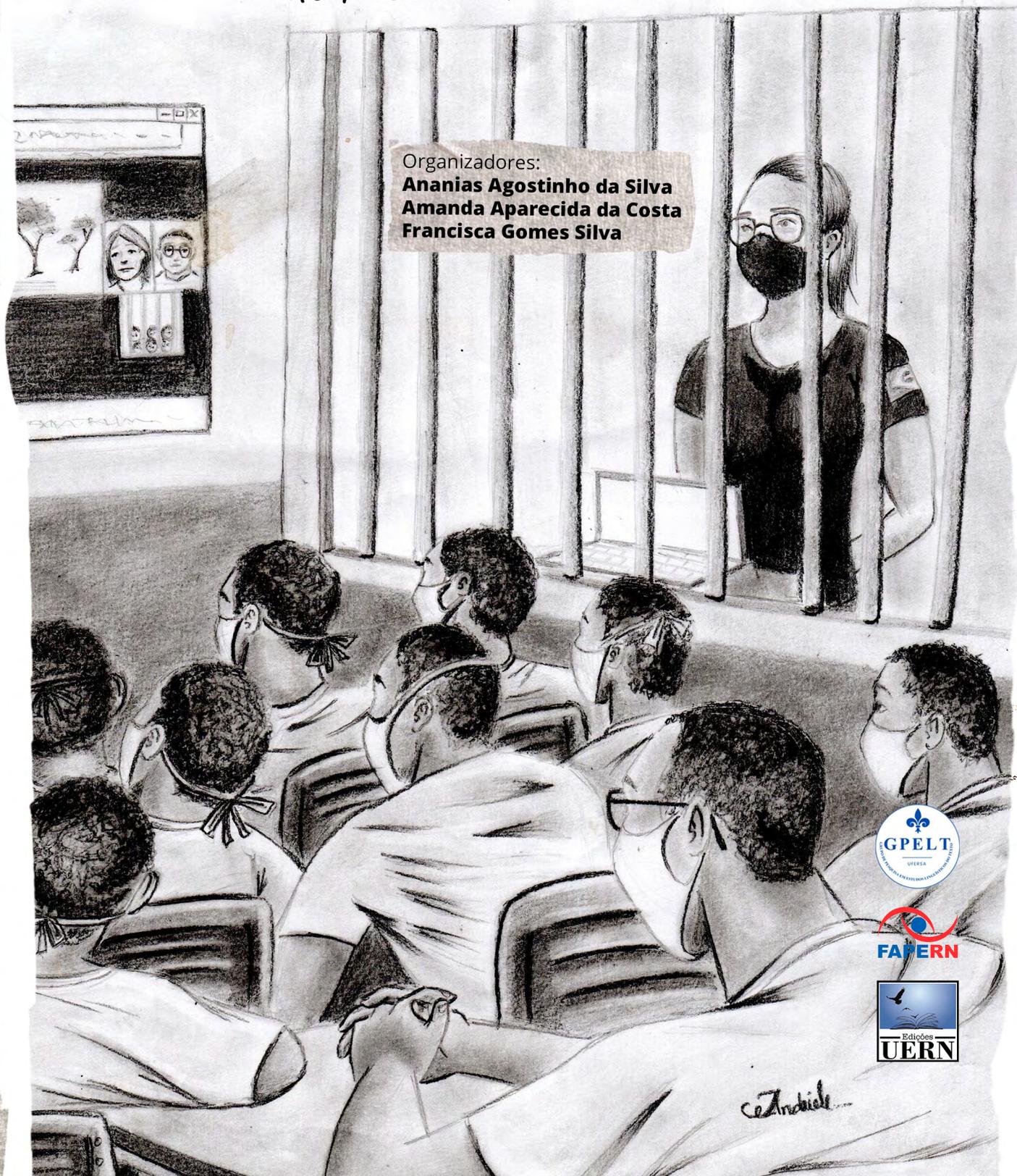


Relatos de Experiências Exitosas na Educação

de Pessoas Privadas de Liberdade

Organizadores:

