

Para isso, foram revisadas as legislações existentes em nosso estado e novos documentos foram produzidos traçando um panorama organizacional que ainda está em vigor e se aplica a realidade dos CEEBJAS prisionais. Os documentos que guiam a educação em prisões, estão descritos no quadro 12 a seguir:

QUADRO 14 – Documentos Estaduais – Educação nas Prisões

<b>Documentos Estaduais</b>	
<b>Documentos</b>	<b>Sobre o que eles dispõem:</b>
<b>Proposta Pedagógico Curricular para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná – 2013</b>	Apresenta a proposta para a EJA prisional do estado, trazendo um panorama da realidade do mesmo.
<b>Resolução Conjunta nº 04/2016 – SEED/SESP – de 06 de abril de 2016</b>	Determina as competências dos órgãos envolvidos e estabelece os critérios e normas para a oferta de EJA em privação de liberdade no Sistema Prisional do Paraná.
<b>Resolução Conjunta nº 13/2016 – SEED/SESP – de 24 de novembro 2016</b>	Regulamenta e estabelece procedimentos e normas operacionais para garantir as ofertas educacionais às pessoas em privação de liberdade no Sistema Prisional do Paraná.
<b>Portaria nº 38/2020 – SESP/DEPEN – de 06 de maio de 2020</b>	Institui normas e condutas, uniformizando os procedimentos e ações de trabalho, que deverão ser assumidos por todos os funcionários e professores cedidos pela SEED, bem como os demais profissionais colaboradores e voluntários que vierem a atuar em ações educacionais desenvolvidas no sistema penitenciário.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

A PPC - para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná, tem como principal objetivo garantir o direito à educação para os jovens e adultos privados de liberdade que estão sob custódia do Departamento Penitenciário – DEPEN, compreendendo que “[...] educar-se é essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum [...]” (PARANÁ, 2012, p. 6). Além disso, reafirma o que outras legislações trazem quanto a adequação dos conteúdos e espaços a diversidade de histórias de vida, condições socioeconômicas e culturais, idade e nível de escolaridade, buscando a reinserção destes sujeitos no mundo do trabalho ao

saírem das unidades. Ao seguir abordando o objetivo da oferta de educação nas prisões no Paraná, o documento afirma que a modalidade de ensino se encontra ancorada no princípio:

[...] da aprendizagem ao longo da vida, deve comprometer-se com a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências e valores necessários ao exercício e ampliação de seus direitos e controle de seus destinos, possibilitando o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e a construção de sociedades justas, solidárias e sustentáveis (PARANÁ, 2012, p. 8).

Neste sentido, Onofre (2012), afirma que mesmo ao serem retirados da sociedade durante o período de reclusão, estes sujeitos permanecem e devem ter assegurados seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educativa. Por isso, ao descrever a prática que poderá ser desenvolvida a partir desta proposta em sala de aula, o documento afirma que esta deve ser pautada em uma busca constante de conhecimentos que agreguem valores e apontem para uma prática social de inclusão, de melhoria do sujeito privado de liberdade quando retornar ao convívio social, apontando que:

É preciso acreditar que através de uma ação conscientizadora, capaz de instrumentalizar os educandos, eles/elas poderão firmar um compromisso de mudança com a sua própria história [...] a escola e com ela a educação de qualidade torna-se um poderoso instrumento de (re)integração social para todos da comunidade carcerária, pois além de preparar este educando recluso na sua retomada à liberdade (PARANÁ, 2012, p. 29).

Ao discutir sobre as concepções fundamentais e norteadoras da EJA, a partir desta afirmação, podemos refletir com Onofre (2012) que esta deve ser baseada em um modelo diferenciado da educação escolar com conteúdos que permitam a quem aprende ressignificar, significar, elaborar, modificar para construir seu próprio caminho, sem, no entanto, permanecer em um conhecimento ingênuo e de senso comum.

Seguindo, a proposta apresenta a organização do ensino explicando que a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita e os demais conteúdos que fazem parte do ensino fundamental I - alfabetização, serão obrigatoriamente presenciais, tendo em vista as características dos alunos/privado de liberdade que a cursam. Sobre este assunto, ainda, ao discutir a mediação pedagógica que deverá ser utilizada pelos professores, o documento afirma que esta ocorrerá:

[...] de maneira interdisciplinar, não havendo nenhuma separação entre alfabetização e outras possibilidades de intermediação que possam constituir barreiras ao desenvolvimento educacional do educando. Este será matriculado na Organização Coletiva ou Individual, em todas as áreas de conhecimento (PARANÁ, 2012, p. 16).

Neste sentido, o documento traz como complemento o entendimento de que estes conhecimentos não devem ser restringidos à transmissão/assimilação de conceitos, ideias, princípios e informações, cabendo ao educador/educadora diversificar as aulas. Considerando, que em um mundo no qual todas as mensagens são escritas e que precisam ser lidas, a alfabetização torna-se um dos conhecimentos básicos a ser adquirido, representando um dos caminhos para o combate da exclusão que estes sujeitos vivenciam (ONOFRE, 2012).

A PPC, traz ainda, a descrição dos materiais que poderão ser utilizados como materiais didáticos e de apoio aos professores e professoras que atuam nos CEEBJAS. Em especial, sobre a alfabetização o documento afirma que serão utilizados, além dos materiais produzidos pelos mesmos, os livros que fazem parte do

Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) cujo objetivo é distribuir obras e coleções de qualidade para alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado/Paraná Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino (PARANÁ, 2012, p. 24).

Ao refletirmos com Julião (2016), sobre as experiências educacionais de jovens e adultos que vem sendo construídas nas prisões, temos uma situação que vai na contramão de um ensino pautado nas especificidades do público atendido pelos sistemas penitenciários, já que o autor afirma que estas seguem um modelo de ensino com o uso de técnicas, materiais e abordagens que fazem parte do contexto extramuros da EJA. Neste sentido, estariam sendo reproduzidas no cárcere, escolas padronizadas que não dialogam com as singularidades dos sujeitos atendidos, ou ainda, reproduzindo um ensino regular para as crianças.

Ainda sobre as legislações que orientam a EJA prisional em nosso estado, temos a Resolução Conjunta nº 04/2016 – SEED/SESP, cujo objetivo é distribuir as competências de cada secretaria envolvida no processo de gestão da educação prisional no Paraná, bem como, estabelecer os critérios para a oferta desta modalidade. Dentre as atribuições compartilhadas estão a integração, implementação, execução e coordenação de ações para fomentar a educação no interior das prisões, principalmente no que diz respeito “[...] à universalização da

alfabetização de adultos, à ampliação da oferta da Educação Básica, à elevação da escolaridade [...]” (DEPPEN, 201?), além da oferta de cursos de formação continuada específica para os profissionais da educação básica.

Desta forma, dentre as atribuições da SEED, estariam a promoção de programas de alfabetização e a oferta da educação básica na modalidade da EJA aos jovens e adultos privados de liberdade do estado, emitindo e prestando todos os esclarecimentos necessários aos órgãos de execução penal para a os fins de remição; além de promover concursos e seleções internas para a contratação de profissionais técnicos, pedagogas e professores para atuarem nas escolas prisionais. Quanto as atribuições da SESP, é descrito no documento que esta deve:

Art. 4.º São atribuições e responsabilidades da SESP:

- I. Monitorar todas as ações relacionadas à oferta de Escolarização e Educação Profissional no Sistema Prisional do Estado;
- II. Promover a superação/erradicação do analfabetismo no Sistema Prisional através da oferta de programas de alfabetização;
- XIII. Providenciar e disponibilizar espaços físicos adequados nos estabelecimentos penais para o funcionamento das turmas e dos cursos ofertados pelas instituições de ensino, ou por suas descentralizações, que atendem educandos em privação de liberdade ou pelas instituições parceiras (DEPPEN, 201?).

Cabe também, como atribuição da SESP, a segurança dos profissionais da escola, o deslocamento dos sujeitos privados de liberdade e a colaboração para a organização e efetivação das atividades educacionais e pedagógicas nas unidades. Assim, conforme nos aponta Julião (2016), as legislações criadas após a implantação dos PEESP, propuseram um novo paradigma para a prisão e o cumprimento de pena que busca a não segregação total do indivíduo, mas que antes compreende os homens e mulheres como seres de constante socialização e não de ressocialização ou reinserção social.

Nesta direção, a Resolução Conjunta nº 13/2016 – SEED/SESP busca garantir a oferta da educação básica nas unidades prisionais, articulando a formação básica ao ensino profissionalizante. A resolução ainda afirma a garantia e a seleção dos profissionais da educação que irão atuar nos cursos, projetos ou programas ofertados nos espaços prisionais destinados às atividades educacionais. Complementarmente a esta resolução, em 2020, foi publicado a Portaria nº 38/2020 – SESP/DEPEN – de 06 de maio de 2020, instituindo as normas de conduta que deverão ser seguidas por todos os profissionais da educação lotados nos CEEBJAS prisionais.

Esta portaria prevê, os deveres e as proibições aos quais os professores devem se atentar durante seu período de trabalho dentro das unidades. Dentre elas estão os deveres que discorrem, principalmente sobre as regras de segurança quanto aos materiais, conteúdos, participação em reuniões e processos disciplinares, caso sejam convocados para tal e as documentações escolares que são obrigatórias e servem para as emissões de atestados de conduta carcerária.

Em especial, os deveres ao abordarem as questões de conteúdos apontam para a necessidade de os professores conhecerem o PEESP-PR, a proposta pedagógica e seguir os documentos nacionais e estaduais da EJA Prisional em espaços de privação de liberdade. Além disso, a portaria institui como dever o debate em sala de aula sobre os temas:

12. Desenvolver, no cotidiano da sala de aula atividades, programas e projetos educativos que contemplem o aprendizado relacionado às diversidades étnicas, culturais, de gênero, credo e orientação sexual dos educandos em privação de liberdade (PARANÁ, 2021).

Conforme Julião (2016), afirma mesmo com a mudança de paradigma e a compreensão sobre o papel da escola nas unidades prisionais no processo de ressocialização e mesmo que os documentos reafirmem esta concepção, o mesmo autor afirma que as ações e disposições destes espaços, bem como seus códigos de condutas internos, vão na contramão de tal afirmação. Ao olharmos a seção que trata das proibições para os professores, verificamos que estas são antagônicas ao disposto

16. Manifestar ou incentivar ideias em desacordo com as Diretrizes do Estabelecimento Penal ou que incitem revolta ou reações agressivas nas pessoas privadas de liberdade (PARANÁ, 2021).

Segundo Godinho, Julião e Onofre (2020), discutir assuntos que desvelem as realidades de desigualdades sociais, discriminação, pobreza e da ausência de direitos, promovendo um debate sobre tais situações de opressão, gera alvoroços que rompem com o ambiente de “calma” e alienação da sociedade que os agentes de segurança desejam e criam um clima favorável a conscientização destes sujeitos.

Nesta direção, os autores assinalam que é preciso um equilíbrio entre as rotinas de segurança e o trabalho dos educadores que só poderá ser alcançado por meio de formações continuadas, trocas e diálogos que oportunizem uma

compreensão sobre o papel de cada um dos envolvidos, uma vez que todos em um ambiente penitenciário deveriam possuir um papel de educadores, sejam nos processos formais ou informais de ensino.

Os procedimentos de segurança são necessários, para proteger alunos e professores de determinadas situações, porém, o que vemos é uma constante sobreposição da segurança sobre os processos educativos, culturais e esportivos nas unidades, dificultando o acesso dos sujeitos privados de liberdade aos programas que por direito, deveriam ser acessados por todos. Desta forma, podemos identificar nos textos, dois discursos: o primeiro que reconhece e atribui à educação na prisão o status de direito e o segundo que defende a segurança das unidades prisionais, portanto somente as pessoas privadas de liberdade “merecedores” podem possuir este direito (JULIÃO, 2016; ONOFRE, 2012).

Neste sentido, ao analisarmos os documentos nacionais e estaduais, vemos que apesar de termos avançado nas discussões acerca da implementação da educação nas prisões, tornando-se inclusive um referencial de inovação e de modernidade quanto ao modelo de execução penal para outros países, visto que reconhece os presos e presas como sujeitos de direitos e cidadãos, na efetivação da política na prática, as ações tem se caracterizado pela sua fragilidade.

As ações educativas dentro das unidades prisionais, ainda são caracterizadas pela falta de vagas e um número elevado de presos e presas que ainda não concluíram o processo de alfabetização e/ou ensino fundamental e que não possuem acesso à escola. Não muito diferente de outras políticas sociais instauradas em nosso país, a política de educação para os jovens e adultos privados de liberdade é composta por muitas contradições e descompassos entre aquilo que se tem nos documentos legais e o que, de fato, é possível se fazer na prática.

Por isso, mesmo que os marcos legais reconheçam as diversidades de sujeitos, histórias de vida e particularidades da EJA prisional, ainda é preciso investir em uma proposta pedagógica própria que reconheça estas especificidades tão inerentes a população carcerária brasileira e paranaense, criando ambientes que repensem: para qual homem e mulher é esta educação? Com quais concepções de sociedade e para qual sociedade é esta escola? E qual concepção de educação permeará esta proposta?

Partindo destas perguntas e da compreensão trazida por Freire (2007), de que não é possível refletir sobre o que é educação sem pensar no homem e, por

consequente em uma sociedade, é que o próximo tópico abordará a identificação destas concepções nos documentos citados, considerando que é daqui, de nosso contexto e não de lá, que poderemos construir um discurso e compreensões próprias sobre a educação prisional.

### 3.4 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS: CONCEPÇÕES DE MUNDO, HOMEM E SOCIEDADE

A partir da análise dos contextos de produção e de influência, bem como dos documentos citados, percebe-se que os discursos dão “vozes” aos sujeitos envolvidos na construção dos documentos – juristas, agentes de execução penal, movimentos sociais, familiares - que se traduzem em políticas que carregam em si concepções de homem, mundo e educação a partir de determinadas compreensões que estão presentes nos textos políticos.

É neste sentido, que com Mainardes e Tello (2016), ao discutir a base da pesquisa, compreendida como a “[...] apreensão da essência da política, aquilo que ela realmente é. Tal apreensão demanda ir além da análise e da descrição, mas buscar atingir o nível da compreensão [...]” (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 8). Para isso, partimos das questões que elencamos acima e também, nos questionamentos que os autores trazem em seu trabalho: Para quem estas foram pensadas? Com base em quais pressupostos de sujeito, sociedade e educação?

A leitura dos documentos nos apresenta a concepção de um homem reconhecido como um sujeito de direitos que constrói sua cidadania através do acesso a saúde, educação, trabalho, segurança e direito à vida. Cabe ainda ressaltar, que este homem possui deveres perante a sociedade, dentre eles o de cumprir as leis vigentes em nosso país.

Este homem, ao infringir estas leis pactuadas entre os membros desta sociedade em um código penal, necessita passar algum tempo recluso em instituições prisionais, passando por um processo de ressignificação dos seus comportamentos, para que sejam incutidas novas maneiras, crenças, pensamentos e hábitos que oportunizem uma nova visão de mundo que o auxiliará quando do seu retorno à sociedade.

Neste sentido, as legislações em seus textos e a escola que se organiza nas prisões, trazem contradições importantes sobre a concepção de homem. Ao mesmo

tempo em que reafirmam a noção de um homem, que mesmo encarcerado é um ser potencial, à medida que:

[...] a prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito de o interno ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional (BRASIL, 2010).

Os estudos de Julião (2006; 2009; 2013) e de Onofre (2012), apontam que os privados de liberdade ainda são vistos como sujeitos que não merecem a confiança e “precisam conquistar”, por meio de um bom comportamento o acesso à educação, já que qualquer comportamento considerado destoante de uma postura de submissão às regras impostas pela equipe disciplinar, pode retirá-los das atividades educacionais.

O homem, visto desta forma, torna-se um sujeito-objeto desumanizado, coisificado e desenraizado que procura adaptar-se e alterar-se para se ajustar a uma realidade opressora, visto que não consegue mais transformar esta realidade (FREIRE, 1985). Por isso, ao olharmos para este homem encarcerado destituído de sua autonomia, que mesmo ao empreender ações que representem processos de resistência buscando sua humanização, acaba por minimizar seu eu, domesticando sua existência e deixa de ter esperanças quanto às possibilidades de ter acesso aos seus direitos.

Desta forma, identificam-se duas concepções de homem que são contrastantes: o homem privado de liberdade, sem liberdade de conviver socialmente com os demais indivíduos, que é capaz de aprender, refletir, ajuizar, decidir e romper com determinados ciclos de experiências que fazem parte de sua história, através de uma ação conscientizadora vivenciada no período de prisão.

Este reconhecimento e responsabilização sobre o crime cometido, gera mudanças que é capaz de instrumentalizar os educandos com uma nova visão e projeto de vida, no qual os mesmos assumem um compromisso com a sua própria história, portanto, assumem-se como seres ressocializados e capazes de ocupar um novo lugar no mundo.

A segunda concepção, é a de um homem encarcerado cujo delito cometido o relega a alcunha de “bandido”, que após um ato transgressor torna-se um perigo para a ordem social, por isso, tem sua liberdade retirada. Ao receber este estigma,

passa ser relegado à um cidadão de segunda classe sem direitos, sem potencialidades, para o qual “direitos são privilégios” e para quem quaisquer atos e resistências e de exigência são coibidos com o uso de violência, seja ela psicológica, verbal ou física.

Nessa direção, ao identificarmos a concepção de educação que emerge dos documentos que esta é reconhecida como um direito básico assegurado a todos os cidadãos brasileiros, possibilitando aos homens e mulheres o acesso aos bens culturais produzidos ao longo da história. Além disso, a educação representa uma das ferramentas para a ascensão social, sendo fundamental para a entrada ao mercado de trabalho e para poder exercer de maneira mais eficiente o seu “lugar” na sociedade, participando das decisões políticas. Assim, a educação é condição para o pleno exercício da dignidade humana e da cidadania, por isso, se configura como um direito fundamental e irrevogável.

Esta concepção, expressa uma educação bancária e utilitarista que deposita única e exclusivamente no processo educativo o poder de “encher” os sujeitos privados de liberdade de bons conhecimentos, para que ocupem um lugar de sujeitos-objetos em uma realidade desigual, por meio da transmissão dos conhecimentos que são doados pelos educadores. Neste aspecto, esta educação se caracteriza como “[...] uma prática para a submissão, para a crença em uma realidade estática, bem comportada, para a visão de um sujeito acabado, concluso [...]” (FREIRE, 1987, p. 41).

Ao mesmo tempo, coexiste uma visão no qual a educação, é concebida como um poderoso instrumento de (re)integração social para todos os privados de liberdade, pois além de preparar este sujeito na sua retomada à liberdade, transforma-se em um precioso mecanismo de valorização e resgate da dignidade humana, de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da atividade criadora, inovadora, possibilitando a construção da autonomia e do resgate da sua identidade para a vida em sociedade.

O entendimento desta concepção é de uma educação problematizadora, destinada ao desenvolvimento da consciência crítica do sujeito em relação à realidade em que se encontra envolvido, possuindo um caráter gnosiológico, político e formado por processos teóricos – práticos, fundamentados na crença da humanização destes sujeitos, percebidos como agentes de sua própria educação.

Segundo Freire (1987), a problematização é uma ação dialética, pois o sujeito que problematiza compromete-se com o processo de conhecimento que se instaura.

Considerando estas duas concepções, percebe-se que o mundo é compreendido como um local formado por cidadãos – homens e mulheres - que possuem como princípio fundamental a igualdade de direitos perante a lei e a inviolabilidade dos direitos à saúde, à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Neste sentido, o mundo é constituído por uma miscelânea de direitos e deveres que devem ser cumpridos e exigidos pelos homens e mulheres.

Assim, o mundo e, por consequência a sociedade, seriam os locais onde o homem, após seu período de ressocialização oportunizado pelo seu cumprimento de pena privativa de liberdade, colocaria em prática os conhecimentos adquiridos na prisão, exercendo um novo papel na sociedade fora do crime, através de atividade lícitas que contribuiriam para fortalecimento de vínculos sociais com seus familiares e com sua comunidade em geral.

Neste sentido, os documentos carregam em si um forte arcabouço teórico que traz os pressupostos da EJA influenciados pelos pensamentos de Paulo Freire, porém em que pese a concepção anunciada de que a educação é um direito de todos, inclusive das pessoas privadas de liberdade, há muito o que se romper e avançar, uma vez que perdura ainda no imaginário da população em geral e dos profissionais que atuam nestas instituições, de que a educação é um “benefício” e não um direito assegurado e que pode gerar mudanças significativas na vida de todos os sujeitos.

Para além disso, as políticas e ações apresentadas pelos órgãos governamentais precisam sair do papel e fazer parte da rotina dos ambientes prisionais, pois segundo relatório de avaliação publicado pelo Ministério de Justiça em 2019, a falta de professores e as poucas vagas existentes nas unidades prisionais representa um grande obstáculo para a oferta de educação para as pessoas privadas de liberdade.

Considerando estes aspectos, cabe aos estados aportar recursos e prover as condições necessárias para que os documentos e legislações se façam presentes e tornem-se ações universais abarcando a maior parte da população prisional, pois segundo Onofre (2011), a concepção e implementação de políticas públicas visando ao atendimento especial de segmentos da população estrutural e historicamente fragilizados, constituem um dos modos mais significativos pelos quais

o Estado e a Sociedade podem renovar o compromisso para com a realização desse direito e a democratização de toda a sociedade.

O espaço e o tempo do sistema penitenciário, aliás, confirmam esses pressupostos. Embora não faltem debates no plano interno e internacional que buscam o desenvolvimento de programas educacionais que tem como principais focos os detentos, a apatia do poder público inviabiliza, em muitos locais a execução de uma educação que de fato promova a independência e o resgate da autonomia destes sujeitos.

A educação prisional no Brasil é permeada pelas lutas históricas em busca de condições mais dignas para o cumprimento de pena nas unidades prisionais, para uma população que historicamente vem sofrendo com as condições desiguais impostas pela sociedade, ficando à margem sem acesso a saúde, educação, moradia, trabalho e tantos outros direitos que se fazem necessários para todos.

Torna-se evidente que o papel da educação no cárcere deve ser de reeducar e auxiliar as pessoas privadas de liberdade, a ter uma visão mais ampla de mundo, buscando outras formas de inserção na sociedade, pois os detentos que tem acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho, aumentando sua autonomia e diminuindo as chances de reincidência criminal.

Assim, é por meio do acesso ao ensino que os mesmos têm a oportunidade de se humanizarem e se transformar e neste aspecto, a educação é transformadora quando se quer transformar e para isso é necessário a mudança de mentalidade dos governantes atuais, focalizando a responsabilização dos sujeitos pelos crimes cometidos, fornecendo um ambiente que não o aliene completamente das questões existentes na sociedade.

A partir destas considerações, no próximo capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa.

## **CAPÍTULO 4**

### **PRÁTICAS ALFABETIZADORAS E EDUCAÇÃO PRISIONAL: POSSIBILIDADES TRANSFORMADORAS NO CÁRCERE**

Ao iniciarmos este trabalho destacamos a necessidade de se pensar em práticas alfabetizadoras que oportunizem às pessoas não serem passivas no processo de ensino-aprendizagem, mas que antes, os tornem capazes de criar novos sentidos e significados para sua vivência no mundo, resgatando seu sentido de ser mais e que rompam com um ciclo de desigualdades que se inicia na falta de acesso à educação (FREIRE, 1989).

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o relato das professoras sobre as práticas pedagógicas utilizadas para alfabetizar educandos privados de liberdade nas unidades prisionais da cidade de Ponta Grossa, assim, retomando este entendimento é que neste capítulo apresentamos os resultados da pesquisa, refletindo sobre a potencialidade da prática alfabetizadora no sistema penitenciário. Num primeiro momento, faremos a discussão dos relatos comunicativos e, em seguida, o faremos a síntese e análise do conjunto de dados coletados no relato e no grupo de discussão comunicativo.

#### **4.1 O PERCURSO DE VIDA DAS PROFESSORAS<sup>19</sup> E AS DIMENSÕES TRANSFORMADORAS E OBSTACULIZADORAS**

Como descrito na metodologia, um dos passos após a coleta dos dados por meio do relato comunicativo, foi a escrita de um percurso de vida de cada professora com o objetivo de trazer elementos que formem uma narrativa reflexiva sobre a sua vida cotidiana, envolvendo aspectos do percurso do presente, dos passados e do futuro. Assim, apresentaremos o percurso de vida das duas professoras participantes e, na sequência, os dados e as dimensões encontradas em cada eixo: trajetória escolar e acadêmica, ingresso na carreira docente e rotina atual como alfabetizadora.

---

<sup>19</sup> Os nomes Professoras Maria e Marlene são fictícios e foram escolhidos pelas participantes, já que estes nomes fazem parte da vida das professoras e representam pessoas importantes que elas escolheram homenagear.

#### 4.1.1 O Percurso da Professora Maria

A professora Maria prestou concurso para exercer o magistério vinculada à SEED/PR no ano de 1994 e, em 1996, prestou novo concurso para trabalhar com alunos de 1º à 4º séries, período em que as escolas fundamentais que trabalhavam com a fase I do ensino fundamental eram administradas pelo governo estadual. Iniciou sua carreira dando aula nos anos finais da Fase I (3º e 4º ano), passando pelo magistério até ingressar no sistema penitenciário em 2003, ano da abertura da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa (PEPG). Atualmente é professora da Fase I durante as manhãs e a tarde atua como pedagoga no CEEBJA Prof. Odair Pasqualini.

Sua história, neste sistema, guarda estreita relação com as situações vivenciadas em sua vida pessoal, pois o período de seu início no sistema foi motivado por mudanças em seu relacionamento afetivo com uma separação e a necessidade de cuidar e prover o sustento do filho pequeno, bem como, a mudança de casa e de escola onde estava dando aulas, modificando a rotina que vinha sendo feita durante vários anos, e a necessidade de dar novos rumos à sua vida.

[...] na realidade eu estava, não sei se tem algo a ver, mas eu tinha um filho pequeno e eu tinha acabado de me divorciar, depois de anos vivendo a mesma rotina, tudo mudou, o casamento acabou, estava morando em outro lugar, trabalhando em outra escola, tudo na vida diferente. E quando me falaram (do concurso para o DEPEN na área da educação) disso e eu estava precisando ganhar mais também. [...] Daí como falaram que teria mais essa gratificação. Eu falei, já que está tudo diferente. Vamos ver se vamos mudar aí também. Vamos dar uma chance (RP1, 2021).

Partindo da necessidade financeira, já que as gratificações são maiores aos professores e professoras que lecionam no sistema penitenciário, a professora descobriu um mundo novo, acolhendo as mudanças que estavam se apresentando em sua vida. Dedicada, calma e persistente, esta professora inicia os trabalhos na alfabetização de jovens e adultos, contando com duas breves experiências na educação não formal com idosos e com a experiência que já vinha adquirindo no ensino regular, superando os desafios de começar a alfabetizar os adultos, tendo que lidar com regras disciplinares e um ambiente completamente diferente.

[...] na verdade eu já tinha feito um trabalho voluntário, mas era em um projeto com adultos mais velhinhos, mas na educação formal não, eu trabalhei em dois lugares assim, mas foi a experiência que eu tive com adultos antes, mas foi aqui a alfabetização de adultos em educação formal.

Ah! foram muitas coisas novas, por exemplo trabalhar com adultos que eu nunca havia trabalhado. O lugar que era muito e ainda é cheio de regras. Tem restrições, tem cuidados, tem não sei o que, tem uma disciplina diferente. Você não tem a mesma liberdade que com uma criança, por exemplo, ela vai fazer uma letra, você pega na mão dela ali, para auxiliar na coordenação também. Aqui, então, já tinha muitos limitantes diferentes da escola (RP1, 2021).

A carreira como alfabetizadora é marcada pelos limitantes, que diferentes da escola regular, são marcados pelos fortes esquemas de segurança, as regras que ditam a conduta a ser seguida pelos profissionais naquele espaço, as câmeras e as restrições aos materiais e contato com os alunos, sendo estes os principais pontos de preocupação que marcaram e, ainda marcam a prática desta professora.

O lugar que era muito e ainda é cheio de regras. Têm restrições, têm cuidados, tem uma disciplina diferente. Você não tem a mesma liberdade que com uma criança ou adulto, fora, por exemplo, ele vai fazer uma letra e você pega na mão dele ali, para auxiliar na coordenação também (RP1, 2021)

Então, aquela preocupação de seguir a regra exatamente para não dar uma bobeadada, para não criar nenhum problema, foi a minha maior dificuldade, minha maior preocupação. [...] Então, nesse sentido, eu acho que esse rigor que eu tinha em relação à segurança, claro que é uma coisa diferente que eu vivi a vida inteira (RP1, 2021).

Mesmo com todos os obstáculos pessoais e profissionais, a professora, graduada em Pedagogia com especialização em métodos de ensino, vêm exercendo sua prática compreendendo que seu trabalho é importante e que gera transformações nos seus alunos, pois parte da concepção de que:

[...] sem alfabetização real, não existe mudança de pensamento, não existe mudança de atitude, né? Nada vai. Você tem que realmente partir disso, do que ele já tem, para que ele entenda, para que não seja um analfabeto funcional, que ele saiba que letra é essa, mas não saiba do significado daquilo, daquela palavra, daquilo para a vida dele, ele precisa utilizar em situações da vida dele (RP1, 2021).

Com amorosidade, compreensão e com a crença de que a educação dos sujeitos privados é um direito que deve ser garantido, a professora aceitou participar do estudo, tendo como objetivo auxiliar no desenvolvimento de uma prática que se faz dentro da sala de aula e se forma a partir da relação harmoniosa entre todos os atores envolvidos no espaço prisional, sejam estes policiais penais, professores e alunos/privados de liberdade. Além disso, cita a importância de se conhecer a

realidade e a prática da alfabetização nestes espaços, pois em suas palavras, destaca que:

[...] então, no ano que tive que realmente alfabetizar foi um susto, porque eu ainda não sabia. Então, foi ali no meio dos alunos, no vamos puxar tudo aquilo lá que estava na memória que tem de teoria, de leituras, de experiência de outras tentativas que foram criando sentido e gerando uma prática (RP1, 2021).

Esta compreensão serve como ponto de partida para a prática dessa professora e oportuna, por meio desta pesquisa, a possibilidade para que todos possam conhecer um pouco mais desse espaço e da educação que se realiza nas salas de aula, bem como, mostra o compromisso assumido pela docente com a mudança dos alunos e, em menor medida, com a alteração do sistema e das pessoas que o formam.

#### 4.1.1.1 O relato comunicativo da professora Maria: dimensões transformadoras e obstaculizadoras

Tomando como dados de análise as falas destacadas pela professora em seu relato comunicativo, inicia-se a análise com os quatro eixos que compõem o roteiro utilizado pela pesquisadora durante o relato, agrupando os resultados a partir do nível básico de análise da metodologia comunicativa de investigação, no qual parte-se de uma categoria para cruzá-la com as dimensões transformadora e obstaculizadora, em cada eixo.

No eixo “Trajetória Escolar e Acadêmica”, destacam-se as dimensões transformadoras e obstaculizadoras vivenciadas na trajetória escolar e acadêmica da professora Maria, tomando como ponto principal da análise aqueles que se apresentam como obstáculos para a prática alfabetizadora atual e aqueles que favorecem o desenvolvimento de uma prática transformadora no trabalho com os homens privados de liberdade. O quadro 15, a seguir, explicita essas dimensões:

QUADRO 15 – Síntese da Trajetória Escolar e Acadêmica – Profa. Maria

<b>Dimensão Obstaculizadora</b>	<b>Dimensão Transformadora</b>
2. <b>Muita teoria com pouco aprofundamento e desvinculada da prática;</b> 3. <b>Somente noções de alfabetização e sem abordar a EJA.</b>	2. Alfabetização com sentido, uso de frases que tinham relação com sua história; 3. Aprendizado na escola com método (método tradicional);
<b>Dimensões: 02 – Menções: 05</b>	Dimensões: 02 – Menções: 03

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022).

Como percebemos, a professora Maria destaca que um dos aspectos que se tornaram obstáculos à sua prática alfabetizadora foi o fato de existir um acúmulo de teoria em sua formação desvinculada de uma prática, quebrando assim, o vínculo existente entre estes dois campos:

[...] muita teoria, é só teoria. E que a prática é outro departamento muito diferente. E que ali, no olho no olho você vê, o que que deu certo, o que que não deu, o que realmente fez diferença na hora de alfabetizar. [...] Então, na questão da alfabetização em si tinha aqueles estágios que a gente fazia, tínhamos noções, mas nada muito aprofundado (RP1, 2021).

Aponta ainda que, durante sua trajetória acadêmica, não houve discussões aprofundadas sobre a alfabetização e, que brevemente durante o estágio, abordou-se o assunto, porém não com a profundidade necessária, o que mais tarde gerou certa ansiedade no momento de assumir seu papel como alfabetizadora no sistema.

[...] Mas, no começo eu lembro que eu me desesperava muito, eu pensava, meu Deus do céu, Joãozinho não vai aprender, podia morrer de virar do avesso, falar de mil formas, que ele não queria ou não conseguia aprender e o outro num estalo, assim aprendia. Mas por outro lado, é encantador ver aquele que consegue, nossa, eles ficam extasiados. Dificilmente, tem um aluno que não irá aprender, mas acredito que a forma mais tranquila com que a gente lida com a aula (RP1, 2021).

Segundo Soares (2017), a formação do professor alfabetizador ainda não é feita de maneira sistemática, considerando as especificidades inerentes à esta fase da escolarização. Conforme aponta a autora, a alfabetização pode ser compreendida como “[...] o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala [...]” (SOARES, 2017, p. 40).

Esta aprendizagem pode ser entendida como a complementaridade de três facetas: a faceta linguística, na qual o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético – ortográfico e das convenções da escrita. Objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos, e, portanto, o desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e de ensino.

A segunda faceta é a interativa, na qual são desenvolvidas as habilidades de compreensão e produção de textos, que vê a língua como fonte de interação, compreensão e expressão de mensagens entre as pessoas e, que por sua vez, demanda estratégias de ensino específicas e diferentes da primeira faceta. A terceira faceta é a sociocultural, na qual os objetos de conhecimento são

[...] os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicas que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita (SOARES, 2017, p. 29).

Nesse sentido, Soares (2017), indica que a formação dos professores alfabetizadores deve considerar para além destas facetas, os condicionantes sociais, políticos e culturais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, e também, precisa conduzir os profissionais desta fase de ensino na operacionalização dessas diversas facetas “[...] em métodos, procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos em alfabetização [...]” (SOARES, 2017, p. 28).

No entanto, a formação do professor alfabetizador ainda é carente destas discussões, conforme nos aponta a fala da professora Maria, que evidencia esta falta de abordagem. Desta forma, a formação do alfabetizador e da alfabetizadora, deveria colaborar para que os professores e professoras tivessem condições de elaborar e utilizar de maneira adequada os materiais didáticos conduzindo uma aula, no qual são assumidos pelos docentes, uma postura política frente as implicações ideológicas dos significados e dos papéis atribuídos à alfabetização.

Quanto às dimensões transformadoras, a professora assinala que o uso de frases mecânicas e da cartilha Caminho Suave, oportunizou a criação do sentido e despertaram a vontade de aprender, por conta de sua lembrança sobre o avô que era agricultor. Destaca ainda, o uso do método para aprender e a influência que os métodos de alfabetização tiveram sobre sua prática em sala de aula:

[...] e eu lembro que uma dessas frases, assim que me chamou a atenção e que parece que me destravou a leitura, quando iniciei minha alfabetização: “foi vovô viu a uva”, e o meu avô plantava. Então, para mim tinha todo o significado e eu achei aquilo super emocionante, porque me trouxe uma lembrança, porque realmente para algumas pessoas aquilo que devia não ter sentido. Dá um significado e ainda ter um outro além desse, que era realidade que eu vivia. A cartilha Caminho Suave e os métodos tradicionais que a professora usava me ajudaram muito e quando eu fui para dar aula, as pessoas entendiam que o método era ruim e o método não é ruim, ele é necessário. Claro, que ele não precisa ser o único, usar um único método. Coisas vão surgindo e você não vai ficar parado no tempo e assim, em um só porque é bom, pois pé válido outras tentativas. Mas tudo bem, que bom que as coisas mudam e evoluem, estamos retomando os métodos na sala de aula (RP1, 2021).

É importante destacar que estas dimensões apontadas como transformadoras guardam estreita relação com a experiência pessoal e acadêmica

da professora. No entanto sua fala evidencia o quanto os métodos se fazem e se fizeram presentes em sua formação e assim, retomam uma velha questão que se faz sentir no âmbito da alfabetização em nosso país: a questão dos métodos.

Esta questão, no Brasil, segundo Mortatti (2008), tem sido um dos aspectos mais visíveis da alfabetização, cuja disputa intensa entre os defensores dos métodos tradicionais e aqueles que buscavam novas maneiras de ensinar a leitura e a escrita marcam a trajetória da alfabetização. Para a autora, existe um movimento contínuo de alternância entre os “métodos inovadores” e os “métodos tradicionais”: uma nova metodologia surge, em seguida é criticada por não alcançar a efetividade esperada e passa a ser negada, sendo substituída por uma nova metodologia qualificando o método anterior como “tradicional”.

Soares (2017), afirma ainda, que os métodos de alfabetização foram se constituindo ao longo do tempo guardando relação com os materiais que se utilizavam para alfabetizar, assim, o foco seria o “como ensinar”, no qual se destacavam o uso das cartilhas, deixando de lado fundamentos psicológicos e linguísticos da aprendizagem da leitura e da escrita, deslocando o foco de “como se aprende”.

Ainda sobre a questão dos métodos, a professora Maria nos aponta sua vivência como acadêmica durante o paradigma do construtivismo (SOARES, 2019; 2017), que permeou as discussões sobre alfabetização em meados dos anos de 1980, no qual se questionava a eficácia dos métodos, uma vez que o fracasso na alfabetização das crianças se tornava evidente.

Assim, segundo Soares (2017) há uma mudança paradigmática, com a difusão das pesquisas de Emília Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita e o construtivismo, causando equívocos de que a criança aprenderia de forma espontânea a face linguística do sistema de escrita alfabética gerando grande aversão à utilização dos métodos de alfabetização.

Para Soares (2017), uma resposta à questão dos métodos, especialmente a sua retomada nas salas de aulas, é a aprendizagem inicial da escrita e da leitura ser desenvolvida de maneira integrada das três facetas. Há de se destacar o fato, de que a aprendizagem real se dá por meio das especificidades metodológicas que cada parte deste processo possui, métodos de alfabetização e métodos de letramento. Por isso, apesar de representarem processos distintos, alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, uma vez que a primeira

só assume sentido quando desenvolvido em meio aos contextos sociais de leitura e escrita, que são aspectos presentes na segunda.

A professora Maria cita ainda, a cartilha Caminho Suave como dimensão transformadora, e neste sentido, o significado e a dimensão transformadora apontada pela professora, surge por conta de sua história de vida e, por isso, a cartilha foi algo que a marcou já que para a participante, seu uso “transcendia” o fato de ser um material didático e guardava relação com a sua vivência no mundo. Porém, esta experiência não atinge a todos os alunos, segundo Mortatti (2006, p. 48), a leitura e a escrita neste tipo de material se tornam “[...] instrumentos de aquisição de conteúdos escolares, cuja finalidade e cuja utilidade se encerram nos limites da própria situação escolar, ou seja, de ensino e aprendizagem [...]”. Decorrente a isso, a autora ainda afirma que estes materiais trazem modelos equivocados de leitura, texto e escrita, que perpetuam certos modos de agir e pensar na prática dos professores, desvinculados dos contextos sociais em que os alunos estão.

No eixo “Ingresso na carreira docente”, expresso no quadro 16, compreendemos como dimensões transformadoras as ações e práticas que permitiram à professora iniciar como alfabetizadora no sistema penitenciário, tornando sua prática ponto de convergência para a transformação e como obstaculizadoras as que, em algum momento, geraram pontos de tensão e desconforto e que impactam ainda hoje sua prática.

QUADRO 16 – Síntese do Ingresso na Carreira Docente – Professora Maria

<b>Dimensão Obstaculizadora</b>	<b>Dimensão Transformadora</b>
1. Pouca experiência na educação de jovens e adultos; 2. Regras disciplinares da instituição; 3. Insegurança por conta das mudanças; 4. Preocupação em seguir as regras da instituição.	1. Treinamento/capacitação para iniciar o trabalho no sistema; 2. Aprender a alfabetizar na prática; 3. Motivação para enfrentar o novo espaço; 4. Adaptação dos materiais de ensino; 5. Relação harmoniosa com todos; 6. Participação na organização do CEEBJA

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022).

Neste eixo, a insegurança que as mudanças na rotina e no local de trabalho, juntamente com as regras disciplinares impostas pela instituição e a pouca experiência na educação de jovens, destacam-se como dimensões obstaculizadoras à prática alfabetizadora da professora, sendo que as regras exercem forte influência na relação entre professora e alunos, até o presente momento.

Depois que você está na sala de aula, eu sempre digo que a gente parece que esquece, é um meio que esquece aonde que você está, e aluno é aluno em qualquer lugar, né? Mas, naquele momento eu lembro que tinha uma regra que você não podia chegar, não lembro se era trinta, quarenta, cinquenta centímetros do aluno e daí quando eu estava andando um aluno vinha assim, professora, não sei o que, eu falei, pronto, parece que tinha uma buzina, que eu pensava, meu Deus, pronto, estou perto demais. É, já passou dos trinta, dos cinquenta, não sei, quando eu via, já estava com ele, debruçada na carteira, pegando na mão para fazer o desenho da letra, aí eu lembrava não pode, mas você quando é alfabetizador, a gente automaticamente vai pegar na mão, vai pegar no caderno, mas a gente se acostuma a não fazer ou fazer menos com o tempo (RP1, 2021).

O desafio de passar de acadêmicas para profissionais docentes representa um desafio, já que segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012), os profissionais que iniciam na carreira docente se deparam com questões curriculares e de planejamento que precisam ser administradas com a mesma prontidão dos docentes mais experientes. Assim, os autores apontam que a inserção à docência é um período marcado por tensões e aprendizados, e neste contexto desconhecido abrem-se oportunidades para a aquisição de conhecimentos profissionais. (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012).

A socialização é outro fator importante, sendo descrita pelos autores como o processo de partilha entre os pares, alunos e o contexto com objetivo de ampliar seus arcabouços teóricos e práticas é um dos elementos destacados pela professora Maria. Nesta perspectiva, a capacidade de se adaptar a este ambiente trazendo novos materiais e propostas para a alfabetização destes alunos, torna-se uma dimensão transformadora, uma vez que permite à professora a confecção e a realização de aulas mais dinâmicas, assim como, o fato de a mesma ter aprendido, possibilitou o conhecimento das nuances deste espaço e das relações sociais que se formam.

Olha, do material foi e continua sendo complicada, muito complicada, porque muita coisa não pode, coisas que seriam quase essenciais, como os jogos de alfabetização, alfabeto móvel, revistas, enfim várias coisas. E se não pode, não tem negociação, não vai poder nunca. Outras até foram mudando, foi aliviando, foram se adaptando algumas coisas, por exemplo, não poderia material de vidro e lata, mas poderia de madeira, não poderia de outra coisa, e tal. Então, nesse sentido, acho que a gente se habitua também, a gente dá outro jeito, se não tem um, se dá outro e assim vai. Mas a questão assim, do relacionamento, convívio com eles, eu acho que sempre foi uma coisa, como é que eu posso te dizer? Que eu tenho até que me cuidar, porque é muito agradável e não dá para ser tão agradável (RP1, 2021).