Ananias Agostinho da Silva
Amanda Aparecida da Costa
Francisca Gomes Silva



ce Andrade

Relatos de Experiências Exitosas na Educação de Pessoas Privadas de Liberdade

Organizadores:

Ananias Agostinho da Silva
Amanda Aparecida da Costa
Francisca Gomes Silva

Mossoró RN 2022



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

UERN



Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

Diagramação

Gabriela Mabel Alves Vieira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Relatos de experiências exitosas na educação de pessoas privadas de liberdade [recurso eletrônico]. / Organizadores Ananias Agostinho da Silva, Amanda Aparecida da Costa, Francisca Gomes Silva. – Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

119p.

ISBN: 978-85-7621-349-9

1. Educação prisional . 2. Educação - Pessoas privadas de liberdade. I. Silva, Ananias Agostinho da. II. Costa, Amanda Aparecida da III. Silva, Francisca Gomes. IV. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. V. Título.

UERN/BC

CDD 374

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

Editora Filiada á



Meus amigos e minhas amigas,

O Programa de Divulgação e Popularização da Produção Científica, Tecnológica e de Inovação para o Desenvolvimento Social e Econômico do Rio Grande do Norte, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFRSA e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuir para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte

Parceria pelo
Desenvolvimento
Científico do RN

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (*e-book*) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê a publicação de quase 200 e-books. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de *sites* de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, a FAPERN terá investido R\$ 100.000,00 (cem mil reais) oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos *e-books*, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Foram 41 obras submetidas em sete (07) editais, 38 delas serão lançadas. Os editais abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande do Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados.

No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento

social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguares, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



*Maria Lúcia
Pessoa Sampaio*

Diretora-Presidente da FAPERN

*Cicília Raquel
Maia Leite*

Presidente da FUERN



Sobre os Autores

Ananias Agostinho da Silva

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2012). É professor adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, atuando no Departamento de Ciências Humanas, do Campus Multidisciplinar de Angicos. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É também professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Unidade de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É sócio da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e sócio do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE). É líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT). Desenvolve estudos na área de Letras, com ênfase em Linguística Textual e Argumentação, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, ensino de língua materna, texto acadêmico, argumentação, representações discursivas, responsabilidade enunciativa, polêmica.

Amanda Aparecida da Costa

Professora licenciada em Letras Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015), licenciada em Pedagogia pela FAVENI (2020), especialista em Linguística e Ensino de Texto pela UFRN (2017) e Especialista em Educação Inclusiva (IFRN). É Mestranda no POSENSINO, pela associação UFERSA/UERN/IFRN. Atuou como pesquisadora do Projeto de Extensão Novos saberes, novos contextos: ressignificando a educação de jovens e adultos na região do Seridó – UFRN e, atualmente, é membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto - GPELT.

Francisca Gomes da Silva

Policia Penal desde 2002; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Especialista em Educação a Distância pela Universidade Federal do Paraná; Especialista em Educação Prisional, pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy em Natal/RN; Professora das séries iniciais no período de março de 2014 a novembro de 2015; Responsável pedagógica pela educação na Penitenciária Estadual do Seridó, desde 2004; Executa e acompanha o Projeto Espaço Fênix de Ressocialização, bem como coordena todo o processo educativo na PES.

Gabrielly Thiciane dos Santos Andrade

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, pelo tríplice UFERSA/UERN/IFRN e pós-graduanda em nível de especialização em Mídias na Educação pela Diretoria de Educação à Distância - DEaD/UERN. É graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2013). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual do RN, lotada em Mossoró na 12ª DIREC, em uma escola de ensino médio em tempo integral. Atuou como bolsista do Programa de Criança Petrobras - PCP pela PROEX/UERN (2009 - 2011). É membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto - GPELT.

Rowayne Soares Ramos

Graduação: Licenciatura plena em letras com habilitação em língua Portuguesa/Espanhola e demais literaturas pelo Centro Universitário de Várzea Grande - UNIVAG; Especialista em Linguística e Metodologia do Ensino Superior (ICE), bem como especialista em Gestão Pública FATED (Brasília/DF); Mestre em Educação PPGE/UFMT; Doutorando em Ciências da Educação UNADES, Asunción/PY (projeto de interferência pedagógica reflexões emancipatórias para um currículo com jovens e adultos em restrição de privação de liberdade com egressos do Sistema penitenciário de Mato Grosso); Técnico em artes dramáticas – (SESC/SENAC). Atuação profissional: Policial Penal (aposentado) da Secretaria de Segurança Pública de Mato Grosso – SESP/MT; Professor/Tutor (orientador) da FLATED e Faculdade São Judas Tadeu/PI; doutorando em ciências da educação, UNADES, Asunción/

PY; Membro do Grupo de pesquisa do GEFOPi da UEG; Coordenador do Fórum Nacional de Educação Prisional e Inserção Social em Mato Grosso – FNEPIS/MT e Pesquisador/membro do Grupo de articulação nacional sobre a EJA em prisões da Nossa Rede e REMIR Região Centro-Oeste/Região Norte. Bem como, avaliador e parecerista da Revista Científica Extensão & Cidadania da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Francineide Fernandes dos Santos

Graduada em Psicologia (UFPB); Pós-graduada em Educação Especial (Faculdades Integradas de Tangará da Serra); Curso de Extensão em Direitos Humanos e Sistema Penal e Penitenciário (UFPEL); Curso de Extensão “Preceptoria no programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica” (UFRN); Curso livre de aperfeiçoamento “SINASE-Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo” (ABED-Associação Brasileira de Ensino à Distância).

E-mail: psicologa1.6francineide@gmail.com

Francisco Alves da Fonseca Junior

Licenciado em Geografia e Letras Língua Espanhola, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atua no Enem como leitor especializado no atendimento à pessoa com deficiência. Possui pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional pela faculdade do Seridó (FAS). É pós graduando em Neuropsicopedagogia pela Faculeste (Faculdade do Leste Mineiro). Compõe o quadro dos policiais penais do Rio Grande do Norte, tendo atuado em Natal, Currais Novos e Caicó.

E-mail: agpenjuniorfonseca@hotmail.com

Eliene Medeiros

Bacharel em Serviço Social pela Anhanguera- Uniderp com especialização em Educação em Direitos, -UFRN. Desde 2003 exerce a função de Policial Penal e atua, desde 2010, nas assistências no contexto prisional no âmbito da educação formal, não formal. Trabalho e educação profissional na Penitenciária Estadual do Seridó-PES.

E-mail: elienemedeiros72@yahoo.com.br

Cristovão Pereira de Souza

Graduado em Comunicação - habilitação em Jornalismo. Mestre e Doutor em Educação. Presidente da Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação.

Jaqueline Fernandes de Gusmão Neves Pessanha

Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University, Pós graduanda em Pedagogia Social pela USP, Pós Graduada em Educação em Unidades Prisionais (2021) FAMART, Tecnologias Educacionais pela EAJ/UFRN (2019) e Responsabilidade Civil e Direito do Consumidor - Estácio de Sá (2016) .graduanda em Pedagogia, Licenciada na Educação Profissional e Tecnológica em Desenvolvimento Educacional e Social pelo IFRN (2020) e Letras Português e Respectives Literaturas pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte(2020), Direito, pela Universidade Estácio de Sá (2009) e Turismo, pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte (1993). Atua como advogada do Núcleo de Prática Jurídica da UERN, e educadora do sistema prisional em projetos de leitura, desenho, projeto de vida e oficinas de língua portuguesa na modalidade a distância. É Membro do Grupo de pesquisa NUPESSEP/IFRN Campus Natal - Zona Leste; membro da RAESP/RN e Coordenadora do Fórum Nacional de Educação Prisional e Inserção Social no /rio Grande do Norte – FNEPIS/RN.