Neste sentido, a relação harmoniosa construída pela professora com todos os atores deste processo de ensino, permite menor embate e conflitos com a administração, gerando um ambiente agradável para os alunos.

De vez em quando, eu dou uma fechada na cara, se bem que a questão de disciplina deles, claro não é nossa função. E na medida do possível, eu tento tornar a aula mais leve, mais tranquila, mais agradável, porque as coisas já são tão pesadas dentro dos cubículos, aqui nos corredores, né? E o espaço de sala da sala de aula, é quando eles ficam mais leves, mais livres e eles percebem isso claramente, e eles reagem muito bem. Então, esta relação entre todo mundo aqui, agentes, eu, os presos e todos, eu busco tornar harmoniosa e agradável, respeitando as regras, mas tentando tornar proveitosa (RP1, 2021).

Além disso, a motivação e o fato de ter conhecido a especificidade de seu trabalho no ambiente prisional e participado da organização do CEEBJA, permitiu a professora vivenciar esta experiência com menos ansiedade e assim, compreender o seu lugar.

[...] desde 2003 aqui na unidade, quando ela abriu. Então, a gente teve início junto com toda essa programação, participamos da elaboração deste projeto, fizemos um curso de quinze dias, assim bem interessante (RP1, 2021).

Para você ter uma visão geral, muitas pessoas que entraram depois e não tiveram isso, esta formação, que acho que foi bem importante, pois nos passava uma visão geral sobre o preso, a situação dele, da função de cada um que iria atuar no sistema, acabaram saindo, porque é pesado. Então, apesar de ter sido difícil, começou de maneira bem agradável. É no início, como tem uma colega nossa que sempre fala, nós viemos abrindo picada no mato. Tudo era mato quando cheguei. Então, a gente foi descobrindo como fazer, como usar, a escola ainda não era a escola, era uma sala de aula isolada, sem outros recursos, sem secretaria, sem diretor, sem nada, então foi uma coisa, assim bem improvisada mesmo. E que aos poucos, a gente foi fazendo tudo que precisaria para que aquilo tivesse uma organização adequada, como tem hoje. Mas, eu acho que foi uma experiência, muito interessante, muito gratificante (RP1, 2021).

Dando sequência na apresentação dos dados, no eixo “Rotina atual como alfabetizadora no sistema penitenciário”, expressos no quadro 15, as dimensões transformadoras são compreendidas como aquelas que permitem a ação transformadora na sala de aula, partindo da compreensão de que os alunos podem aprender e, com isso, posicionar-se no mundo de maneira independente. As dimensões obstaculizadoras são as que impedem a realização da prática da professora e cerceiam o potencial transformador de sua ação neste espaço.

QUADRO 17 – Síntese da Rotina como alfabetizadora no sistema penitenciário – Professora Maria

<b>Dimensão Obstaculizadora</b>	<b>Dimensão Transformadora</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Turmas Homogêneas;</li> <li>2. Grades na sala de aula;</li> <li>3. Provas de equivalência;</li> <li>4. Censura de materiais;</li> <li>5. Relação com as regras.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Experiência de vida;</li> <li>2. Crença no potencial do aluno;</li> <li>3. Desenvolvimento de relações harmoniosas;</li> <li>4. Observação dos alunos e suas dificuldades;</li> <li>5. Atividades diversas que oportunizam o diálogo e o relato de aspectos de vida dos presos;</li> <li>6. Facilitar o diálogo.</li> </ol>
Dimensões: 05 – Menções: 10	Dimensões: 06 – Menções: 08

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022).

As dimensões que foram sintetizadas como obstaculizadoras guardam estreita relação com a organização do sistema educacional e do sistema prisional, marcado pelas provas em larga escala e as provas de equivalência cujo objetivo é “passar” os alunos sem oportunizar uma aprendizagem real, retirando dos mesmos o direito à educação.

[...] é uma das críticas que eu faço a essas provas da equivalência, né? Elas são necessárias, eu concordo, em determinado momento, mas eu acho que para alfabetização elas não deveriam ser. Eu tenho pavor, no ano passado, eu fiquei muito indignada com aquela prova da prefeitura, pois passou um monte de aluno que não sabia escrever o nome. Meu Deus do céu que judiação tiraram a oportunidade dessa pessoa aprender corretamente e demorar mais um pouquinho aí assim, ele ia seguir em frente podendo até fazer as provas, mas sabendo o básico. Mas eu sempre me pergunto pra quê? A gente sabe quais são os objetivos (RP1, 2021).

Mas eu acho que não justifica, porque você o cerceia do direito de aprender mesmo e isso não pode. Para você ter uma ideia no dia dessa prova, eu não lembro se eu tinha uma consulta ou foi a cirurgia que eu fui fazer mesmo, mas depois eu soube que um aluno meu não subiu e falou que ele não ia fazer aquilo que sabia que todo mundo ia passar (RP1, 2021).

(As provas de equivalência) Não está ajudando em nada porque eu penso, nosso principal foco aqui é ressocialização. Já não fazemos isso com excelência por diversos problemas, né? Aí a educação que de certa forma vai auxiliar ele na vida, seja pra ele conseguir um empreguinho melhor, seja pra ele não ir de novo para o crime. A gente tira esse direito e aí acontece o que acontece, eles voltam. E a gente assina embaixo que somos nós que fizemos isso. Eu me sinto muito culpada (RP1, 2021).

O mesmo ocorre com a formação da turma, pois a professora compreende que turmas mais homogêneas facilitam o aprendizado pela troca de experiências entre os alunos.

Pois olha, na realidade, até um tempo atrás a gente, tentava montar, por exemplo, o máximo que fosse mais heterogênea, os alunos que já leem, escrevem, os que escrevem menos, os que não escrevem nada, já que era eu mesma que montava as turmas, né? Agora, uma outra coordenadora

monta as turmas, e agora este arranjo não é possível, mas eles nos auxiliavam e muito no andamento, porque eles se auxiliavam em sala. eu tenho que ter material para esses três tipos de alunos, pois direto, é direto na mesma turma, que você acaba atendendo assim mais particular, né? Cada um com suas dificuldades ali, mas basicamente todos no mesmo nível na mesma turma, bem pouco heterogêneo (RP1, 2021).

As grades são outro elemento próprio do sistema que se relacionam aos períodos marcados pela violência das rebeliões, resguardando a segurança de professores e alunos. A censura dos materiais é outro aspecto que a professora traz como fator que dificulta a prática em sala de aula, pois não é permitido o uso de determinados materiais pela segurança. Além disso, a relação com as regras, principalmente no que concerne ao relacionamento com os alunos, por vezes impede uma ação mais dialógica na aula, por medo das sanções que pode sofrer da segurança.

[A grade] Foi outra mudança assim radical, então a primeira que eu senti foi vir do ensino regular, foi um baque. Mesmo tendo as regras, como eu falei, quebrou uma regrinha ali porque você abaixou, porque ficou mais perto, eram coisas assim intoleráveis, até certo a ponto maleáveis, né? Mas a partir do momento que ficou decretado e a grade veio, meu Deus, olha, parece que eu estava amarrada pra dar aula, porque eu percebia, que eu estava falando, falando, falando e vendo que um estava lá com a cara de quem não entendia nada, porque quando não tinha grade, quando você vê que ele não estava prestando atenção, você já vai meio perto, pergunta se ele não tá entendendo, e ele já se sustenta, acorda, começa a prestar atenção, pergunta, ó essa parte não sei o que, não entendi. Então você, circula e vai fazendo isso o tempo todo. Depois quando não podia mais, meu Deus do céu, essa parte assim eu demorei muito tempo para me acostumar, aquilo me dava uma angústia (RP1, 2021).

Porque muitas vezes, se o preso não tiver pronto naquele minuto que o agente passa, vai ficar sem aula essa tarde inteira e ele vai perder. Existem regras que temos que seguir, não podemos trazer informações de fora e não podemos, muitas vezes, conversar sobre a vida dele fora da cadeia, porque isso pode causar movimentações indesejadas deles, por parte dos agentes. Então, quando vamos fazer uma atividade sobre isso, uma produção textual, por exemplo, temos que tomar cuidado com o que vamos abordar (RP1, 2021)

Quanto às dimensões transformadoras, a professora compreende que sua experiência de vida contribui para a tranquilidade na hora de ensinar e acalma os alunos em seu processo de aprendizagem.

[...], mas acredito que a forma mais tranquila que a gente lida com a aula, depois de um tempo, deixa eles também, mais tranquilos e pra lidar com o adulto, esta experiencia de vida auxilia. Eu acho esta convivência, muito gostosa. Aqui, por exemplo, eles falam muitas vezes, aí, professora, largue mão, eu não vou aprender, aí eles usam o ditado que macaco velho não sei o que, que papagaio velho não aprende a falar aquelas conversas. E daí no dia que eles aprendem e eu vejo, falo para eles viu como é a conversa?

Papagaio chegou e o papagaio aprendeu, o macaco aprende e a gente vai embora, não dá pra desistir antes da hora, é preciso tentar (RP1, 2021).

Um dos aspectos mais relevantes é a crença no potencial do aluno e em sua capacidade e vontade de aprender, que culmina em uma prática comprometida com a formação dos alfabetizandos.

Eu sempre digo assim que tem gente que fala, ah, mas você acredita em bandido, você acha que vale a pena? Aquelas frases que a gente sempre ouve, quando as pessoas sabem que trabalhamos no sistema, e eu sempre falo assim, olha se eu souber que um mudou? Já fez diferença, já valeu a pena, principalmente como mãe, eu penso assim: e se esse um fosse meu filho? Eu ia querer que alguém recebesse ele assim e acreditasse nele, porque todos eles têm mãe. E todas as mães provavelmente vão ficar muito felizes de ver que o filho está progredindo. Porque, nossa quantos presos que contam em redação assim, ah porque eu estou morrendo de orgulho porque agora consigo escrever para minha netinha, carta para minha filha ou filho, contam as coisas que eles contariam em casa, que passaram a fazer diferente, a não ter que contar pros outros, a ter que sempre estar ditando alguém. Eles conquistam uma coisa muito rica assim, que é a independência de falar as coisas, de se conectar com o mundo lá fora, mesmo que estritamente (RP1, 2021).

As relações com os agentes penitenciários e com os alunos são baseadas no respeito, por isso são conduzidas de maneira harmoniosa contribuindo para uma aula fluída e que gera menos ansiedade nos sujeitos privados de liberdade, que percebem um ambiente mais leve.

[a relação] harmoniosa com eles (agentes) e com todos a minha volta, porque conseguimos coisas que às vezes pelo embate, não teríamos condições. Então, sempre busco conversar com as pessoas para chegarmos em um consenso, que aí as coisas vão para a frente e se não forem, pelo menos vamos saber por que delas não darem certo (RP1, 2021).

Ao falar sobre a importância de sua prática no sistema prisional e o trabalho de alfabetização, a professora destaca que acredita em seu trabalho, principalmente no aspecto emancipador da alfabetização.

Pois olha, eu acho que o nosso trabalho de alfabetização faz realmente muita diferença, na vida, nas expectativas deles, e por mais que alguns acreditem, outros não, nos falem bem, outros falem mal, né? Eu acho que realmente faz uma diferença na vida de cada um, se ele entrou aqui, ele não sabia escrever o seu nome e quando sai, ele tem capacidade de fazer uma ficha de emprego, ele se sente apto a procurar um emprego, fazer uma entrevista, enfim, isso aí mudou tudo. Se ele tivesse tido isso lá atrás, alguém que o apoiasse, puxasse a orelha de vez em quando, talvez ele nunca tivesse passado por isso. [...], mas então, eu acho que isso que alguns chamam de utopia, essa coisa que a gente tem de querer. Que isso dê certo, que isso faça diferença, não é uma utopia, na realidade a gente

faz, pode ser não tanto quanto a gente gostaria, não tanto quanto o ideal, mas a gente faz, eu acho que essa diferença a gente faz e mais ainda puxando a brasa pra minha sardinha, muito mais na alfabetização do que nos outros, porque os outros são uma consequência disso (RP1, 2021).

As atividades realizadas pela professora, principalmente as que envolvem a produção escrita, são responsáveis por facilitar o diálogo e são espaços seguros onde os homens privados de liberdade podem relatar um pouco de sua história de vida e compartilhar experiências.

Eu acho que sempre é importante, eles falarem, sempre que possível eles fazem isso, não tanto quanto eles gostariam, né? Mas, até que tem vezes que um ou outro lá fala um exemplo, tipo Professora, posso contar uma piada? Eu sempre respondo, olha lá o que você vai fazer, piadinhas de mau gosto, não pode, se for é por tua conta e risco. Já sabe, né? Não seja nem louco. Daí ele conta do papagaio, alguns assim, eles riem, descontraem, aí quando é um assunto mais complicado, ah por exemplo está ligado ao conteúdo, como uma produção de texto quando eu proponho para eles relate o dia mais feliz da tua vida. A maioria no começo não quer nem fazer uma linha. Escreva aí pra mim ou conte porque não fui eu que vivi, então você que tem me contar como é que foi. Daí eu dou exemplos como ah, o dia que nasceu o meu filho, foi assim, daí um outro lá já fala, ah no dia do meu foi assim, que eu não tinha tratada, o outro conta ah não, mas eu lembro isso, eu nem estava perto, mas foi o dia tal. Então a gente começa a escutar a história do outro, né? Até um vai dando ideia pro outro. Eles já sabem que isso é legal, então eles sabem que é a hora que todos conversam, aí eles aproveitam isso e assim no mais eu acho que sempre que possível eles tentam, as vezes até escrevem a lápis nos cadernos, nas atividades algumas coisas como obrigada professora pela aula, daí eu só leio e apago. Mas sempre tem um jeito, porque se fosse tipo soldadinho ali que ah não pode, não vou fazer e não vou aprender e não vou melhorar, nem eu e nem eles vão sair do lugar né? Muitos dependem desse estímulo. Alguns eu escrevo ali, o meio da frase. Aí falo agora faz o resto. Daí eu olho e tá lá se batendo de novo, e eu digo tá que nem caminhão na subida já encencou de novo daqui, aí eu dou mais um empurrãozinho ponho mais um pouquinho ali, leio mais ou menos o sentido da frase, daí eles gostam.

Eu acho que eles ficam assim, orgulhosos quando eles conseguem e, realmente tem hora que parece que ele não pegou aquilo e fica repetindo não vai, não vai, não vai. Mas, aí olha uma palavrinha ali, e eu falo viu como vai, claro que vai. Daqui a pouco você vai sozinho, mas veja lá no quadro (RP1, 2021).

A aula desta forma torna-se um espaço onde professora e alunos podem realizar trocas que contribuem imensamente para a criação de um sentimento de autonomia/independência e os leva a pensar na sua vida pós-cárcere.

Neste sentido, ao olharmos para o relato da professora Maria podemos perceber que os métodos de alfabetização se tornam importantes para o desenvolvimento de um caminho, no qual estes são vistos como ferramentas que “[...] servem para dizer como é que a gente pode sair de um lugar e caminhar, com as palavras e com as ideias, para chegar a outro lugar [...]” (FREIRE, 1989, p. 54).

Este lugar para esta docente, é o de alfabetizar os homens privados de liberdade oferecendo mais do que uma aprendizagem mecânica do código de escrita, mas perpassa pela alfabetização real, descrita nas palavras da professora como sendo:

[...] eu percebo que alfabetizar é a base de tudo, alfabetização real, aquela em que o preso consegue ler, escrever e encontrar sentido para o que ele faz ali na sala de aula, ele possui um objetivo, pode ser a remição, pode ser a carta que ele quer escrever para a família ou a que ele quer ler, para mim não importa qual seja o motivo, o que importa é que ele aprenda e veja importância disso na vida dele. [...] a consciência dele vem em conjunto com o processo de aprender a ler e a escrever e num primeiro momento, no reconhecimento do seu nome, porque aqui dentro eles não têm nome, eles têm um número, alcunhas, mas não o nome. E reconhecer seu lugar na sociedade, na sua família, passa por saber ler e escrever seu nome, porque nosso nome traz uma história, de quem somos, porque temos este nome e não aquele outro. Se eu te perguntar por que você chama Luana, você vai me contar uma história de como seus pais, seus avós, seja lá quem criou ou nomeou você, chegou neste nome e não em outro. Este é a primeira consciência, de quem somos, qual é a nossa história (RP1, 2021).

Assim, alfabetizar não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de sua própria cultura. A alfabetização, neste sentido, não é uma ação mecânica pura de decifração de códigos ou de sinais gráficos, mas antes, enquanto se desenvolve o processo de aquisição da leitura e da escrita, que é aprendizagem de significados, dá-se em conjunto, a conscientização, em processos que são intrinsecamente ligados. A professora assim, evitando as formas de autoritarismo, promovendo a interlocução e o diálogo na sala de aula. (FREIRE, 1989).

No próximo tópico, iremos abordar o percurso e as dimensões encontradas no relato realizado pela Professora Marlene.

#### 4.1.2 O Percurso da Professora Marlene

A professora Marlene iniciou sua carreira como docente na SEED/PR, lecionando para as séries finais do ensino fundamental como professora de Ciências. Em 2009, passou a integrar o quadro de professoras do CEEBJA Prof. Odair Pasqualini como professora alfabetizadora nos turnos da manhã e tarde com alunos/privados de liberdade na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa (PEPG). Atualmente continua atuando como professora alfabetizadora nos turnos da tarde.

Sua entrada no sistema penitenciário ocorreu durante um período de mudanças em sua vida pessoal, estava se divorciando, trabalhando nos três turnos

como professora e cuidando de suas duas filhas pequenas. Estava participando também do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), objetivando sua progressão de carreira, pois como precisaria cuidar da casa e do sustento das meninas, precisava aumentar sua remuneração.

[...] eu estava me separando e com duas meninas pequenas e no PDE é me dado assim um incentivo, mas é muito demorado subir, demora oito anos para chegar lá num nível bom. E já naquela época eu estava trabalhando de manhã, de tarde e de noite. E era assim, tinha pego a coordenação do cursinho pré-vestibular e estava bem complicado, e aí eu ficava lá todo dia para eu ver se abria o edital na página núcleo, porque essa colega falou que ia abrir o edital, e então a minha motivação foi mesmo porque eu achava que era o caminho, que eu poderia me arranjar de alguma forma (RP2, 2021).

[...] o meu interesse na época, eu não minto, foi puramente comercial. Porque, aonde que você vai ganhar o dobro do seu padrão? Em nenhum lugar, então a princípio você vem pra cá muito por isso, sabe? Porque é verdade, a princípio não se pensa ah eu quero fazer alguma coisa por eles, né? Mas aí, a pessoa vem só por isso, mas quando você se depara com eles, você passa a ter um outro olhar sobre eles também, daí você cresce como profissional, como ser humano (RP2, 2021)

Considerando estes fatores, a professora prestou concurso interno para integrar o quadro de professores que atuavam no sistema penitenciário, uma vez que este ofereceria maiores gratificações e oportunizaria um crescimento em sua carreira, além de uma melhor condição de vida para sua família. Mesmo com medo e insegurança por nunca ter atuado na alfabetização, a professora entrou no sistema, pois fazia parte de uma pequena parcela de professores que ainda possuíam o antigo concurso estadual para os anos iniciais (1<sup>a</sup> ao 4<sup>a</sup> anos).

Na época eu estava fazendo o PDE e encontrei uma amiga que trabalhava na penitenciária. Ela contou que ia abrir um edital para entrar e que uma das exigências era o antigo concurso de primeira à quarta série do estado e eu tinha este concurso que era bem antigo, que ninguém mais tinha que a gente brincava que era na época dos dinossauros, porque depois municipalizou e daí não tinha mais professores das séries iniciais no estado e hoje definitivamente não existe. E na época eu entrei por este motivo, podia qualquer licenciatura concorrer e teve muita gente inscrita (RP2, 2021).

Com dedicação e persistência, a professora Marlene continuou sua caminhada acadêmica, ingressando no curso de Pedagogia com 40 anos e especializando-se em Educação de Jovens e Adultos, pois sentia a necessidade de conhecer mais sobre o campo onde atuaria, para oferecer aos seus alunos o melhor,

partindo da compreensão de que estes não podem ter seu direito a educação retirado, conforme suas palavras:

[...] eu não barateio esta aprendizagem ou este ensino, dizendo ah para esse eu vou dar uma coisa muito superficial porque ele não é capaz de aprender ou então não vou falar isso, porque não adianta me dedicar, porque assim, eu acho que se ele tem o direito, ele tem direito e cabe a mim assegurar isso, se ele vai conseguir ou não é outra história, mas ele tem o direito e por isso, eu estou aqui (RP2, 2021).

A professora, ao longo de sua jornada, percebeu a importância de seu trabalho com os homens privados de liberdade e a potencialidade dos alunos, compreendendo sua presença neste espaço como um compromisso com a transformação de vida destes sujeitos e com seu processo de ressocialização.

[...] eu sou mesmo rigorosa, eu exijo que saia muito bem feito, com atenção e zelo. É uma característica que eu considero uma qualidade, porque você tem esse rigor e você tem que valorizar o aluno dando o seu melhor, nada que eu faço na minha vida, eu faço de qualquer jeito, afirmando que não faz mal, isso não, nunca vou conseguir fazer o meu trabalho dessa forma. (RP2, 2021).

Sua carreira como alfabetizadora é marcada pela rigurosidade, disciplina, reflexão, pesquisa e desenvolvimento de práticas, materiais e atividades que possibilitem fazer o melhor para os seus alunos e, mesmo com todas as dificuldades que se interpõem em seu caminho, a professora sempre busca desenvolver as potencialidades dos alunos partindo da crença que “[...] sempre ele pode aprender e é isso que me motiva também a continuar [...]” (RP2, 2021).

Partindo desta compreensão a professora Marlene aceitou participar desta pesquisa, tendo em vista que durante a sua graduação sentiu falta de maiores discussões sobre a educação de jovens e adultos no sistema prisional e entende que esta aproximação com a universidade é benéfica, à medida que promove este diálogo com a sociedade sobre o papel exercido pela educação nas unidades prisionais.

#### 4.1.2.1 O relato comunicativo da professora Marlene: dimensões transformadoras e obstaculizadora

Da mesma maneira que o relato da professora Maria, as dimensões obstaculizadoras e transformadoras, agrupando os resultados a partir do nível básico de análise da metodologia comunicativa de investigação, no qual parte-se de

uma categoria para cruzá-la com as dimensões transformadora e obstaculizadora, em cada eixo. As dimensões obstaculizadoras são aquelas que se apresentam como obstáculos para a prática alfabetizadora atual e aquelas que favorecem o desenvolvimento de uma prática transformadora no trabalho com os homens privados de liberdade.

QUADRO 18 – Síntese da Trajetória Escolar e Acadêmica – Professora Marlene

<b>Dimensão Obstaculizadora</b>	<b>Dimensão Transformadora</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de discussões sobre a EJA Prisional;</li> <li>2. Estágio de formação insuficiente;</li> <li>3. Disciplinas pontuais sobre alfabetização</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter tido uma boa professora alfabetizadora;</li> <li>2. Aprender a partir do método tradicional;</li> <li>3. Ter feito especialização na área da EJA;</li> <li>4. Cursar Pedagogia com mais experiência;</li> <li>5. Servir de ponte (teoria-prática) durante o curso de Pedagogia.</li> </ol>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022).

O relato da professora Marlene traz como dimensões obstaculizadoras à sua prática o fato de não terem sido conduzidas em sua graduação em Pedagogia discussões sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o que de certa forma dificultou a criação de um diálogo entre teoria e prática, uma vez que ao ingressar no curso já estava exercendo a atividade docente no âmbito da Penitenciária.

[...] fui para o magistério, depois fiz a minha primeira formação que foi licenciatura em Ciências na UEPG, e só bem mais tarde que eu fiz pedagogia, também na UEPG. Daí segui nos estudos e fiz especialização em educação especial e em educação de jovens e adultos e depois participei do PDE. Porque, assim, eu trabalhei sempre de segunda a quarta série, porque ainda era de primeira à quarta, e com quinta, oitavas séries também, mas eu não tinha nenhuma experiência em alfabetização quando entrei aqui. Fiquei assim bem apavorada inicialmente, e depois fui buscando. Conhecimento porque o nosso estágio de formação é muito diferente, né? E depois que eu entrei aqui é que eu fui buscar uma pós em EJA e buscar conhecer a alfabetização, na minha época inicial de carreira, eu não tive intenção de ficar nesta área. Mas resolvi arriscar e não sei mais, mas nunca tive esse desejo (RP2, 2021).

Além disso, destaca que tanto o estágio quanto as disciplinas pontuais sobre alfabetização foram fatores que contribuíram para a criação de um receio sobre a capacidade de alfabetizar os seus alunos, pois sentiu-se despreparada.

[...] então, na graduação e no magistério, temos disciplinas pontuais sobre alfabetização e sobre educação prisional, não houve nada. E alfabetizar mesmo, eu vim aprender aqui, na prática mesmo e tanto que eu busquei

uma especialização para jovens e adultos, mesmo porque quando eu entrei eu não tive assim, tanto apoio pedagógico (RP2, 2022).

Quanto às dimensões transformadoras, destacam-se o fato de ter tido uma boa professora alfabetizadora que, a partir do método tradicional, a ensinou e contribuiu enormemente para sua prática, enquanto docente, repercutindo positivamente em sua carreira profissional.

Tem, bastante coisa que marcou na época que eu fui alfabetizada, então eu entrei na escola com cinco anos já na primeira série, porque naquela época era permitido. E a professora era uma prima minha que foi uma grande alfabetizadora e trabalhou na UEPG depois como professora era a doutora Marlene Peres, agora ela já é falecida. Mas ela era assim uma das melhores que eu conheci, me espelho bastante nela. Naquela época ela me levou para a escola e me falou assim, me lembrei que ela falou para minha mãe, eu vou levar ela, se ela for bem, ela fica, se não desiste, né? E, assim eu fui bem, eu gostei demais, nossa, fui muito bem, que nem eu brinco, eu entrei com 05 anos e com 40 ainda estava na faculdade. Jamais parei de estudar, e eu brinco muito agora porque eu digo não vem pedir para eu fazer curso nenhum, eu não quero mais fazer nada, já estudei muito, então eu não quero mais nada. Mas a gente acaba sempre fazendo alguma coisa, né? Não tem escapatória (RP2, 2021).

[...] eu nunca tinha vivenciado uma experiência assim, mas não nem tanto o medo do lugar, era uma coisa da questão da alfabetização, de como eu ia trabalhar com uma sala de aula multisseriada, um trabalho que eu nunca tinha realizada. Então, eu fiquei desesperada, planejando sem parar, sem parar e aquilo me deu um pânico, tanto que eu lembro que eu rezava de manhã, eu rezava de tarde, porque era assustador, mas eu persisti, porque eu senti que conseguia, né? (RP2, 2021).

Outro destaque, é o fato de a professora ter cursado a graduação com mais experiência de vida e profissional, podendo assim, contribuir mais com a formação de seus colegas e refletir sobre a relação entre teoria e a prática.

Então, eu sempre fui uma ponte entre o professor e os alunos, porque quando fui fazer pedagogia eu já tinha quarenta anos e tinha muita experiência. Então, havia uma troca ali, só que eu não tinha experiência em educação prisional e lá não tinha ninguém para falar sobre isso. Porque quando entramos aqui, a gente não comentava que trabalhava dentro da penitenciária, por conta deste pré conceito que as pessoas tem do trabalho aqui. Então, eles falavam aqui que não era para a gente comentar, e assim, até hoje quando me perguntam onde eu trabalho, eu falo que é no CEEBJA, porque eu não sei como as pessoas vão receber a informação de onde eu trabalho (RP2, 2021).

Ademais, como aspecto transformador a professora relata que a especialização em Educação de Jovens e Adultos, a fez ter mais conhecimento sobre o processo de alfabetização nesta modalidade.

Sobre os aspectos destacados pela professora sobre sua formação, considerando que a mesma já possuía uma graduação anterior, podemos compreender com Marcelo Garcia (1995), que tanto na formação inicial quanto na continuada, para além das aquisições de saberes para o exercício da docência, a formação também está associada ao desenvolvimento pessoal, cultural e reflexivo embasadas em conhecimentos, representações e competências que o profissional já possui. Assim, o autor define este autodesenvolvimento como sendo “[...] a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos cotidianos vivenciados, num horizonte de um projeto pessoal e coletivo [...]” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 200).

Tomando como ponto de partida este entendimento e considerando as afirmações da professora sobre ser uma “ponte” entre alunos, professores e a prática, Marcelo Garcia (1995), afirma que a medida que os professores adentram o espaço escolar e articulam suas vivências com os demais aspectos que permeiam os contextos sociais, éticos e políticos desta instituição, estes passam a compreender a dinamicidade da profissão docente e passa a ter segurança para tomar as decisões não só em sala de aula, mas também passa a assumir posturas e compromissos, avaliando, selecionando e construindo suas formas de agir e interagir com os alunos (MARCELO GARCIA, 1995).

Quanto a escassez de discussões sobre a EJA, em especial a que ocorre no interior dos espaços de privação de liberdade, Onofre e Moraes (2021), que para que sejam desenvolvidas ações adequadas de ensino para estes alunos/privados de liberdade, faz-se necessário uma formação inicial consistente, assim como um trabalho de formação continuada. Para as autoras, a ampliação das discussões da EJA nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, é um desafio, uma vez que a própria modalidade ainda é pouco debatida nestes campos.

Onofre e Moraes (2021), apontam que para vencer este desafio os cursos de formação de professores precisam destacar a especificidade da EJA e do público atendido por esta modalidade, abordando os diferentes espaços onde ela pode ocorrer, partilhando as produções e os saberes que já foram construídos sobre este assunto, comprometendo-se com uma ação politicamente consciente das dificuldades e dos limites que os profissionais que atuam nessa área de trabalho enfrentam, dando assim, visibilidade ao campo.

No eixo “Ingresso na carreira docente”, expresso no quadro 19, as dimensões transformadoras são as ações e práticas que permitiram à professora iniciar como alfabetizadora no sistema penitenciário, tornando sua prática ponto de convergência para a transformação e como obstaculizadoras as que, em algum momento, geraram pontos de tensão e desconforto e que impactam ainda hoje sua prática.

QUADRO 19 – Síntese do Ingresso na Carreira Docente – Professora Marlene

<b>Dimensão Obstaculizadora</b>	<b>Dimensão Transformadora</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de experiência na alfabetização;</li> <li>2. Grupo muito fechado;</li> <li>3. Falta de apoio pedagógico;</li> <li>4. Dificuldades no planejamento;</li> <li>5. Direção muito rígida;</li> <li>6. Ambiente opressor;</li> <li>7. Sentir-se incapaz</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Busca constante por conhecimento;</li> <li>2. Reflexão e pesquisa sobre práticas;</li> <li>3. Desenvolvimento de materiais;</li> <li>4. Diálogo com outros profissionais que atuavam na alfabetização;</li> <li>5. Persistência</li> </ol>
Dimensões: 07 – Menções: 09	Dimensões: 05 – Menções: 07

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022).

Ao iniciar a reflexão sobre o ingresso na carreira docente, a professora Marlene destaca como dimensões obstaculizadoras a falta de experiência na alfabetização e o fato de que o grupo de professores e pedagogos que atuavam naquele momento serem muito fechados, o que dificultava o diálogo e a troca de informações que seria fundamental para os planejamentos e a diminuição do sentimento de ansiedade gerado pelo ambiente, completamente novo e composto por fortes esquemas de segurança, que por vezes parecia opressor para a professora.

[...] eles eram grupo fechado, um lugar assim, muito diferente do que é hoje, porque hoje tudo mudou por aqui, mas na época, a direção era muito rígida. Não que não seja hoje, mas era a Dra. Juraci, e eu não a crítico porque ela era uma excelente diretora, na minha opinião, ótima administradora, mas havia um rigor muito grande. [...] Mas no começo não é fácil se acostumar com o ambiente e depois quando eu ficava aqui quarenta horas, era ruim, era um ambiente opressor, de sair um pouco deprimida, era como se eles sugassem todas as tuas energias, porque não é todo dia que eles estão bem. Porque afinal, eles estão dentro de um cubículo, né? Complicado. Outras vezes uma história ou outra, um depoimento ou outro acaba tendo um impacto em você e isso é um processo complexo (RP2, 2021).

Além disso, esta falta de apoio pedagógico acabou por gerar um sentimento de incapacidade nestes primeiros meses de sua carreira como alfabetizadora.

Aí, este começo foi difícil, porque eu não tinha ninguém para perguntar e a minha sala era um negócio assim, absurdo, porque eu tinha que montar planejamento desde zero até quarta série, porque eu tinha alunos de todos os níveis da sala de aula. Daí a minha vida era aquilo, né? Pesquisa, pesquisa, e daí nem sempre estava ideal. Não podia ter, não podia ser infantilizado e assim, você encontra muito material infantil, mas material para adultos você tem mesmo é que construir (RP2, 2021).

A respeito deste início conturbado, Veenman (1984), aponta que no começo de sua carreira os docentes podem vivenciar cinco situações ao entrar em contato com o contexto escolar, destacando que cada professor pode apresentar ou não medos e inseguranças, experienciando a seu modo estas fases. A primeira é a fase da percepção dos problemas, no qual surgem as condições do trabalho, o cansaço, estresse, angústia e as frustrações. A segunda e a terceira fase envolvem as mudanças de comportamentos e de atitudes, no qual são alteradas o sistema de crenças do professor, no caso da professora Marlene, é alterado alguns comportamentos para adequar-se ao forte esquema de segurança que era exigido disciplinarmente pela unidade prisional.

A quarta e quinta fase, estão relacionadas a mudança de personalidade e as mudanças operadas no domínio da estabilidade emocional e no autoconceito, como a perda da autoestima e da confiança na capacidade de ensinar vivenciada pela professora, que pode culminar no abandono da profissão, sendo este o indicador máximo do choque com a realidade. A desilusão atinge tal grau que a única solução é deixar a profissão. No caso, da professora Marlene, estas fases ocorreram, conforme seus relatos acima e indica que vários profissionais abandonaram as salas de aulas na prisão:

[...], mas tinha outra professora, que acabou saindo, mas é como eu disse pra você, professores que não tinham perfil foram embora, a Jussara foi embora, mesmo com suporte, com um salário bom, foram indo embora, porque é um baque, né? E foram vários durante esses anos que eu vi saindo, porque não aguentam o sistema, porque ele pode te deprimir e muito, né? (RP2, 2021).

Porém, a professora procurou assumir um compromisso não só com a sua formação, procurando encontrar meios para superar a situação em que se encontrava:

Sim, quando li esta parte (síntese dos dados) veio muitas emoções e foi neste eixo que eu percebi que algumas coisas me marcaram mais do que o normal, como por exemplo, a falta de apoio pedagógico e o ambiente opressor que era para mim no início. Acredito que eu superei todos estes obstáculos, mas não ter este apoio realmente me marcou, porque como eu

disse anteriormente na nossa conversa, eu tinha muita pouca experiência com alfabetizar, então não ter este apoio me dava muita angústia porque eu não sabia a quem recorrer e isso me gerava muitos sentimentos que eu, naquele momento de mudanças em todos os lados da minha vida, me fiz sentir incapaz. Aí quando eu olhei para o lado, para as transformações foi como se eu olhasse um quadro, no qual cada obstáculo gerou uma ação em mim, então tive persistência para não desistir, porque para ficar aqui é preciso muita coragem, comecei a conversar com as pessoas, porque eu tinha me fechado durante um tempo, até porque não tinha como iniciar uma conversa, mas fui encontrando brechas e busquei desenvolver da melhor forma possível o que eu precisava aqui dentro e cá estamos nós (RP2, 2021).

Neste sentido, podemos perceber que a professora desenvolveu um compromisso com sua prática, buscando refletir sobre os aspectos que a impediam de alfabetizar os alunos. Assim, conforme nos aponta Freire (1996), é por meio da reflexão crítica sobre a prática que possuímos hoje, enquanto docentes, é que podemos repensar e melhorá-la, na busca do desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica comprometida com as possibilidades que podem ser abrir.

Desta forma, as dimensões transformadoras, se destacam, principalmente pela persistência da professora em continuar buscando o conhecimento, pesquisando sobre a alfabetização e no desenvolvimento de materiais que pudessem auxiliar a si e aos alunos neste processo.

Mas, eu persisti, cada vez mais fui me sentindo segura. Então, também daí você já começa a conhecer melhor os seus colegas, você já encontra, aquela pessoa que te estende a mão, que vê que você é inseguro e vem te buscar, te auxiliar, né? E eu fui indo bem, só que assim, eu sempre fui muito rigorosa, porque eu venho de uma escola tradicional, e isso nunca consegui perder. Então, o jeito de tratá-los, até as brincadeiras aqui quando colocaram as grades, eles diziam para os presos, oh você vai para escola, mas você vai com a professora Marlene, daí eles diziam que não tinha problema, porque o problema não eram as grades, era a profe, diziam eles (risos), ela é um pouco ruim, mas não era isso, era o fato de eu ser rigorosa com tudo (RP2, 2021).

Mesmo este apoio pedagógico não existindo dentro do CEEBJA, a professora buscou diálogo com profissionais que atuavam em outras instituições para poder refletir sobre sua prática e as nuances que a permeavam. O compromisso ético-político, é outro aspecto que surge na fala da professora, concebido como um ato comprometido com a ação e a reflexão na busca pela transformação da realidade:

[...] percebo que você nomeou algo que eu tenho que é um compromisso com tudo que eu faço, justamente porque entendo que eu sou responsável

pela minha história, não posso ficar em casa chorando o tempo todo, preciso mudar e rumar para outra estrada que possa realizar aquilo que me impus como objetivo. E eu tento passar isso para os presos com minha prática, esta gana de sonhar e conseguir o que se quer, porque a gente pode ter muitos problemas na vida, mas podemos repensar nosso caminho para dar um novo sentido para ela, claro que tomando cuidado para não passar uma imagem de que é só sonhar que se consegue, porque afinal, existem as condições de vida reais que não são boas para todos, mas mostrar que podemos transformar algumas coisas, tomando as rédeas da nossa vida e da nossa história (RP2, 2022).

Além disso, a fala da professora traz em seu cerne o comprometimento com a transformação e com uma compreensão expressa por Freire (1996) de que ensinar é compreender que a educação é forma de intervenção no mundo e, que por isso, não pode ser uma prática neutra e exige dos educadores tomadas de decisões que abarcam a compreensão da realidade que rodeia a si e aos seus alunos, neste caso, privados de liberdade. Desta forma, a professora demonstra consciência de que “a mudança é possível, posto que homens e mulheres são seres inacabados” (FREIRE, 1996, p.58), trazendo em sua fala esperança de que os privados de liberdade podem modificar-se em conjunto com a professora.

No terceiro eixo “Rotina atual como alfabetizadora no sistema penitenciário”, conforme quadro 18, assim como na descrição dos resultados feitos no relato da professora Maria, as dimensões transformadoras tomam como ponto de partida aquelas que permitem a ação transformadora dentro da sala de aula, partindo da compreensão de que os alunos podem aprender e com isso posicionar-se no mundo de maneira independente. As dimensões obstaculizadoras são as que impedem a realização da prática da professora e cerceiam o potencial transformador de sua ação neste espaço. No quadro 18, verificamos as dimensões encontradas:

QUADRO 20 – Síntese da Rotina Atual como Alfabetizadora – Prof. Marlene

<b>Dimensão Obstaculizadora</b>	<b>Dimensão Transformadora</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grades na sala de aula;</li> <li>2. Diminuição da carga horária;</li> <li>3. Falta de professores;</li> <li>4. Constante saída dos alunos;</li> <li>5. Falta de apoio da sociedade;</li> <li>6. Pouca valorização do trabalho nas prisões.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rigoriedade com sua prática;</li> <li>2. Acreditar no potencial e na mudança dos alunos;</li> <li>3. Utilização de materiais diversos que provoquem reflexão;</li> <li>4. Conhecimento como ponto de partida para a ressocialização;</li> <li>5. Buscar a interdisciplinaridade;</li> <li>6. Motivação para ensinar;</li> <li>7. Educação como direito;</li> <li>6. Compromisso com sua prática.</li> </ol>
Dimensões: 06 – Menções: 08	Dimensões: 08– Menções: 12

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022).

Como dimensão obstaculizadora, a professora Marlene cita a presença das grades na sala de aula, que apesar de serem uma medida de segurança, tornam o processo de alfabetização mais difícil e impedem uma maior interação entre professores e alunos.

[...] depois das grades mesmo, porque aí ficou muito individual, muito individual. A partir dali, não tinha como circular, e por mais que seja o mesmo conteúdo, para três ou quatro, eles terão que vir até aqui, e eu vou atendê-los, depois serão mais quatro ou cinco que irão precisar vir até a frente, é mais trabalhoso do que antes, porque sem as grades a interação da gente com os alunos era muito parecida com a do ensino regular, por mais que tivessem dois agentes nos acompanhando e câmeras como esquema de segurança, era próximo da escola normal.

[...] E assim, o lado negativo quando não tinha as grades, era que alguns materiais não podiam entrar, como alguns tipos de alfabeto, computador e outras novidades que não dava para trazer, porque não entrava nada, por causa do reforço da segurança, mas este contato com eles prejudica (RP2, 2022).

Conforme Menotti (2013) e Onofre e Menotti (2016), o ambiente prisional e o da sala de aula é contraditório, já que separa e afasta o sujeito privado de liberdade da sociedade, “[...] punindo-o e vigiando-o enquanto fala de educação e reinserção social [...]” (ONOFRE; MENOTTI, 2016, p. 154), expondo uma contradição no qual os meios contradizem os fins, indo de encontro ao pressuposto de levar as pessoas para a prisão para serem educadas. Para as autoras, “[...] de todas as tarefas que a prisão deve executar, nenhuma é mais ambígua que a de transformar criminosos em não criminosos, pois os meios para atingi-la permanecem incertos [...]” (ONOFRE; MENOTTI, 2016, p. 154). No entanto, mesmo com as contradições que a escola atrás das grades possui, ela é compreendida tanto por alunos, quanto pela professora, como uma possibilidade de vida, fazendo com que esta última encontre meios para alcançar o seu objetivo de ensinar:

Depois, com as grades, depois das rebeliões, daí acabava ficando um só na porta, agora não tem mais as portas, então eles ficam no corredor, mas pra alfabetização era muito melhor não ter porque você podia circular né? Entre as carteiras e dar aquele atendimento ali bem próximo e agora já é diferente né? Chegar na carteira é completamente diferente, não adianta dizer que não atrapalha porque ela atrapalha. Então, a gente tem que se desdobrar mesmo para o processo acontecer, mas para tudo nós nos adaptamos, tentando sempre fazer o melhor (RP2, 2022).

Outro aspecto, que a professora evidência é a falta de professores e a consequente diminuição da carga horária da alfabetização, que traz como consequências o atropelamento de alguns conteúdos, bem como a constante saída

dos alunos por conta das progressões de regime e das transferências; processos que trazem prejuízos a caminhada dos alunos que estavam prontos ou com bom rendimento de avançarem, por meio do processo de reclassificação, para outras etapas.

A falta de professores é que impacta nas salas de aula, porque eu estou aqui há doze anos e jamais faltaram alunos, e seria bom se faltasse alunos, mas não falta, vem muita gente para cá e muita gente nova. Mas, não temos mais concursos para suprir estas vagas na alfabetização, hoje somos só eu, a Maria, como alfabetizadoras. Então, a carga horária diminuiu também, por conta da falta de professores, e isso acaba justificando as provas de equivalência (RP2, 2021).