Sumário

<i>Capítulo 1:</i>		17
	OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
	<i>Amanda Aparecida da Costa Ananias Agostinho da Silva Gabrielly Thiciane dos Santos Andrade</i>	
<i>Capítulo 2:</i>		31
	PROJETO ESPAÇO FÊNIX DE RESSOCIALIZAÇÃO NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DO SERIDÓ, CAICÓ-RN	
	<i>Francisca Gomes da Silva</i>	
<i>Capítulo 3:</i>		43
	O OLHAR, O OUTRO, LINGUAGEM E INTERAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER EM PRISÕES	
	<i>Rowayne Soares Ramos</i>	
<i>Capítulo 4:</i>		65
	PROJETO VIDA NOVA: UMA EXPERIÊNCIA COM EGRESSOS NO SERIDÓ POTIGUAR	
	<i>Francineide Fernandes dos Santos</i>	
<i>Capítulo 5</i>		75
	PSICOPEDAGOGIA NAS PRISÕES: DOS BLOQUEIOS ESTUDANTIS EM LIBERDADE À RETOMADA ESCOLAR NO CÁRCERE	
	<i>Francisco Alves da Fonseca Júnior</i>	
<i>Capítulo 6:</i>		90
	AS ESCRITAS DE SI NA (RE)SIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA DE EDUCADORES E EDUCANDOS DE ESCOLAS PRISIONAIS	
	<i>Eliene Medeiros Cristovão Pereira de Souza</i>	
<i>Capítulo 7:</i>		106
	A FORMAÇÃO DOCENTE PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE	
	<i>Jaqueline Fernandes de Gusmão Neves Pessanha</i>	

Apresentação

Este livro, resultante da colaboração entre estudiosos que têm interesse pelo conteúdo abordado no título dessa produção - *Relatos de Experiências Exitosas na Educação de Pessoas Privadas de liberdade* - é constituído por sete capítulos que, de modo geral, apresentam resultados de práticas bem sucedidas em espaços educacionais situados no interior de penitenciárias públicas brasileiras. A obra levanta reflexões em relação à educação de pessoas privadas de liberdade que estão reclusas em cumprimento de pena judicial. Os textos aqui apresentados podem e devem guiar a continuidade de futuras discussões sobre a temática aqui tratada, bem como reflexões e indagações para outras pesquisas.

Estruturalmente, o respectivo livro encontra-se dividido em sete capítulos distintos, mas que em nível temático se integralizam. No capítulo 1, intitulado de *Oficina de produção de texto para pessoas privadas de liberdade: um relato de experiência*, Amanda Aparecida da Costa, Gabrielly Thiciane dos Santos Andrade e Ananias Agostinho da Silva, embasados teoricamente nos estudos de Adam (2008), Cavalcante (2019) e Amossy (2016), apresentam uma experiência prática a partir da qual destacam a relevância da competência da escrita para alunos privados de liberdade. Assim, refletem sobre o desenvolvimento de oficinas de produção de texto realizadas no interior da penitenciária, apresentadas na metodologia, com a finalidade de contribuir com o ensino da produção textual de alunos do sistema prisional.

Em sequência, no segundo capítulo, intitulado de *Projeto Espaço Fênix de Ressocialização na Penitenciária Estadual do Seridó, Caicó-RN*, Francisca Gomes Silva apresenta o relato de experiência de um projeto de leitura desenvolvido a partir de uma atividade de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte nos anos de 2003 a 2006. O projeto tinha como objetivo principal estimular a leitura de clássicos da literatura internacional e nacional, a partir de um conjunto de atividades que desenvolvessem as potencialidades do aluno privado de liberdade (poesias, projeto de vida, história de vida), buscando, dessa forma, amenizar os impactos físicos e psicológicos dos apenados e contribuir com o processo de reintegração social do privado de liberdade.

O terceiro capítulo, cujo título é *O olhar, o outro, linguagem e interação: a importância do ato de ler em prisões*, de Rowayne Soares Ramos, busca refletir sobre a importância do ato de ler em prisões a partir de uma abordagem dialógica da linguagem que busca considerar a singularidade e a história de vida dos sujeitos privados de liberdade. Para tanto, o autor desenvolveu uma pesquisa com alunos da Educação de Jovens e Adultos, do Presídio do

Carumbé, em Cuiabá-MT, a partir da aplicação de uma proposta didática que lhe permitiu colher dados importantes para conhecer a história de vida de cada estudante.