[...], mas é apurado, porque são muitos conteúdos, porque não é só a questão da alfabetização, tem geografia, matemática, história. Assim, a reclassificação é quando o aluno possui as condições necessárias para avançar para a próxima série, etapa, fazendo uma prova, porque às vezes esse aluno que tá pronto para a reclassificação, [...] porque assim você garante que ele evolua e consegue fazer isso antes que ele progrida de regime, e aí ele consegue concluir. Porque a gente perdia muita gente. Nossa, o aluno estava quase pronto, bom pra fazer a prova, né? Daí eu chegava na sala e ficava sabendo que ele tinha saído de progressão, aí eu pensava, meu Deus, perdi quase pronto (RP2, 2021).

Sobre a falta de professores na educação prisional, Julião (2013), afirma que os professores que trabalham nas escolas dos presídios são geralmente profissionais da rede estadual de educação. A maioria, dependendo do estado, é de profissionais contratados por tempo determinado, por isso existe uma rotatividade dos profissionais nessas escolas. Muitos, conforme a legislação em vigor, só permanecem por um período máximo de dois anos.

No Paraná a contratação dos profissionais, como evidenciado no capítulo I, se dá por concurso interno para os professores que já fazem parte do quadro próprio do magistério do estado, porém como informado o concurso que seria realizado em 2022 foi cancelado e segue sem data para a realização. No entanto, este ambiente nem sempre é benéfico aos docentes, que acabam solicitando transferência para escolares regulares fora do espaço prisional.

Além disso, as provas de equivalência geram receio à professora, uma vez que ao sair ou mesmo ao serem implantados (processo de recepção e instalação em outra cadeia ou penitenciária) em outras cadeias/penitenciárias, não se sabe se continuarão a ter acesso à educação

Ou então uma coisa que eu odeio, é mandar a prefeitura fazer a prova de equivalência, mas eu fico doída, meu Deus, porque não sabe a luta que é colocar eles na aula e fazer o progresso, aí eles vêm aqui com um projeto de três dias de alfabetização, aí aplica uma prova onde ninguém vai ser

alfabetizado, porque você não faz isso em três dias, tá? É porque isso deixou a gente muito chateada, porque a gente fica se perguntando o que eu faço com isso agora? Ah ele tem uma condição mínima, então vamos mandar para a frente, porque também não é assim, não é porque ele leu para mim e sabe como fazer quatro operações que eu posso mandar para a frente, né? Poxa, deixa ele ali um pouco, fortalecendo o conteúdo, né? Pelo menos isso, né? E a questão não é que eu vou deixar esse aluno 1200 horas lá, até porque a gente não precisa segurar alunos, porque são muitos (RP2, 2021).

As provas de equivalência em Ponta Grossa – PR, são organizadas pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e é oferecida aos jovens que frequentam a Fase I da EJA nos quatro polos escolares, no qual são ofertadas vagas para alfabetização no município, sendo também aplicada nas prisões, conforme solicitações feitas pelas direções e equipes pedagógicas das unidades prisionais. A prova é realizada anualmente e está em sua 23<sup>o</sup> edição e possui como público alvo maiores de 15 anos que nunca cursaram ou querem finalizar a Fase I do ensino fundamental. Hoje, conforme dados estatísticos da Secretaria Municipal de Ponta Grossa – SME, são atendidos 65 alunos nos polos da cidade<sup>20</sup>.

Considerando estas informações e os realtos da professora, este “[...] passar para a frente [...]”, é parte do impacto causado pelas avaliações em larga escala, associadas a necessidade de alcançar metas de desempenho estabelecidas pelo sistema prisional, que precisa reforçar através de dados estatísticos as atividades de assistência ao sujeitos privados de liberdade previstos na Lei de Execução Penal para facilitar os financiamentos nacionais e internacionais, como acontece com a educação básica fora dos muros da prisão (RAVITCH, 2011; BONAMINO; SOUSA, 2012).

Como último obstáculo, a professora cita a falta de apoio da sociedade quanto ao processo de ressocialização desta população, pois afirma que é a partir do acesso aos direitos sociais destes homens privados de liberdade à educação e trabalho nas penitenciárias, que poderá ser iniciado um bom processo de mudança de vida e que, por isso, a sociedade deveria lutar e conhecer mais o trabalho desenvolvido, para assim, valorizar mais os profissionais que atuam no sistema educativo penitenciário.

---

<sup>20</sup> Conforme informações da SME publicados em maio de 2022 que pode ser acessado em: [https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/CONSOLIDADO\\_DE\\_MAIO.pdf](https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/CONSOLIDADO_DE_MAIO.pdf)

A mesma coisa você (sociedade) não pode me criticar porque eu vim trabalhar aqui porque eu queria ganhar melhor, a sociedade critica, né? [...] Outra, que eu acho uma coisa super importante e que a sociedade deveria saber ou, eu diria até que auxiliar nesta luta, é o fato de que o preso deveria trabalhar durante o dia e estudar a noite, e isso é algo que se eu pudesse modificar, eu mudava. É o que daria resultado para esse preso melhorar. Porque ninguém vai melhorar ficando ocioso, aqui dentro, estamos também colaborando, quando estamos inseridos nestas atividades, porque a hora que eu converso com ele, a hora que ele vê que ele pode, as coisas dão um passo para melhorar e tem exemplos fora daqui de pessoas que eu conheci aqui dentro e que hoje está trabalhando com carteira assinada, estudando, e isso é o mínimo! Aí eu penso, pode ser o mínimo, mas é desse jeito que eles se tornam melhores. Sair daqui, mais ou menos estruturado e foi trabalhar, não voltou. É pra isso que nós trabalhamos, para eles não voltarem. E assim eu brinco, nossa, até para o crime vocês precisam saber, né? (RP2, 2021).

A partir desta fala, podemos compreender com Julião (2013), que os professores e professoras que atuam no sistema prisional não são vistos com bons olhos pelos colegas e nem pela sociedade em geral, uma vez que a maioria da população brasileira, em especial na atual conjuntura que vivenciamos com a atual política de governo, que a solução para a criminalidade seria o endurecimento das ações penais e a retirada dos direitos e assistências dos privados de liberdade. A fala abaixo evidencia essa compreensão por parte da professora:

Então, como eu falei, a sociedade não vê nosso trabalho com muito bons olhos, é aquela coisa, né? Bandido bom, é bandido morto, mas eu acredito que fiz a diferença na vida de muitos deles, sempre tratei todos com respeito, sempre fui muito exigente com os resultados deles, tive uma vivência profissional com muitas transformações e acredito, assim, que o dever da escola é ensinar. Porque se é para jogar o cara como fazem muitos lugares e deixar lá, que nem se pode dizer que ele está em uma condição de animal, porque a do animal é melhor, muitas vezes, isso não vai resolver nada para a sociedade (RP2, 2021).

Sobre as questões das regras Julião (2013), afirma que alguns agentes de execução penal justificam suas atitudes no sistema prisional relatando que o “[...] regulamento da unidade penal, independentemente de qualquer coisa, tem que ser respeitado [...]” (JULIÃO, 2013, p. 6). Desta forma, segundo o autor existe uma sobreposição dos aspectos disciplinares da execução penal sobre a disciplina própria da realidade escolar e que é considerado pelos agentes um desperdício de tempo e que precisa adequar-se aos regulamentos, normas e disciplinas para que se possa permitir aos professores e professoras realizarem seu trabalho adequadamente uma vez que “Se eles [gestores das unidades penais] falarem que não pode, não pode [...]”, pois “[...] quem sabe se pode ou não são eles [...] e

ninguém mais [...]” (JULIÃO, 2013, p. 7). Conforme a professora Marlene relata abaixo, esta é uma realidade vivenciada por ela na escola:

Inclusive dentro do sistema, a gente sofre um pouco com esta visão, com o boicote, sempre que podia não ter aula, não tinha, mas isso nos faz ver a grande diferença entre o professor e os agentes, nós acreditamos na educação e no fato do preso ter direito e acesso a ela. E às vezes algumas pessoas falam, é fácil falar porque não foi alguém da sua família, dizem, ah enquanto não fizeram com você, vai continuar defendendo. Só que não é a solução deixá-los sem estudar, deixando claro que não tem pena de morte aqui, então quanto pior for o sistema, pior ele vai sair daqui, e eu acredito que a educação poderia resolver (RP2, 2021).

Dando sequência à análise, como dimensões transformadoras, a professora apontou a rigurosidade com sua prática o que a leva a acreditar no potencial dos alunos e na mudança deles através da educação e a ter motivação renovada para ensinar e comprometer-se com sua prática.

Quando penso, ao longo de todos estes anos, fico um pouco desgostosa com o fato de que não temos vagas para todos, condições para todos trabalharem, estudarem, mas sempre acreditei que todo aluno que está conosco merece o nosso melhor, sabe? Não podemos deixar de nos importar cruzando os braços, né? Então, devemos exigir o máximo dos nossos alunos, com rigor, porque apesar das dificuldades que a gente vive aqui, vemos a mudança como eu disse durante toda a nossa conversa, a gente os vê mudando, então eu acredito que deixá-los sem assistência digna, seja ela qual seja, educação, saúde, enfim, qualquer uma delas não é a solução (RP2, 2021).

Neste sentido, Freire (1996), nos aponta que todo educador e educadora possui como premissa ao seu trabalho o respeito a dignidade de seus alunos, ao considerar o dever que possui em relação à educação progressista e libertadora. Segundo Freire (1996), à medida que são respeitadas a autonomia e a construção da identidade dos educandos, exige-se do professor constantes reflexões acerca de sua prática educativa para que não seja negada a vocação do ser mais dos alunos, bem como, assume-se o compromisso ético que exige seriedade e compromisso.

[...] eu acredito na minha prática, ela dá resultado, porque eu vejo que eles utilizam, de fato o alfabeto, escrevem, aprendem a ler, e toda esta mudança, eu vejo no momento que você avalia o aluno, porque eles conseguem resolver as situações, no dia a dia você percebe o crescimento do aluno do primeiro dia que ele chega, e como que ele chega? Com dificuldades de comunicação, com problemas de aprendizagem causados pela dependência química e leva tempo para o cérebro voltar a funcionar com normalidade e ai vê como que ele está alguns meses depois, muito melhor, atento, disposto, mais feliz e grato, por tudo que conquistou (RP2, 2021).

Além disso, a professora também traz em suas falas a convicção de que a mudança é possível, principalmente a de seus alunos e, conforme Freire (1996; 2021) nos aponta, é que a mudança é difícil e que a vamos construindo, à medida que assumimos uma postura de intervenção sobre o mundo, abandonando a simples constatação de que o mundo não é, mas que ele sendo, (FREIRE, 1996) e, portanto, pode ser alterado. Assim, a mudança passa a ser um direito reconhecido que implica apontar denúncias e se abrir as possibilidades de anúncios.

Porque a partir do momento que não seja mais, que isso não te motive, você vai largar mão, e eu penso que se for um sacrifício não vale a pena. E ver esta mudança deles, me deixa muito feliz, porque eles mudam sempre né? Eles não têm como sair pior da escola, não tem ele sair pior, ele pode sair igual, mas pior ele não vai sair. Ele às vezes nunca teve contato com uma pessoa que estudou, né? Que pode contar o porquê para ele das coisas, que pode falar sobre uma outra visão de mundo, né? [...] Agora se ele abrir a mente, ter contato com outras formas de encarar a vida, ele pode ter uma chance, porque não são todos que são psicopatas, alguns tão aqui por diversos motivos da vida, e que existe uma esperança, e nós temos que acreditar que estes vão ter uma mudança, né? Eu acho que, a partir do momento que nós seres humanos, deixamos de acreditar que é possível essa modificação, que o ser humano pode melhorar, daí a gente tem que desistir. E, tem que acreditar no potencial deles, não pode embaralhar o negócio, pensando assim ah isso eu não vou ensinar porque não tem que ensinar tudo ou que ele não tem condições, tem que acreditar que ele pode aprender sim, que ele pode, que ele pode tanto, que olha aí tem gente que vai chegar na universidade (RP2, 2021).

Além disso, a professora reafirma o direito e o acesso à educação dos homens privados de liberdade por isso, toma como ponto de partida para ressocialização o conhecimento que eles possuem e irão adquirir com as aulas. Outra dimensão transformadora apontada, é a utilização de materiais diversos que provoquem reflexões sobre o uso cotidiano do aprendizado e com a busca pela interdisciplinaridade.

Então, tudo que faz parte de uma sala de alfabetização, eu procuro colocar, eu gosto de trabalhar com o alfabeto móvel, cartazes na sala de aula. Então, de material nós temos esse alfabeto móvel que veio, um material muito rico, de madeira que veio para cá, que não é perigoso. A única coisa é que tem que contar e recontar sempre, trabalho com quadro, já trabalhei com o método silábico e daí eu uso apresentações, cartilhas, materiais impressos, aí explico no coletivo, explico no individual, faço quem já sabe ler formar pequenos grupos, então eu distribuo uma revista, porque a revista eu não posso mandar lá para baixo. E aí ele vai pesquisar um determinado assunto, ali de um determinado tema, aí monta uma mini apresentação e apresenta para os colegas, para ir aprendendo também a se desinibir ali para falar, com os colegas, é mais ou menos isso, né? (RP2, 2021).

[...] o filme, esta atividade também a gente sempre trabalha, porque as questões sobre esse filme muitas vezes vão gerar um debate na sala de aula, vai fazê-los pensarem, refletirem, e é gostoso, para todos nós, alunos e professores. sobre o texto, eu sempre procuro trabalhar dentro do texto, pegando elementos dele, trabalhar a parte da gramática, contextualizando, retire do texto, interprete o texto. Aí, por exemplo, vai ver a gramática dentro do texto, vamos ver os pronomes hoje, está dentro do texto. Aí o que se viu no texto, você pode passar atividades como entregue a tabela tal, mas sempre pesquisando no texto. E é sempre nessa hora, que dá pra ser interdisciplinar também (RP2, 2021).

A partir dos relatos das professoras Maria e Marlene e das sínteses, emergiram conceitos embasados nas obras de Paulo Freire (1986; 1989; 1996, 1997), que foram trabalhados e nos auxiliam a compreender melhor as dimensões transformadoras encontradas e a repensar as dimensões que foram indicadas como obstaculizadoras. No relato da professora Maria foram trabalhados os conceitos de utopia, compreendido como o ensinar possível, se caracterizando como um modo de estar sendo no mundo, que exige um conhecimento da realidade, pois conhecer é a possibilidade de projetar, buscar e se lançar adiante.

Neste sentido, a busca surge como elemento que somado à esperança, faz com que os alunos/privados de liberdade e professora, sejam capazes de caminhar para a frente na realização de sua história, já que estes não seres acabados, mas inconclusos. Os outros dois conceitos guardam estreita relação com as práticas alfabetizadoras, sendo a alfabetização real e o método. A alfabetização compreendida como:

Alfabetizar não é aprender a repetir palavras, mas dizer sua palavra, criadora de sua própria cultura. A alfabetização, assim, não é uma ação puramente mecânica de decifração de códigos ou de sinais gráficos, mas, enquanto se desenvolve o processo de aquisição da leitura e da escrita, que é aprendizagem de significados, dá-se primordialmente, a conscientização. O professor, nesse processo, é um animador, evitando toda forma de autoritarismo, promovendo a interlocução e o diálogo (FREIRE, 1979, p. 25).

Assim, para que esta compreensão de alfabetização se concretize na sala de aula é preciso possuir um caminho que leve ao aprendizado dos alunos/privados de liberdade, sem com isso, recair na licenciosidade de uma aprendizagem sem contexto. Com a professora Marlene, os conceitos trabalhados foram o de compromisso e o de rigorosidade metódica. O primeiro compreendido como sendo um ato político que requer ação-reflexão sobre a quem ensino, porque ensino, a favor de quem e contra o que (FREIRE, 1989), assumindo que, enquanto

educadores, não podemos nos eximir deste compromisso de que a história de vida dos sujeitos, não é determinada, mas sim composta de possibilidades.

A rigorosidade metódica, neste sentido, possui relação intrínseca com este comprometimento, pois segundo Freire (1996), uma das tarefas primordiais para o educador democrático é trabalhar a rigorosidade metódica com que educandas/educandos devem se aproximar dos objetos do conhecimento. Ensinar não se limita ao “tratamento” superficial dado ao objeto ou conteúdo, mas, ao contrário, engloba a produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 1996).

A partir da reflexão dialogada embasadas nestes conceitos, as professoras montaram as sínteses finais e apontaram, individualmente, complementos às dimensões encontradas. Estas reflexões, por fim, geraram o a síntese final que apresentamos no quadro 20, a seguir:

QUADRO 21 – Síntese dos Percursos de Vida – Professoras Marlene Maria

(continua)

Eixos	Professora Maria		Professora Marlene	
	Dimensão Obstaculizadora	Dimensão Transformadora	Dimensão Obstaculizadora	Dimensão Transformadora
<b>Trajatória Escolar e Acadêmica</b>	-Muita teoria com pouco aprofundamento e desvinculada da prática;  -Somente noções de alfabetização e sem abordar a EJA;	-Alfabetização com sentido, uso de frases que tinham relação com sua história; -Aprendizado na escola com método (método tradicional);	-Falta de discussões sobre a EJA prisional; -Estágio de formação insuficiente; -Disciplinas pontuais sobre alfabetização	-Ter tido uma boa professora alfabetizadora; -Aprender a partir do método tradicional; -Ter feito especialização na área da EJA; -Cursar Pedagogia com mais experiência; -Servir de ponte (teoria-prática) no curso de Pedagogia

QUADRO 21 – Síntese dos Percursos de Vida – Professoras Marlene Maria

(conclusão)

Eixos	Professora Maria		Professora Marlene	
	Dimensão Obstaculizadora	Dimensão Transformadora	Dimensão Obstaculizadora	Dimensão Transformadora
<b>Ingresso na Carreira Docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca experiência na EJA;</li> <li>- Regras disciplinares da instituição;</li> <li>- Insegurança por conta das mudanças;</li> <li>- Preocupação em seguir as regras da instituição;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Treinamento/capacitação para iniciar o trabalho no sistema;</li> <li>- Aprender a alfabetizar na prática;</li> <li>- Motivação para enfrentar o novo espaço;</li> <li>- Adaptação dos materiais de ensino;</li> <li>- Relação harmoniosa com todos;</li> <li>- Participação na organização do CEEBJA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de experiência na alfabetização;</li> <li>- Grupo muito fechado;</li> <li>- Falta de apoio pedagógico;</li> <li>- Dificuldades com o planejamento;</li> <li>- Direção muito rígida;</li> <li>- Ambiente opressor;</li> <li>- Sentir-se incapaz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca constante por conhecimento;</li> <li>- Reflexão e pesquisa sobre práticas;</li> <li>- Alfabetizar na prática;</li> <li>- Desenvolvimento de materiais;</li> <li>- Diálogo com outros profissionais que atuavam na alfabetização;</li> <li>- Persistência</li> </ul>
<b>Rotina Atual como alfabetizadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Turmas homogêneas;</li> <li>- Grades nas salas de aula;</li> <li>- Provas de equivalência;</li> <li>- Censura de materiais;</li> <li>- Relação com as regras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência de vida;</li> <li>- Crença no potencial do aluno;</li> <li>- Desenvolvimento de relações harmoniosas;</li> <li>- Observação dos alunos e de suas dificuldades;</li> <li>- Atividades diversas que oportunizam o diálogo e o relato de aspectos de vida dos presos;</li> <li>- Facilitar o diálogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grades na sala de aula;</li> <li>- Diminuição da carga horária;</li> <li>- Falta de professores;</li> <li>- Constante saída de alunos;</li> <li>- Falta de apoio da sociedade;</li> <li>- Provas de equivalência;</li> <li>- Pouca valorização do trabalho nas prisões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rigoriedade com sua prática;</li> <li>- Acreditar no potencial e mudança dos alunos;</li> <li>- Utilização de materiais diversos que provoquem a reflexão;</li> <li>- Conhecimento como ponto de partida para a ressocialização;</li> <li>- Buscar a interdisciplinaridade;</li> <li>- Motivação para ensinar;</li> <li>- Educação como direito;</li> <li>- Compromisso com sua prática.</li> </ul>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022).

Partindo deste quadro 19 podemos elencar alguns elementos que nos auxiliam a compreender e fazer indicações de como as práticas das professoras se

organizam em sala de aula. Desta forma, o próximo tópico pretende discutir os pontos que convergem em ambas como obstáculos e transformações, bem como, os pontos que aparecem como divergentes em seus relatos.

#### 4.2 O QUE OS RELATOS DAS PROFESSORAS NOS DIZEM: OBSTÁCULOS E TRANSFORMAÇÕES

Ao fazermos o cruzamento dos dados obtidos nos relatos, vemos que dois dos elementos destacados pelas professoras Maria e Marlene dizem respeito ao processo de formação inicial que receberam na universidade em seus cursos de graduação em Pedagogia. Ambas, destacam que em seu processo de formação não houve discussões sobre a educação de jovens e adultos e, principalmente, no âmbito da alfabetização, os assuntos eram debatidos de maneira mais abrangente com as explicações girando em torno de noções de alfabetização.

Ao buscarmos na literatura elementos que possam se correlacionar com o apontado pelas professoras, podemos perceber com os estudos de Pimenta *et al.* (2017) e Romanowski (2016), que a formação de professores no curso de Pedagogia tem sido marcada por uma organização curricular que contribui para uma formação “[...] generalista, difusa e superficial, pois apenas uma ou duas disciplinas não é suficiente para garantir a formação com o aprofundamento necessário [...]” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 24).

Assim, a autora aponta que ao “inflar” o currículo com um excesso de disciplinas que tem por objetivo formar o professor pedagogo para atuar nos anos iniciais, educação infantil, espaços escolares e não escolares, acaba-se por formar o profissional generalista que pode não estar apto, nem para atuar como professor e nem como pedagoga. Além disso, Pimenta *et al.* (2017), indica que as disciplinas e os currículos organizados pelas instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, possuem pouco aprofundamento teórico e não buscam articular as realidades vivenciadas nas escolas e na sociedade com o que está sendo estudado em sala de aula, demonstrando pouca preocupação com o ensino público.

Estas compreensões vão ao encontro do relato das professoras ao destacarem sua formação inicial como ponto obstaculizador de sua prática. Por outro lado, ambas apontam como ponto de convergência de transformação a alfabetização com o uso de métodos tradicionais, segundo Soares (2019), é indispensável repensarmos a expressão “alfabetizar com método” não com uma

delimitação ou caminho pré-determinado e sim como uma possibilidade para o professor alfabetizador construir sua prática em sala de aula, levando em conta os aspectos de cada faceta e os processos intrínsecos que a compõem, criando atividades que estimulem a aprendizagem dos alunos levando em conta os eixos de leitura, escrita e oralidade.

Ao falar de sua trajetória, a professora Marlene destaca que ao perceber-se sem repertório para as aulas e insegura de sua formação inicial, buscou a formação continuada com a especialização na área de educação de jovens e adultos e estabeleceu um diálogo com outros profissionais que atuavam na modalidade para construir seu percurso profissional. Segundo, Marcelo Garcia (1995), estes processos que envolvem tanto a formação inicial, quanto a formação continuada, possibilitam aos professores construir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, motivações e ações que possam auxiliar em sua atividade docente, focalizando a melhora da qualidade da educação que seus alunos recebem.

Ao tratarem do início em sua carreira docente, ambas destacam o processo de segurança interna como um obstáculo para a sua prática, e segundo Julião (2017), os espaços prisionais, mesmo os que envolvem as práticas educativas, estão sujeitos às lógicas de organização carcerária e aos procedimentos de segurança das prisões. Por isso, as relações são permeadas por tensões entre agentes de segurança e equipe docente, já que a escola se apresenta como possibilidade para os homens privados de liberdade: de sair de sua cela, de conviver com outras pessoas, de vislumbrar um caminho para quando sair ou ainda, de libertar-se da segurança.

Outro aspecto que aparece como transformador no relato de ambas é a utilização, a adaptação e o desenvolvimento de materiais que pudessem se adequar ao ensino dos jovens e adultos que estão presos, assim, as professoras buscaram, em um processo permanente de reflexão, reconstruir suas práticas. Para Freire (1996), o processo de refletir sobre sua prática passada, presente e futuro é o que proporciona ao educador melhorar a sua prática, percebendo em um movimento dialética entre reflexão e ação, a mudança e a passagem de um estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

As professoras apontaram, ainda, o fato de terem aprendido a alfabetizar na prática, utilizando de sua reflexão sobre a prática para guiar sua ação em sala de aula. Sobre este aspecto, Tardif (2000), afirma que os saberes construídos pelos

professores, “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser [...]” (TARDIF, 2000, p. 11). Isso implica, que os saberes profissionais das professoras são plurais e heterogêneos, uma vez que são construídos a partir de diversas fontes, tais como:

[...] sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 15).

Desta forma, ao longo de suas aulas as professoras vão se utilizando de várias técnicas, concepções e teorias, de acordo com os objetivos que procuram atingir simultaneamente durante o trabalho em sala de aula. Ainda, pode-se afirmar com Tardif (2000), que estes saberes são fortemente personalizados, ou seja, que não se trata de saberes normalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são impossíveis de separar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.

Sobre este aspecto, Cunha (2010) afirma que os saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, permitem aos professores e professoras, perceber as “teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem”, possibilitando a identificação das possibilidades e das inter-relações possíveis no espaço onde se situa sua prática. Além disso, a autora destaca os saberes relacionados ao contexto sócio-histórico dos alunos e os relacionados com o planejamento das atividades de ensino, no qual ambos irão permitir as professoras o conhecimento dos seus alunos e sua realidade, trabalhando a partir disso suas capacidades e:

[...] criando um processo de ensinar e aprender imbricado socialmente, constituindo-se num processo chave para a construção de um conhecimento articulado e autobiográfico. Envolve ainda, as habilidades e o delineamento de objetivos de aprendizagem, métodos e propostas pedagógicas para uma prática efetiva. Envolve ainda, a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com o tempo dos alunos e as metas de aprendizagem (CUNHA, 2010, p. 22).

Assim, isso vai permitindo as professoras construírem um conhecimento profissional específico e que irá crescer ao longo de sua carreira. Neste sentido, podemos compreender com Freire (1989), que a docência é construída ao longo do “ser professor” e não se trata apenas de uma habilitação legal, já que o tornar-se professor é um processo que envolve a reciprocidade de alunos e professoras, à medida que estes estabelecem relações de docência/discência.

Assim, a dicotomia criada entre a teoria e a prática, Freire (1997), em sua *Pedagogia da Autonomia*, afirma que ao refletir sobre a prática os professores e professoras decidem, rompem e optam pela melhora de sua prática e buscam maior coerência entre suas ações em sala de aula e a teoria que as guia, fazendo-se sujeito de seu processo de formação.

No eixo “rotina como alfabetizadora no sistema penitenciário” as professoras destacaram como obstáculos a presença de grades nas salas de aula, a censura de materiais pedagógicos e didáticos, a diminuição da carga horária destinada à alfabetização, a falta de professores, a falta de apoio da sociedade e a pouca valorização do trabalho educativo nas prisões.

A dimensão transformadora aparece nos momentos em que as professoras oportunizam atividades diversas que permitem o diálogo com os alunos e com suas vidas fora do cárcere, a crença no potencial dos sujeitos privados de liberdade e na mudança que estes podem mudar suas experiências e construir um novo caminho, a compreensão de que a educação é um direito e pode ser o ponto de partida para a ressocialização e, por fim, a rigorosidade e o compromisso com sua prática alfabetizadora. Neste sentido, as professoras abrem-se ao diálogo não como conversa despretensiosa, mas sim, como um processo dialético-problematizador com o objetivo de pronunciar o mundo e fazer com que os homens privados de liberdade possam reconquistar o direito de dizer sua palavra, exigência que é parte de sermos homens e mulheres em atos de criação com o mundo e, portanto, direito de todos.

Freire (1987, p. 93), descreve que para que o diálogo ocorrer não pode existir a dominação e, sim, a “[...] conquista do mundo [...] pelos sujeitos dialógicos, conquista para a libertação dos homens em conjunto [...]”. Assim, para que esta dialogicidade possa ocorrer, faz-se necessário que existam condições para o diálogo que para o autor envolvem: atos de amor devotados aos homens, mulheres e ao mundo, sendo compreendido como um ato de coragem e compromisso com a

transformação conjunta do mundo que não pode ser efetiva sem que exista a humildade.

A humildade é outra condição para que o diálogo ocorra, pois “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...]” (FREIRE, 1995, p. 79). E, nesse sentido, nesta busca todos devemos ouvir e ser ouvidos, posicionar-se e deixar o outro posicionar, tomando como ponto de partida fé nos homens e mulheres e na capacidade que estes possuem de se criar e se reinventar e que mesmo ao ser negado pelas situações desumanizantes, pode renascer a partir da confiança criada pela convivência amorosa, humildade e lotada de fé. A esperança que nasce nesta luta conjunta pelo resgate de ser mais, que se faz enquanto os sujeitos em diálogo se movem em busca da transformação, pois quem dialoga espera algo e se espera, possui esperança. E por fim, o pensar certo, descrito pelo autor como sendo um pensar que não aceita a dicotomização entre homens-mundo e que busca, através da solidariedade e da crença da realidade como algo mutável e que toma forma a medida que são realizadas intervenções sobre o mundo.

Ao pensarmos sobre o ambiente da prisão e a censura de materiais, percebe-se que há a sobreposição da segurança e de suas regras sobre as práticas educativas e mesmo que o ambiente exija procedimentos que garantam a segurança aos alunos/privados de liberdade e aos professores, deve-se levar em consideração que o objetivo do período de prisão é a ressocialização dos apenados (GOFFMAN, 1987).

Assim, para Freire (1997), um dos saberes indispensáveis a quem, chegando a

[...] 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 como ele Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a 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 como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade (FREIRE, 1997, p. 31).

Neste sentido, ao reafirmar o direito constitucionalmente garantido à educação, as professoras geram processos de resistência que permitem assumir posturas revolucionárias engajadas na busca pelo anúncio da superação das situações desumanizantes que ocorrem nos espaços carcerários e que renovam o sentido da busca pela vocação dos homens e mulheres aprisionados em ser mais. A

falta de professores e a desvalorização dos docentes, assim como, da própria alfabetização demonstram o cenário de desmonte da educação, principalmente àquela que tem como público-alvo populações em vulnerabilidade como é o caso dos jovens e adultos privados de liberdade.

Por isso, o compromisso com a educação e a consciência do inacabamento e da inconclusão do processo de conhecer, permite a aceitação e a abertura necessária para a busca pelo conhecimento - já que sei algo e ignoro outra parte -, daquilo que ainda não sei sobre o mundo e sobre os outros, o que permite perceber a realidade não como um dado determinado, mas antes como um tempo de possibilidades para transformar a realidade e as condições para que a luta por melhores condições para docentes e alunos, possam emergir.

A rigorosidade e a crença no potencial dos alunos/privados de liberdade expressam a compreensão de que estes não são seres determinados, mas sim condicionados pelos seus contextos históricos e de vida, que podem ser alterados a partir da consciência que os alunos são seres potenciais que ao superar as situações-limites, podem encontrar novas realidades, transformando as realidades condicionantes. Assim, para Freire (1997), os professores e professoras precisam ser criativos, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes, persistentes e esperançosos, acreditando que os homens e mulheres são seres inacabados que sempre podem ser mais.

Por fim, as dimensões demonstram que as professoras, assumem como compromisso o resgate da vocação de “ser mais” dos seres humanos aprisionados, na busca pela transformação das relações e na compreensão de seu lugar no mundo, gerando uma nova prática democrática e principalmente, desnudando as relações de desigualdade e de opressão que cada vez mais tem se tornado tão valorizadas pela nossa sociedade.

O próximo tópico deste capítulo terá como objetivo a discussão das práticas alfabetizadoras encontradas nos relatos das professoras.

#### 4.3 AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Após compreender quais as dimensões obstaculizadoras e transformadoras permeiam os percursos de vida das professoras, tendo como ponto de partida os

relatos das professoras e as sínteses construídas intersubjetivamente, agora iniciaremos, a identificação das práticas alfabetizadoras indicadas nos relatos.

Para darmos início, cabe destacar que concebemos como prática alfabetizadora uma prática que caminha para a tomada de consciência que envolve atos de criação e recriação. No qual aprender a ler e a escrever, envolve uma intrínseca relação entre texto e contexto, as palavras e as letras, as relações e o mundo que é permeado por materiais, valores, práticas, princípios e métodos que são escolhidos pelas professoras para fazer seu trabalho em sala de aula com os alunos privados de liberdade.

Neste processo de ensinar e aprender, as professoras refletem sobre sua prática, para logo em seguida colocar uma nova ação que tem como compromisso tornar o alfabetizando, sujeito de sua alfabetização. Além disso, segundo Gabassa (2009), a sala de aula é um espaço repleto de aprendizagens, vivências, alegrias, aborrecimentos. As professoras revelam-se diante dos alunos/privados de liberdade com seus conhecimentos e certezas, mas também com suas limitações e dúvidas.

Então, o ano que eu tive que realmente alfabetizar foi um susto, porque eu ainda não sabia. Então, foi ali no meio dos alunos, no vamos puxar tudo aquilo lá que está na memória que tem de teoria, de leituras, de experiência de outras tentativas que foram criando sentido, e gerando uma prática. Mas é aquela coisa, assim que na verdade fácil nunca vai ser (RP1, 2021).

Então, no início assim, tinha gente, assim como eu, que tremia até com a batida da porta, e para mim era tudo muito diferente do regular e havia cuidado até mesmo com as roupas, acessórios, comportamento, câmeras em todos os lugares, inclusive nas salas de aula, que existem tá hoje. [...] E aí eu fui meio que me aproximando, me encontrando e daí a tua vitória vem, quando o teu aluno lê e você vê que você realmente é capaz de ensinar alguém a ler. Aí você vai chorar, porque até então, você sente que não é capaz, muito menos o adulto e é muito emocionante mesmo (RP2, 2021).

Assim, atuam em sala de aula como professora, mas atuam nos mais diversos papéis “[...] pois é gente em contato com gente. Gente que ri, chora, sofre, se emociona, briga, faz as pazes e vai para a aula todo dia. Uns querendo dar, outros receber, mas todos buscando alguma coisa [...]” (GABASSA, 2009, p. 157). Desta forma, as práticas alfabetizadoras narradas pelas professoras, tanto em seu relato como no grupo de discussão comunicativo, trazem como principal meta fazer com os que alunos/privados de liberdade tenham uma educação e um aprendizado que os libertem de suas condições, enquanto sujeitos privados de liberdade, e descubram um potencial adormecido pelas diversas violências que vão sendo

vivenciados ao longo de suas vidas antes, durante e, muitas vezes depois do cárcere.

Eu entendo, que a consciência dele vem em conjunto com o processo de aprender a ler e a escrever e num primeiro momento, no reconhecimento do seu nome, porque aqui dentro eles não têm nome, eles têm um número, alcunhas, mas não o nome. E reconhecer seu lugar na sociedade, na sua família, passa por saber ler e escrever seu nome, porque nosso nome traz uma história, de quem somos, porque temos este nome e não aquele outro. Esta é a primeira consciência, de quem somos, qual é a nossa história (RP1, 2021).

[...] porque não quero só dar minha aula e ir embora, quero que eles aprendam e pensem sobre o que querem, o que pretendem fazer para mudar as coisas, se eles não puderem mudar para eles, mas puderem para a família, amigos, conhecidos deles, isso já serviu, porque ele refletiu que estar no crime não é bom, que tem consequências. Por isso, tento fazer da minha aula um lugar para aprender e pensar, não só se alfabetizar aprendendo a ler e a escrever, mas a pensar sobre o que ele quer, criar objetivos e ver que tem outro caminho que ele pode escolher se quiser (RP2, 2021).

Neste sentido, Soares (2017), aponta que a alfabetização em nosso país não é imprescindível a conquista da cidadania, no entanto a autora afirma que ao se considerar os diversos contextos econômicos, políticos, sociais e ideológicos da alfabetização, esta pode superar a ideia de um processo neutro essencialmente bom, caminhando para a compreensão de que este é um “[...] ato fundamentalmente político, através do qual os grupos excluídos podem lutar pela transformação social [...]” (SOARES, 2017, p. 175).

[...] busco trazer atividades que mostrem que eles conseguem, mesmo quando eles acham que não dá, que é difícil, que é muito complicado, que no final depois de pensar, tentar e ser curioso, ele pode. Tento mostrar que ele pode, como eu falei para você na entrevista, que papagaio velho, aprende sim a falar. Então, quando eu penso em que tipo de homem quero formar, é isso, quero formar alguém que acredite que pode, que seja independente (RPG1, 2021).

[...] o que eu quero que eles aprendam é a pensar, se perguntar, porque é a partir desta curiosidade que eles irão descobrindo o resto; noção de que o mundo é um lugar complicado, onde muitos tem oportunidades e outros não tem, eles já sentem na pele, não todos eles, mas a maior parte já sabe o que é ter falta das coisas. Então o que eu preciso trabalhar com eles é como direcionar esta revolta para mudança de vida deles, mostrar que é pensando sobre, que as coisas podem mudar, que se ele sair e fazer as mesmas coisas que fez antes, ele vai voltar para cá. Alfabetizando e ensinando eles a ler e a escrever é um primeiro passo para ele compreender o mundo onde ele está, é a primeira ferramenta que ele tem para ser considerado alguém e não ser passado para trás (RPG2, 2021).

Assim, as falas acima das professoras expressam a compreensão de que a alfabetização não se resume aos processos de codificação e decodificação do

sistema notacional de escrita, mas que antes alfabetizar-se é um instrumento na luta pela conquista da cidadania e na constituição de uma identidade política e cultural contra as discriminações e as exclusões. (SOARES, 2017; FREIRE, 2021).

Considerando estes fatores, ao olharmos para os materiais escolhidos para a prática em sala de aula, a partir do relato das professoras, verificamos duas compreensões contrastantes: a primeira é a escolha por materiais mais infantilizados, que mesmo ao considerarem as experiências dos alunos e seus ciclos de vida, não levam em conta as especificidades desta etapa:

[...] a outra pedagoga da nossa equipe às vezes fala, assim você não pode infantilizar o ensino pra eles, daí eu ainda faço questão de dizer, que aqui na realidade, em questão de conhecimento eles são infantis. E eles gostam dessa infantilidade e se você usar isso eles se sentem mais à vontade e reagem melhor. Então, eu tento deixar seja lá o que for a atividade, aquilo mais fácil, mais agradável e de preferência, se der pra ser divertido melhor ainda com uma brincadeira, algum joguinho, alguma coisa assim (RP1, 2021).

[...] nas aulas faço brincadeiras que estimulem eles a pensar, peço que eles escrevam redações contando um pouco da vida deles e que eles compartilhem com os colegas, cantem algumas músicas, porque assim, eles vão aprendendo a criar um raciocínio lógico, porque precisam colocar em ordem os pensamentos e vão perdendo o medo de falar (RPG1, 2021).

Tomando como ponto de discussão as falas acima, Onofre (2012) aponta que, ao se desenvolverem atividades e práticas de leitura e escrita na prisão, sejam elas nas atividades formais escolares ou nos outros ambientes, é preciso considerar as diferenças que permeiam as didáticas e metodologias utilizadas, já que o objetivo maior da alfabetização nesta etapa deve ser, para além da aprendizagem de ler e escrever, a apropriação, produção e socialização dos saberes:

[...] conhecimentos e habilidades necessários à intervenção crítica na sociedade, tanto no que se refere à instrumentalização exigida para a sua inserção nos processos produtivos, como ao engajamento nas instâncias organizativas e de lutas pela construção da cidadania e pelas mudanças mais gerais que se fazem necessárias à sociedade (ONOFRE, 2012, p. 55).

Considerando o exposto por Onofre (2012), a outra compreensão expressa na fala da professora Marlene, aponta para o lado oposto, uma vez que traz em sua fala o entendimento de que a alfabetização deste grupo é diferente do vivenciado pelas crianças:

[...] Não podia ter, não podia ser infantilizado e assim, você encontra muito material infantil, mas material para adultos você tem mesmo é que construir.

Hoje eu posso dizer que eu tenho assim um acervo muito bom, muito bom e na pandemia, me ajudou muito esse material a ser impresso. Então, ao longo do tempo eu pude enriquecer muito esse material com muita diversidade [...] eu procuro colocar, eu gosto de trabalhar com o alfabeto móvel, cartazes na sala de aula, eu uso apresentações, materiais impressos, aí explico no coletivo, explico no individual, faço quem já sabe ler formar pequenos grupos, então eu distribuo uma revista, porque a revista eu não posso mandar lá para baixo. E aí ele vai pesquisar um determinado assunto, ali de um determinado tema, aí monta uma mini apresentação e apresenta para os colegas, para ir aprendendo também a se desinibir ali para falar, com os colegas (RP2, 2021).

Nas aulas, buscamos sempre desenvolver atividades que auxiliem os presos a pensar, porque até brinquei com a Luana, até para entender o processo que ele responde, ele precisa saber ler e mais do que isso, ele precisa compreender o que isso significa, então não dá para trabalhar tão mecanicamente, porque eles são adultos, trazem uma história e a gente pode usar esta história, na medida do possível, por conta das regras, para construir o processo de alfabetização deles (RPG2, 2021).

Desta forma, a professora Marlene compreende os materiais como sendo uma forma de promover a integração dos alunos com saberes que oportunizem a vivência com diferentes formas de acessar os conteúdos que os oportunizarão aprender ler e escrever, e se perceberem construtores de conhecimentos.

Outro aspecto citado pela professora Marlene é quanto ao uso dos métodos de alfabetização:

[...] trabalho com quadro, já trabalhei com o método silábico por meio dos jogos, às vezes, o próprio stop, seja lá como chamem, essas coisas que eu uso, porque todas elas trabalham as coisas em conjunto, desenvolvem o raciocínio, mas não existe somente um método (RP2, 2021).

A professora cita o método silábico como forma de viabilizar os objetivos em sala de aula, porém apresenta a compreensão de que não existe somente um método de alfabetização. Segundo Soares (2017), o método pode ser considerado como um caminho com direção e significado e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitarão o ensino e a aprendizagem da leitura. Desta forma, para a autora aponta não há somente um método, mas estes são vários, porém a escolha pelo caminho metodológico envolve a compreensão de cada faceta da alfabetização e os procedimentos necessários para o ensino.

Outro aspecto citado por ambas as professoras foi o trabalho com a leitura em sala de aula e como este é percebido como uma “porta” para que eles, aos poucos, possam ter acesso a outros assuntos diversos dos que compõem o espaço prisional:

[...] mais usar esse tempo pra isso, para a leitura. Para depois ele ter realmente condições de ler e entender o que ele está fazendo e, não fazer

de conta que está dando de tudo um pouco e o aluno não sabe mais. E a leitura, abre mundos para eles, então eu gosto de trazer livros e deixar eles lerem (RP1, 2021).

E na leitura, isso faz uma diferença enorme no progresso deles, na hora que eles pegam o gosto, eles criam, conhecem palavras novas, conhecem e fazem os arranjos. E vai auxiliando nos vários conteúdos, mas é apurado, porque são muitos conteúdos, porque não é só a questão da alfabetização. [...] Não importa se ele vai fazer uma excelente resenha, o que importa que ele leia porque alguma coisa ele vai ter que escrever, então o mínimo que ele terá que fazer é ler, né? E eu penso assim, que é através da leitura que você pode se libertar, que você cresce em tudo, né? (RP2, 2021).

[...] eu sempre busco usar muitos livros, textos de diversos tipos, para eles terem contato com vários tipos de informações e formas de escrever, uso bastante as apresentações orais, em que eles apresentam o que eles leram e escrevem pequenos textos, porque assim, desenvolvem uma autoestima melhor, aprendem a se comunicar melhor e vão criando costume de falar e argumentar (RPG2, 2021)

Segundo Soares (2017), a leitura representa, assim, para as professoras uma atividade que é tanto cognitiva, pressupondo que neste processo são executadas diversas operações mentais como levantar hipóteses, localizar, relacionar, comparar e perceber nuances que auxiliam no processo de escrita. Como atividade social, a leitura implica a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. E neste sentido,

[...] fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo (SOARES, 2017, p. 228).

Pensando nisso, a professora Marlene busca trabalhar com diversos gêneros textuais, oportunizando que os alunos tenham contato com o texto em diferentes práticas sociais:

[...] eu uso diversos tipos de textos cuidando sempre para que eles tenham contato com a maior parte dos gêneros de texto, para que eles conheçam. E sobre o texto, eu sempre procuro trabalhar dentro do texto, pegando elementos dele, trabalhar a parte da gramática, contextualizando, retire do texto, interprete o texto. Aí, por exemplo, vai ver a gramática dentro do texto, vamos ver os pronomes hoje, está dentro do texto. Aí o que se viu no texto, você pode passar atividades como entregue a tabela tal, mas sempre pesquisando no texto (RP2, 2021).

Assim, à medida que as informações vão sendo decodificadas e os alunos/privados de liberdade vão estabelecendo relações ente as informações lidas com os seus conhecimentos prévios, unidades de sentido vão sendo construídas

fazendo com que a compreensão se processe, e partir disso, eles podem tomar um posicionamento crítico frente ao que é lido. Além disso, a professora utiliza o texto como ponto de partida para a identificação de outros elementos gramaticais e lexicais próprios da norma culta.

Por fim, as professoras expressam os aprendizados que seus alunos/privados de liberdade devem possuir ao deixar a fase de alfabetização:

Mas eu acho que é uma boa leitura. uma boa escrita e uma boa interpretação de texto, vai levar uma boa noção de matemática [...] então, eu acredito que a base é essa leitura, escrita, interpretação para fazer cálculos básicos e a partir daí ele faz qualquer coisa, ele tem condições de ir melhorando, de ir progredindo, de ir fazendo outras etapas (RP1, 2021)

Eu penso que ao final desta fase, ele precisa sair lendo e escrevendo, principalmente conhecendo como fazer uma carta, como escrever seu nome, porque daí em diante, ele vai ter condições de aprender o resto, porque conseguiu compreender o mecanismo ali do raciocínio da leitura e da escrita, aí ele pode voar e seguir em frente (RP2, 2021).

Desta forma, as professoras compreendem que o conhecimento é algo que se constrói ao longo de um processo que não se encerra na fase de alfabetização, mas que envolve processos que ocorrem ao longo de toda a vida e, conforme aponta Onofre (2012), pensar a alfabetização nessa direção significa dotar os homens privados de liberdade de conhecimentos, valores, habilidades e competências “[...] que lhe permitam reconhecer-se como um sujeito que pode tomar em suas mãos a condução da própria vida, o que significa exercer um direito humano – a leitura de mundo e a leitura da palavra significam recuperar autoestima [...]” (ONOFRE, 2012, p. 57).

Assim, reiteramos a necessidade de aprofundar as discussões em torno da prática alfabetizadora no espaço prisional, pois é a partir dela que os sujeitos privados de liberdade podem adquirir saberes ressignificar o passado e construir um projeto de vida futura com maior esperança e com sonhos. E, neste interim, assinala Onofre (2012, p. 57), há um esforço concreto que se concretiza nos movimentos pelos direitos humanos na busca “[...] por uma política pública baseada no respeito à dignidade da pessoa – trata-se de ir além da busca pela (re)integração social, significa tornar a instituição prisão mais humana [...]”.

Ao mesmo tempo, é também, a partir desta luta, que podemos dar novos rumos para a formação de professores e professoras para atuar na EJA prisional com conhecimentos necessários ao desenvolvimento de práticas que forneçam aos

homens e mulheres privados de liberdade instrumentos para ler e escrever a sua palavra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS?

O estudo analisou as práticas alfabetizadoras de professoras atuantes no sistema prisional de Ponta Grossa - PR. O objetivo geral foi analisar os relatos das professoras sobre suas práticas no ensino de alunos privados de liberdade para ler e escrever nas unidades prisionais de Ponta Grossa. Como objetivos específicos foram definidos: identificar as práticas alfabetizadoras utilizadas pelas professoras nos espaços formativos do sistema prisional, bem como, identificar a concepção de homem, mundo e educação presente nos documentos que regulamentam as práticas das professoras com os educandos privados de liberdade nas unidades prisionais de Ponta Grossa – PR.

Para compreender este movimento, estudamos toda a historicidade que permeia a pena de prisão e as diferentes funções que esta apresenta desde a antiguidade até os dias de hoje, buscando sempre localizar quem eram os sujeitos que iriam receber esta penalidade e as diversas mudanças pelo qual o ato de “punir” passou.

Percebemos que ao longo deste período, cada vez que avançávamos na história em direção a consolidação do sistema capitalista, mais a pena de prisão era direcionada à determinada população: pobre, preta, com baixa escolaridade e pouco acesso às condições básicas de existência. Ao chegarmos neste ponto da história da prisão e de suas penas, a população carcerária é formada por esses sujeitos e a pena é vista como o processo pelo qual se encarcera para que o sujeito seja “ressocializado” para poder retornar à convivência em sociedade.

Buscando cumprir com esta função, são criadas as políticas públicas de assistência ao preso que, dentre outros direitos como saúde, assistência jurídica, assistência social, prevê que os sujeitos encarcerados tenham acesso à educação. Para isso, criam-se mecanismos legais que favorecem a instalação de escolas dentro das cadeias e penitenciárias, cujo principal objetivo é a escolarização das pessoas privadas de liberdade desde as classes de alfabetização até os níveis técnicos e superior.

Para compreender melhor como esta modalidade se organizava, analisamos as políticas públicas que compõem o arcabouço de legislações educacionais que regulamentam a EJA prisional, verificamos que as mesmas representam significativo avanço nesta modalidade, uma vez que apontam caminhos para a organização

destas escolas neste ambiente e criam argumentos para que se possa continuar avançando.

No entanto, os mesmos documentos indicam que há muito o que se romper e avançar, já que ainda há muitas unidades sem atividades educacionais e outras tantas sem o número de vagas necessárias para que todos os sujeitos privados de liberdade que precisam e queiram, participem e frequentem as salas de aulas na prisão. As legislações trazem, em seus textos e concepções, a compreensão de que os homens e mulheres privados de liberdade são sujeitos de direitos que precisam ser respeitados, mas para isso é necessário que este texto saia do papel e se faça realidade nas unidades prisionais.

As prisões hoje e, ainda mais na conjuntura em que vivemos, no qual a política de execução penal é de fato de execução: bandido bom, é bandido morto, não são feitas e nem organizadas para isso (REDAÇÃO NOTÍCIAS, 2015). Seu espaço ainda é um local de “aprisionamento”, no qual se isola pessoas sem as mínimas condições para que a missão de ressocializar seja cumprida. Os agentes que fazem parte da execução penal, ainda parecem acometidos por um ódio que justifica todas as ações desumanas que fazem contra as pessoas privadas de liberdade e encontram ressalvas no clima de desamor que permeia nosso país.

Neste sentido, as escolas prisionais vão na contramão desta política de disciplinamento e poder, pois representam um espaço no qual os sujeitos privados de liberdade podem usar sua voz, aprender e sonhar com a vida fora do cárcere. Ao tensionar a “liberdade” que a educação pode permitir a estes privados de liberdade, uma vez que podem sair de suas celas, conversar com outros detentos e com os professores, com as regras que são próprias das instituições de privação de liberdade, surge uma figura que é parte integrante dos dois mundos: a professora.

As professoras alfabetizadoras participantes deste estudo, trouxeram, em seus relatos, as marcas que este espaço traz em sua prática, destacando o quanto buscam romper, na medida do possível, com esta desumanização por meio de materiais, diálogos e compreensões que este sujeito, mesmo que preso e privado de sua liberdade, merece receber uma educação que o permita “[...] torna-los humanos, sem retirar a humanidade deles [...]” (RPG1, 2022).

Assim, as práticas alfabetizadoras identificadas trazem as tentativas reais de superação desta realidade, mostrando muitas vezes uma resistência que perpassa a compreensão de que a educação é um ato político de superação das desigualdades

que estes sujeitos vivenciaram e ainda vivenciam no cárcere. As dimensões obstaculizadoras e transformadoras identificadas ao longo da trajetória das docentes no sistema prisional apontaram as tentativas reais de oportunizar aulas que permitam além da alfabetização, a reafirmação de um compromisso com os alunos e a crença de que estes podem “ser mais”, em um ambiente onde a desistência – seja dos agentes ou da família - marcam as relações.

Neste sentido, as aulas relatadas pelas professoras e as suas falas nos relatos comunicativos e no grupo de discussão demonstram que existem infinitas possibilidades para a transformação dentro do cárcere, sejam delas enquanto docentes, sejam dos alunos/privados de liberdade e ambos como pessoas, já que há a uma forte esperança nestes sujeitos. Esperança na criação de autonomia destes para escreverem suas cartas, esperança no retorno deste às suas famílias, esperança que pode ser diferente e que, aos poucos, podemos transformar as lógicas que operam no cárcere.

Os resultados apontaram para estas superações e para a esperança de que é por meio do desenvolvimento de pesquisas e do olhar para estes sujeitos e este espaço diferenciado que poderemos construir caminhos para que se efetive, de fato, uma educação prisional que considere estes sujeitos como seres em construção e que podem “ser mais” em um ambiente humanizado, no qual a execução penal, seja um período de responsabilização e reflexão que possibilite a estes homens e mulheres, retornarem à sociedade com oportunidades e sem estigmas.

Mesmo que esta compreensão represente uma utopia, esta é a esperança que marca o caminho desta pesquisa que não encerra por aqui, mas que se abre a outros questionamentos: como esta prática pode contribuir para a transformação destes sujeitos? De que maneira estas práticas buscam a transformação dos espaços e das realidades dos sujeitos privados de liberdade? Quais as implicações desta prática nas vidas dos sujeitos?

Retomando o início do texto considerando estas perguntas e os resultados da pesquisa que desenvolvemos, nos fez renovar a esperança de que podemos sim, por meio da compreensão do passado e da historicidade de nossas ações, mudar as relações existentes em nossa sociedade. Esta experiência e as palavras trazidas pelas professoras nos fizeram, de fato, ter uma nova leitura de mundo, que agora se torna mais otimista em relação ao futuro da sociedade, mas também nos proporciona uma nova visão sobre o nosso próprio futuro enquanto educadoras, pois

saímos com a certeza de que os homens e mulheres -estejam privados de liberdade ou não - podem mudar o mundo ao construir sua história enquanto compreendem sua realidade.

Por isso, ao encerrar esta etapa, deixamos estes questionamentos para marcar os próximos passos, pois esta é uma jornada esperançosa que nasceu do desejo de compreender este espaço e como podemos transformá-lo.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, J. G. Metodologia Comunicativa Crítica. *In*: ALZINA, R. B. (Org). **Metodología de la Investigación educativa**. Espanha: La Muralla, 2004, p. 395-424.
- AMARAL, C. P. **A história da pena de prisão**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- ANDRIOLA, W. B. Ações de formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 179-204, jan./mar. 2013. Disponível em: [encurtador.com.br/qFGPS](http://encurtador.com.br/qFGPS). Acesso em: 20 set. 2021.
- ARAUJO, M. G. N. **Desafios e possibilidades da alfabetização no Sistema Prisional em São Mateus – ES**: um estudo de caso. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade do Vale do Cricaré, São Mateus, 2020. Disponível em: <  
<https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/654>>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2018.
- BALL, S. J.; BOWE, R. *Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues*. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- BECK, U. **Sociedade do Risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 1986.
- BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. *In*: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva**: Política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 1-51.
- BESSIL, M. H.; MERLO, A.R.C. A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 285-293, mai-ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/j97tMQkWLLvtQgBHqLF56hf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BITENCOURT, C.R. **Tratado de Direito Penal**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BONAMINO, A., SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 21 out. 2021.
- BORGES, J. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

BRAGA, F. M; GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa para todos(as)**. São Carlos: EdUFSCAR, 2012.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 31 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994**. Regras mínimas para Tratamento do Preso no Brasil. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer nº 29, de 5 de abril de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB, nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [encurtador.com.br/JNWX7](http://encurtador.com.br/JNWX7). Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf/view>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: [encurtador.com.br/dkw27](http://encurtador.com.br/dkw27). Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm). Acesso em: 21 fev. 2021.

CÂMARA, H. F. Reinvenções da vida em escritas na prisão. Dossiê- Educação nas Prisões. **Revista em Aberto**, v.1, n. 86, p.105-127, abr., 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2719>. Acesso em: 22 out. 2021.

CARVALHO, D. S. Educação escolar em prisão: o (re)surgimento do campo teórico-reflexivo da profissão docente. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED (XXV EPEN), 25, 2020, Salvador. **Anais** [...] Salvador: ANPED-Nordeste, 2020. Disponível: [encurtador.com.br/dknrZ](http://encurtador.com.br/dknrZ). Acesso em: 22 ago. 2021.

CARVALHO, O. F. **Entre a cela e a sala de aula**: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13675>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CARVALHO, O. F.; GUIMARÃES, S. A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos. **Horizontes**, v. 31, n. 2, p. 49-57, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/6/6> Acesso em: 21 maio 2021.

CHOMSKY, N. **Language and problems of knowledge: the managua lectures**. Cambridge: Mit Press, 1987.

COSTA, C. F. **Escrita de presas**: afeto e liberdade. 2019. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3444>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CREA, **Teoria i metodologia comunicativa: diàleg i transformació social**. Barcelona: ACES–CIRIT, 1998.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. 3. ed. Araraquara: Junqueira Freire, 2010.

DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?** 6. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2021.

DEPPEN. **Estatísticas da Educação 2016**. Departamento de Polícia Penal. [201?]. Disponível em: <https://www.deppen.pr.gov.br/Pagina/Estatisticas-da-Educacao-2016>. Acesso em: 21 fev. 2021.

DEPPEN. **Estatísticas da Educação 2022**. Departamento de Polícia Penal. [202?]. Disponível em: <https://www.deppen.pr.gov.br/Pagina/Estatisticas-da-Educacao-2022>. Acesso em: 14 dez. 2021.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. **EJA nas Prisões – Educação no Sistema Prisional**. Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1346>. Acesso em: 21 fev. 2021.

DUARTE, A. J. O. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**.

2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/452>. Acesso em: 22 ago. 2021.

DUARTE, A. J. O.; SIVIERI-PEREIRA, H. O. Percepções de professores sobre crenças e valores sociais relacionados à profissão docente em escolas de unidades prisionais. Dossiê - Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p.1-16, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4588>. Acesso em: 21 out. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

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

FREIRE, P. **Sobre Educação (Diálogos)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: A construção da dialogicidade na sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2012/04/TeseVG.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F.; ONOFRE, E. C. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. **Eccos - Revista Científica**, n. 52, p. 1-19, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.17100>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 3ª ed, São Paulo: Perspectiva, 1987.

GÓMEZ, J. *et al.* **Metodologia Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

GÓMEZ, J.; SILES, G.; TEJEDOR, M. *Contribuyendo a la Transformación Social a través de la Metodología Comunicativa de Investigación*. **Qualitative Research in Education**, p. 36-57, jun., 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2012.02>. Acesso em: 15 set. 2022.

GUDIN RODRIGUEZ, F. B. **La Historia de las Penas**. Madrid: Tirant lo Blanch, 2014.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I**: Racionalidad de la acción y racionalización social. Buenos Aires: Taurus, 1981.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II**: Crítica de la razón funcionalista. Buenos Aires: Taurus, 1987.

HABERMAS, J. **Comentários à Ética do Discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

HIR, J. C. A. A escrita no cárcere: uma possibilidade de autoria para além do delito. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11, 2016, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: ANPED-Sul, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo13\\_JANE-CLEIDE-ALVES-HIR.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo13_JANE-CLEIDE-ALVES-HIR.pdf). Acesso em: 22 ago. 2021.

HOOKS, B. *Love as the practice of freedom*. *In*: HOOKS, B. **Outlaw Culture: Resisting Representations**. New York: Routledge, 2006.

JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/8383>. Acesso em: 12 fev. 2021.

JULIÃO, E. F. Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 75, set., 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1314>. Acesso em: 21. out. 2021.

JULIÃO, E. F.; PAIVA, J. A leitura no espaço carcerário. **Perspectiva**, v. 32, n. 1, p. 111–128, 2014. Disponível em: [encurtador.com.br/nuwT8](http://encurtador.com.br/nuwT8). Acesso em: 14 dez. 2022.

JULIÃO, E. F. Educação da ou na prisão? **Caderno CEDES**, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622016000100025&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622016000100025&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 21 maio 2021.

JULIÃO, E. F. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 117–134, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9566>. Acesso em: 14 dez. 2021.

JULIÃO, E. F. **Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões**. São Paulo: Paco Editorial, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACIEL, G. O. J. **Entre os muros e grades da prisão**: o trabalho do professor que atua nas “celas” de aula. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182025>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MAGALHÃES, D. M. **A formação continuada do professor alfabetizador em contexto prisional de Porto Velho**: entre políticas públicas e práticas formativas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7622848](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7622848)>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**. nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n.1, p. 4-16, jan/abr. 2009. Disponível em: [http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO\\_An%C3%A1lisePolíticasEducativas.pdf?sequence=1](http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducativas.pdf?sequence=1). Acesso em: 21 out. 2021.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago., 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 21 out. 2021.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16. p. 1-19, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MAINARDES, J.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: MAINARDES, J.; BALL, S. J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2019. p. 143–172.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1995.

MEAD, G. H. **Mente, Self e Sociedade do Ponto de Vista de um Behaviorista Social**. Chicago: Imprensa da Universidade de Chicago, 1934.

MEAD, G. H. *Espiritu, Persona y Sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós, 1990.

MEIRA, C. F.; FANTINATO, M. C. EJA em contexto de privação de liberdade: saberes potencializados pelo olhar etnomatemático. *In*: REUNIÃO NACIONAL – ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: ANPEd-Nacional, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/eja-em-contexto-de-privacao-de-liberdade-saberes-potencializados-pelo-olhar>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MENOTTI, C. C. **O exercício da docência entre as grades**: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2672>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização – Dezembro de 2016**. Brasília, 2018. *Relatório*. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios-e-manuais/relatorios/relatorios-sinteticos/infopen-dez-2016.pdf/view>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Departamento Penitenciário Nacional. **10º Ciclo – INFOPEN (jan./jun. 2021) – Sistema Penitenciário Federal**. Brasília, 2021. *Relatório*. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios-e-manuais/relatorios/relatorios-analiticos/SPF/spf-jun-2021.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Sistema Penitenciário Federal**. Gov.br. 04 jan. 2022 14h16min. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios-e-manuais/relatorios/SPF>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Estabelecimentos Penais**. Ministério Público do Paraná. [200?]. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=133>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MORAES, L. F. S.; ONOFRE, E. M. C. Formação continuada de professores para as escolas em unidades de privação de liberdade. **Educação**, v. 46, n. 35, p. 1-22,

jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61420>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Portal MEC - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006. Disponível em: [encurtador.com.br/cvHJ0](http://encurtador.com.br/cvHJ0). Acesso em: 4 mar. 2020.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

NASCIMENTO, F. F. M; MONTEIRO, E. S. Nova chance: o olhar sobre a reinserção social de ex-detentos através da educação no Município de Cuiabá. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7915>. Acesso em: 20 set. 2021.

NERY, V. C. G. *et al.* Tertúlia Dialógica na prisão: experiência educativa freiriana para a humanização. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, p.1-22, jan./dez., 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994678>. Acesso em: 21 out. 2021.

NUNES, L. G. S.; COSTA, J. A. D. C. Educação em celas de aula e projeto releitura: notas sobre a remição pela produção textual no município de Mossoró/RN. *In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM PRISÃO*, 3., 2017, Recife. **Anais [...]** Recife: UFPE, 2017. Disponível em: [encurtador.com.br/xAGW5](http://encurtador.com.br/xAGW5). Acesso em: 22 ago. 2021.

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

ONOFRE, E. M. C. Educação Escolar na Prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. *In: LOURENÇO, A. da S.; ONOFRE, E. M. C. > (Org.). O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011a. p. 267-285.

ONOFRE, E. M. C. O Papel da Escola na Prisão: Saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, v. 7, n. 14, p. 271-297, jul./dez. 2011b. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051604008>. Acesso em: 10 set. 2021.

ONOFRE, E. M. C. A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade. **Revista Educação e Linguagens**, v. 1, n. 1, p. 46-59, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://www.educarceres.ufscar.br/producoes/artigos>. Acesso em: 20 set. 2021.

ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21212>. Acesso em 21 fev. 2021.

ONOFRE, E. M. C. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 137-158, 2013. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/678>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Caderno CEDES**, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>>. Acesso em: 21 out. 2021.

ONOFRE, E. M. C. A prisão: instituição educativa?. **Caderno CEDES**, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162569>. Acesso em: 10 out. 2021.

ONOFRE, E. M. C. *et al.* Expectativas e anúncios de educadores: des(en)cobrir a educação para pessoas em privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-21, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4731>. Acesso em: 21 out. 2021.

ONOFRE, E. M. C.; MENOTTI, C. C. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 9, n. 15, p. 149-162, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 21 out. 2021.

ONOFRE, E. M. C.; MORAES, L. F. da S. Formação continuada de professores para as escolas em unidades de privação de liberdade. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 35, p. 1-22, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61420>. Acesso em: 21 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania. **Decreto nº 609, de 23 de julho de 1991**. Institui, na estrutura da SEJU, o Conselho Penitenciário do Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências. Disponível em: [encurtador.com.br/achk2](http://encurtador.com.br/achk2). Acesso em: 15 set. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Esporte. **Síntese Histórica da Seleção de Servidores Públicos para atuar nas Instituições de Ensino que atendem os Estabelecimentos Penais do Paraná**. *Resumo*. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja\\_prisao/sintese\\_selecao.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/sintese_selecao.pdf). Acesso em: 21 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Esporte. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional apresentado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e ao Departamento Penitenciário Nacional como parte da proposição para obtenção de apoio financeiro, com recursos do Plano de Ações Articuladas e/ou do Fundo Penitenciário Nacional, para ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais do Paraná, nos exercícios de 2012, 2013 e 2014.

Curitiba: DEPEN, 2012. Disponível em: <https://feccompar.com.br/educacaoformal/docs/palnoestadu.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Esporte. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná: 2015-2025**. Curitiba: DEPEN, 2015. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-08/pee\\_lei\\_18492\\_2015.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf). Acesso em: 5 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Esporte. Secretaria de Estado da Segurança Pública. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Paraná**. Curitiba: DEPEN, 2021. Disponível em: [encurtador.com.br/kwCSZ](http://encurtador.com.br/kwCSZ). Acesso em: 21 fev. 2021.

PEREIRA, B. J. A. Educação de mulheres presidiárias em Campinas: práticas pedagógicas e impactos sociais. *In*: REUNIÃO REGIONAL ANPED SUDESTE, 13, 2018, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: ANPED-Sudeste, 2018. Disponível em: [encurtador.com.br/jnIT0](http://encurtador.com.br/jnIT0). Acesso em: 22 ago. 2021.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesquisa**, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>> Acesso em: 21 out. 2021.

PINHEIRO, P. S. **Democracia, violência e injustiça**: o não-estado de direito na América Latina. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ANDRADE, E. R.; PINHEIRO, D.; ESTEVES, L. C. G.; FARAH NETO, M. Juventude e educação nas prisões: demandas, direitos e inclusão. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 228–247, 2013. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/702>. Acesso em: 14 dez. 2022.

RAMOS, R. S. **Educação de Jovens e Adultos no contexto do Centro de Ressocialização em Cuiabá-MT**: práticas de leitura, escrita e letramento. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/918>. Acesso em: 22 ago. 2021.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDAÇÃO NOTÍCIAS. **'Marginal só respeita o que teme', diz Bolsonaro ao defender que PM 'mate mais'**. Yahoo Notícias, 05 out. 2015. Disponível em: [encurtador.com.br/lnox5](http://encurtador.com.br/lnox5). Acesso em: 19 nov. 2022.

REGO, I. P. Sociologia da Prisão. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 227-233, jan./jun. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/QTYwDSqsTKh4BRVvt8mMvTp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

REIS, D. B. **O (re)significado da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/940>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ROMANOWSKI, J. P. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores. *In: ROMANOWSKI, J. P. et al. Práticas de formação de professores da Educação básica à Educação Superior*. Curitiba: PUCPRes, 2016. p. 47-69.

RUSCHE, R. J. (Org). **Educação de adultos presos: uma proposta metodológica**. São Paulo: Funap, 1995.

SANDRONI, P. **Dicionário de economia do século XXI**. São Paulo: Record, 2005.

SEARLE, J. **A Redescoberta da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEARLE, J. **O Mistério da Consciência**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SILVA NETO, A. A. **As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2076>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA, A. E. M. O. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade: memórias e Histórias no Ensino de Língua Portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituição de Ensino, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Natal, 2016. Disponível em: < [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4635976](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4635976). Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA, A. K. L.; SILVA, M. C. V. Formação de professores/as no sistema prisional do Estado de Alagoas: avanços, limites e possibilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p.1-19, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4757>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

SOUSA, C. M.; OLIVEIRA, W. C. O cuidado na relação professora e alunas: a educação no cárcere numa perspectiva fenomenológica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p.1-22, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4609#:~:text=Com%20t>

al%20estudo%20buscamos%20compreender,ao%20Condenado%20(APAC)%20fe  
minina.. Acesso em: 21 out. 2021.

SOUZA, W. J. de; SOUZA, M. C. R. F de. Práticas de leitura em uma penitenciária masculina: Acesso, cerceamentos e sentidos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 51, p.1-31, maio, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4001>. Acesso em: 20 set. 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 18 nov.2022.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VALENTE, T. L. C. **O ensino-aprendizagem da língua portuguesa e ciências da natureza numa abordagem semiótica, na educação de jovens e adultos, com alunos em privação de liberdade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1920>. Acesso em: 22 ago. 2021.

VEENMAN, S. *Perceived problems of beginning teachers*. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, 1984. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002143>. Acesso em: 4 out. 2020.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424009.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001a.

WACQUANT, L. **Os condenados da cidade**: estudos sobre a marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan, 2001b.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

**APÊNDICE A – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS,  
LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**Ofício de Apresentação**

Ponta Grossa, 06 de agosto de 2021.

Senhor Diretor,

Por meio deste apresentamos a acadêmica Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG), que está realizando a pesquisa intitulada “Práticas Alfabetizadoras dos Professores e das Professoras do Sistema Penitenciário de Ponta Grossa”.

Aproveitamos, para solicitar sua autorização para execução e coleta de dados que será realizada no CEEBJA Prof.<sup>a</sup> Odair Pasqualini, localizado em sua instituição. O objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas utilizadas por professores e professoras para alfabetizar educandos privados de liberdade nas unidades prisionais da cidade de Ponta Grossa, a fim de compreender como são construídas/constituídas e se contribuem para a emancipação destes sujeitos.

A coleta de dados no estudo será dividida em dois momentos: o primeiro será composto por um momento chamado “entrevista comunicativa” que consiste em uma entrevista com profundidade, no qual vamos buscar levantar dados sobre a prática em sala de aula, sobre o cotidiano na educação prisional e a experiência dos educadores e educadoras neste espaço. O segundo momento, chamado de “grupo de discussão comunicativo”, será uma interpretação coletiva da realidade levantada nas entrevistas, no qual serão reunidos em um espaço todos os participantes da pesquisa com objetivo de colocar em contato as diferentes perspectivas e experiências, para assim compreender e descrever as percepções sobre determinada situação.

Os dados obtidos em ambos os momentos serão transcritos e os participantes poderão participar ativamente da construção das análises em conjunto com as pesquisadoras, através de uma reflexão dialogada, que nos possibilitará compreender melhor a realidade vivenciada por estes professores e professoras. A participação destes profissionais será voluntária, portanto, estes não receberão recompensa ou gratificação.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e do profissional entrevistado.

Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento desta pesquisadora em possibilitar, aos entrevistados, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos-lhes, aqui também, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética. Esclarecemos que tal autorização está em consonância com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Em anexo, encaminhamos a cópia do documento de identificação, declaração de matrícula e termo de sigilo da pesquisadora assinados, bem como o projeto de pesquisa aprovado na Plataforma Brasil sob nº 4.881.329.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta pesquisa científica em nossa região. Colocamo-nos à vossa disposição os contatos da pesquisadora e do PPGE-UEPG, conforme segue:

- Celular da pesquisadora: (42) 9-9960-7683

-Email: [luanapieckhardtsouza@gmail.com](mailto:luanapieckhardtsouza@gmail.com) ou [res.luana@depen.pr.gov.br](mailto:res.luana@depen.pr.gov.br)

-Telefone Secretaria PPGE: (42) 3220-3154

-Email PPGE: [ppge@uepg.br](mailto:ppge@uepg.br)

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

---

**Prof. Dra. Gisele Masson**

***Coordenadora PPGE-UEPG***

---

**Luana K. Pieckhardt S. de Souza**

***Pesquisadora***

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

# Universidade Estadual de Ponta Grossa

## Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100  
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: [seccoep@uegp.br](mailto:seccoep@uegp.br)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você \_\_\_\_\_, está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado “Práticas Alfabetizadoras dos Professores e das Professoras do Sistema Penitenciário de Ponta Grossa”, tendo como pesquisador responsável **a mestrand Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza** da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas utilizadas por professores e professoras para alfabetizar educandos privados de liberdade nas unidades prisionais da cidade de Ponta Grossa, a fim de compreender como são construídas/constituídas e se contribuem para a emancipação destes sujeitos.

**A sua participação no estudo será dividido em dois momentos: o primeiro será composto por um momento chamado “entrevista comunicativa”** que consiste em uma entrevista com profundidade no qual vamos buscar levantar dados sobre sua prática em sala de aula, sobre o cotidiano na educação prisional e sua experiência neste espaço. É importante destacar que você poderá participar ativamente da construção da análise e da transcrição desta conversa. **O segundo momento, chamado de “grupo de discussão comunicativo”,** será uma interpretação coletiva da realidade levantada nas entrevistas, no qual serão reunidos em um espaço todos os participantes da pesquisa com objetivo de colocar em contato as diferentes perspectivas e experiências, para assim compreender e descrever as percepções sobre determinada situação.

Os dados obtidos em ambos os momentos serão transcritos (passar para o papel aquilo que foi contado durante a entrevista), e como já citado, você poderá participar ativamente da construção das análises em conjunto com as pesquisadoras, através de uma reflexão dialogada, que nos possibilitará compreender melhor sua realidade. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o

livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

**Nome do pesquisador: Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza**

Telefone: 42 9-9960-7683

**Nome do pesquisador: Prof.<sup>a</sup> Simone Regina Manosso Cartaxo**

Telefone: 41 9-9623-5453

**Comitê de Ética em Pesquisa**

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

---

Assinatura do convidado para a pesquisa

Ponta Grossa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**APÊNDICE C – ROTEIRO RELATO COMUNICATIVO**

Roteiro relato comunicativo: o diálogo sobre a educação no cárcere (GABASSA, 2009; PAULA, 2011).

**Para início da conversa é preciso:**

- Explicitar para as participantes que o objetivo da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores e educadoras para alfabetizar os alunos privados de liberdade nas unidades prisionais da cidade de Ponta Grossa. Para que ao final, possamos compreender como estas práticas são construídas/constituídas e como elas contribuem para a emancipação destes sujeitos.
- Retirar as dúvidas sobre o estudo que possam surgir e deixar evidente para os/as participantes que sua participação é voluntária e caso, o professor ou professora não fique confortável em participar do estudo, pode pedir para deixá-lo.
- Deixar explícito que os/as participantes poderão solicitar pausas durante a entrevista e que poderão solicitar a retirada ou modificação dos trechos que julgarem necessários, sendo respeitado sua decisão no momento da análise dos dados.
- Relatar que ao longo do relato poderão ser feitas anotações pela pesquisadora, que ao final poderão ser lidos pelo/pela participante.
- Ao longo da fala dos participantes será preciso considerar os pensamentos, as reflexões, vivências, práticas, formas de atuação e resolução de problemas, a partir das situações concretas que surgem na vida cotidiana destes.
- Verificar se o /a participante gostaria de realizar a leitura do roteiro para a entrevista, explicando que o relato poderá iniciar pelo tópico que este/esta desejarem.

**Para terminarmos a conversa é preciso:**

- Ao terminar o relato, retomar com a/o participante se gostaria de retirar, suprimir, modificar ou ainda, ler as anotações da pesquisadora;
- Informar que após a transcrição do relato, este irá voltar para o/a participante a fim de realizarem a leitura e avaliação dos dados para caso queiram, realizar as alterações necessárias.

**Guia para o relato:**

- 1) Dados do/da participante:
  - a) ano de nascimento;

- b) formação escolar e acadêmica (local, tipo de instituição, graduação, curso técnico, especialização, pós-graduação);
- c) Ano e ingresso no sistema penitenciário;
- d) há quanto tempo atua na alfabetização (se for o caso, dentro e fora do sistema);
- e) carga horária na escola;

2) Comente sobre a sua trajetória escolar e acadêmica:

- a) Sua experiência enquanto aluno, passagens marcantes de sua alfabetização (momentos, emoções, dificuldades, desafios);
- b) Conte onde você aprendeu a alfabetizar (na graduação, em especialização, na prática);
- c) Existiam concepções, materiais, falas que eram marcantes sobre alfabetização e educação prisional em seu curso de graduação à época;
- d) Algo que gostaria de relatar, compartilhar neste primeiro tópico.

3) Fale sobre o seu ingresso na carreira docente:

- a) Conte como foi sua entrada no sistema penitenciário e na educação prisional (o que te motivou a escolher esta modalidade, quais foram as impressões, as emoções, os sentimentos)
- b) Conte como foi/foram sua(s) primeira(s) aula(s) neste espaço (materiais, relações entre alunos e professores, espaços, situações que te marcaram neste dia);
- c) Nesta época inicial, quais eram as principais dificuldades, desafios, conflitos vivenciados (relações interpessoais, medidas de segurança, conhecimento do espaço, etc.)
- d) Houve a apresentação dos documentos oficiais que falavam sobre a educação de jovens e adultos em privação de liberdade ou foi realizada alguma formação específica.
- e) Algo que gostaria de relatar, compartilhar neste segundo tópico.

4) Fale sobre a sua rotina alfabetizadora nos dias de hoje dentro do sistema penitenciário:

- a) Comente um pouco sobre a sua aula (relação com os alunos na sala; como se dá o diálogo com eles; planejamento, organização da aula e dos materiais, ideias para atividades, momentos marcantes, desafios, dificuldades, potencialidades);

- b) Comente sobre as atividades de alfabetização desenvolvidas com os alunos (quais são os materiais mais utilizados, como você escolhe este material, quais são as potencialidades e limitações deles);
- c) Quando você pensa em um ambiente alfabetizador na prisão, quais são os materiais, atividades e práticas que precisam estar presentes.
- d) Ao pensar nestes eixos (oralidade, leitura e escrita) quais são os materiais mais importantes para ensiná-los
- e) Ao final do ciclo de alfabetização, quais os conhecimentos que você espera que os seus alunos possuam quanto à oralidade, leitura e escrita;
- f) Comente um pouco sobre a percepção que você possui sobre sua prática alfabetizadora nos espaços de privação de liberdade (limites, potencialidades, situações desafiadoras, sentimentos, momentos marcantes).
- g) Relate um pouco quais são os principais desafios, dificuldades e alegrias de ser professor/professora no sistema penitenciário (quais sentimentos isso desperta em você e nos que estão ao redor, como você vê seu trabalho);
- h) Conte um pouco sobre qual é a compreensão sobre sua prática e de que maneira você percebe que ela auxilia ou não seus alunos (mudanças positivas, percepções sobre a transformação da realidade);
- i) Algo que gostaria de relatar, compartilhar neste terceiro tópico.

Obs: ao final, conversar sobre tudo o que foi relatado, percebendo quais foram as percepções do/da participante acerca do seu o relato, e se este/esta relaciona suas práticas à uma dimensão transformadora para os presos.

**ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Práticas Alfabetizadoras de professores do sistema penitenciário de Ponta Grossa.

**Pesquisador:** LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 49401321.3.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.881.329

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Práticas Alfabetizadoras de professores do sistema penitenciário de Ponta Grossa. Neste sentido, surgem alguns questionamentos que buscamos responder ao final da pesquisa, sendo estes: como se constitui a prática

alfabetizadora no sistema penitenciário? Quem são os sujeitos que compõem este processo de ensino-aprendizagem? Qual é a concepção de

homem, mundo e educação que permeia as práticas destes educadores? Como é a relação de ensino entre professores e alunos nas unidades

prisionais?

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as práticas pedagógicas utilizadas por professores e professoras para alfabetizar educandos privados de liberdade nas unidades prisionais

da cidade de Ponta Grossa, a fim de compreender como são construídas/constituídas e se contribuem para a emancipação destes sujeitos.

Objetivo Secundário:

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900

**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3282

**E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 4.881.329

- a) Identificar e caracterizar as práticas alfabetizadoras utilizadas pelos professores e professoras nos espaços formativos do sistema prisional;
- b) Identificar e analisar a concepção de homem, mundo e educação presente nos documentos que regulamentam as práticas dos professores e professoras com os educandos privados de liberdade nas unidades prisionais de Ponta Grossa.
- c) Identificar e analisar a concepção de homem, mundo e educação que permeia as práticas dos professores e professoras com os educandos privados de liberdade nas unidades prisionais de Ponta Grossa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos do projeto são a não participação dos professores alfabetizadores no relato e no grupo de discussão comunicativo, o constrangimento que pode ser gerado pela não compreensão das perguntas no ato da entrevista por se tratar da prática do professor e/ou professora e na realização do grupo de discussão, já que trata-se de uma exposição em grupo do que se é levantado no relato.

**Benefícios:**

Este estudo possibilitará novas reflexões para a área da educação, à medida que busca compreender a relação entre o espaço de privação de liberdade e a prática alfabetizadora, considerando as diversas dificuldades e possibilidades enfrentadas pelos professores e professoras na concretização da aprendizagem dos sujeitos privados de liberdade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto pretende analisar as práticas pedagógicas utilizadas por professores e professoras para alfabetizar educandos privados de liberdade nas unidades prisionais da cidade de Ponta Grossa, a fim de compreender como são construídas/constituídas e se contribuem para a emancipação destes sujeitos. Como objetivos específicos de pesquisa foram definidos: identificar e caracterizar as práticas alfabetizadoras utilizadas pelos professores e professoras nos espaços formativos do sistema prisional; identificar e analisar a concepção de homem, mundo e educação presente nos documentos que regulamentam as práticas dos professores e professoras com os educandos privados de liberdade nas unidades

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG 

Continuação do Parecer: 4.881.329

prisionais de Ponta Grossa; identificar e analisar a concepção de homem, mundo e educação que permeia as práticas dos professores e professoras com os educandos privados de liberdade nas unidades prisionais de Ponta Grossa. Para a coleta de dados serão utilizadas técnicas qualitativas fundamentadas na Metodologia Comunicativa Crítica (GOMÉZ et. al 2006) e em referenciais teóricos como Freire (2021; 1994; 1989), Aubert; Flecha; Flecha, R.; Garcia; Racionero (2010), Braga; Gabassa; Mello (2012), Julião (2016), Goffman (1974). Como resultados espera-se a sistematização das informações obtidas através dos grupos e dos relatos comunicativos para compreender suas dimensões transformadoras e limitadoras na construção da emancipação dos sujeitos apenados.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

**Recomendações:**

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1788809.pdf	08/07/2021 12:42:32		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	08/07/2021	LUANA KAROLINE	Aceito

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.881.329

Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	12:41:50	PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	t_c_l_e.pdf	06/07/2021 10:44:47	LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_depen.pdf	06/07/2021 10:43:41	LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 03 de Agosto de 2021

---

**Assinado por:**  
**ULISSES COELHO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ALFABETIZAÇÃO, HISTÓRIAS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.

**Pesquisador:** SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 81220317.0.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.446.849

#### Apresentação do Projeto:

ALFABETIZAÇÃO, HISTÓRIAS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.

A pesquisa terá abordagem qualitativa e o desenvolvimento será por meio entrevistas semiestruturadas. O presente projeto pretende estudar os processos de alfabetização vivenciados pelos sujeitos em diferentes épocas relacionando a aprendizagem e a metodologia de ensino

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Identificar práticas pedagógicas utilizadas por professores para alfabetizar sujeitos em diferentes décadas de ensino no Brasil.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não encontrar sujeitos para a realização das pesquisas. Deverá ser mantida o sigilo das informações dos sujeitos

Benefícios:

Identificar as metodologias utilizadas para alfabetizar compreendendo os movimentos que a função social da alfabetização teve nas diferentes décadas

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

**Bairro:** Uvaranas

**CEP:** 84.030-900

**UF:** PR

**Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3108

**E-mail:** coep@uepg.br

**ANEXO II – PROTOCOLO DE AUTORIZAÇÃO DE PEN – PR**



**DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO**  
**DIVISAO DE TRATAMENTO PENAL**

---

**Protocolo:** 18.027.922-9  
**Assunto:** Pedido de realização de pesquisa de mestrado: Título: Práticas Alfabetizadoras de professores do sistema penitenciário de Ponta Grossa.  
**Interessado:** LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA  
**Data:** 26/10/2021 01:14

---

**DESPACHO**

1 - Trata-se do protocolo 18.027.922-9 Solicita autorização para realização de pesquisa acadêmica tendo como objetivo Analisar as práticas pedagógicas utilizadas por professores e professoras para alfabetizar educandos privados de liberdade nas unidades prisionais da cidade de Ponta Grossa, a fim de compreender como são construídas/constituídas e se contribuem para a emancipação destes sujeitos

2 - Considerando que o universo da pesquisa envolve os profissionais do CEEBJA Prof.a Odair Pasqualini, sugerimos o encaminhamento do Protocolado para o Setor de Educação para conhecimento e após retorne-se à Coordenação Regional conforme solicitado à fls.67, mov.12.

3 - A pesquisa se propõe a desenvolver uma análise sobre as práticas de ensino nos processos de alfabetização desenvolvidas para a população encarcerada.

4 - Trata-se de uma área sobre a qual o Depen-Pr não ingere na efetividade de resultados, no sentido de buscar alternativas às práticas desenvolvidas em razão das competências estabelecidas na parceria interinstitucional formalizada entre SEED/DEPEN,

5 - De sorte que submeter essas práticas e seus respectivos resultados à uma análise sob o viés acadêmico, permite conhecer possibilidades alternativas que venham a enriquecer a ação educativa em desenvolvimento no âmbito das unidades penais do Estado, razão pela qual somos favoráveis a realização do estudo, sugerindo que ao término da pesquisa sejam apresentados os resultados mediante comunicação da pesquisadora a esta Divisão, para conhecimento.

Sandra Marcia Duarte  
Coord. da Diversidade e Grupos Específicos  
Portaria Depen/051/05/2021



**DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO  
COORDENACAO GERAL**

---

**Protocolo:** 18.027.922-9  
**Assunto:** Pedido de realização de pesquisa de mestrado: Título: Práticas Alfabetizadoras de professores do sistema penitenciário de Ponta Grossa.  
**Interessado:** LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA  
**Data:** 26/10/2021 09:07

---

**DESPACHO**

CONSIDERANDO que não houve objeção quanto a proposta de apresentada pela acadêmica LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA, AUTORIZO.

Restitua-se à origem para conhecimento e apresentação deste aos profissionais do CEEBJA Prof. Odair Pasqualini.

Att.,  
Luiz Francisco da Silveira,  
Diretor do DEPEN, em exercício.