No quarto capítulo, *Projeto Vida Nova: uma experiência com egressos no Seridó Potiguar*, Francineide Fernandes dos Santos apresenta o relato de uma experiência realizada com pessoas em cumprimento de pena em regime aberto e semi-aberto. O “Projeto Vida Nova” foi proposto pela necessidade de se trabalhar numa perspectiva de transformação da realidade e de reintegração social da população oriunda do Complexo Penitenciário do Seridó. O intuito foi possibilitar alternativas para minimizar a reincidência criminal e as vulnerabilidades sociais, zelando pelo interesse público da promoção da cidadania e da garantia da reintegração desse público.

Em continuidade, no quinto capítulo, *Psicopedagogia nas prisões: dos bloqueios estudantis em liberdade à retomada escolar no cárcere*, Francisco Alves da Fonseca Júnior apresenta um relato das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por internos da Penitenciária Estadual do Seridó (PES), localizada no município de Caicó-RN, assim como relatos do desenvolvimento do Projeto Fênix voltado para a ressocialização de apenados através da educação.

No sexto capítulo, intitulado *As escritas de si na (re)significação identitária de educadores e educandos de escolas prisionais*, Eliene Medeiros e Cristovão Pereira de Souza analisam as escritas de si de apenados da lei. Investigam a percepção de si dos autores e as transformações identitárias decorrentes do processo de apenação, visando a prospecção de estratégias que os acompanhem em reconhecimentos positivos de si. O estudo toma a noção de “práticas de rastros” (PINEAU, 2012), para legitimar a utilização metodológica de quatro narrativas de vida produzidas no contexto do ensino médio, da Penitenciária Estadual do Seridó, cidade de Caicó – RN. As análises reproduziram os estigmas pelos quais os apenados são socialmente representados no cotidiano do cárcere, configurações essas passíveis de serem posicionadas nos processos educacionais voltados à reinserção social de seus autores.

Por fim, o sétimo capítulo, escrito por Jacqueline Fernandes de Gusmão Neves Pessanha, trata da formação docente em educação prisional no estado do Rio Grande do Norte. Tem o objetivo de iniciar uma discussão voltada para a seguinte questão que nomeia o capítulo: “*A formação docente direcionada à educação prisional no Rio Grande do Norte é capaz de suprir a demanda?*”. A partir deste questionamento, percebeu-se que existe um grande déficit na formação docente, além de tantos outros problemas enfrentados pelos professores, uma vez que não há comprometimento suficiente por parte federativa, estadual e

municipal capaz de oferecer o básico para que a assistência educacional seja algo prioritário na vida da comunidade carcerária.

Em suma, todos os capítulos deste livro apresentam questões relacionadas a práticas educacionais exitosas desenvolvidas no sistema prisional. A dimensão dos assuntos das temáticas aqui tratadas torna esta obra uma referência para estudos futuros daqueles que tenham interesse no amplo processo de reflexão sobre a educação brasileira contextualizada nos espaços privados de liberdade.

Maio de 2022

Os organizadores

Oficina de Produção de Texto para Pessoas Privadas de Liberdade: um Relato de Experiência

Amanda Aparecida da Costa¹

Ananias Agostinho da Silva²

Gabrielly Thiciane dos Santos Andrade³

Introdução

A maioria das pessoas que se encontra em privação de liberdade não teve, ao longo de suas vidas, a oportunidade de ter uma educação de qualidade, e os motivos disso são os mais variados, indo desde a desestrutura familiar até à falta de condições financeiras básicas para frequentar uma escola. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996, p. 18) dispõe, em seu Art. 5º, que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”. Assim, a educação é um direito público subjetivo que possibilita a reabilitação e o resgate social e humanitário de um sujeito que não teve a oportunidade de estudar.

Especificamente no sistema prisional, entendemos a importância da educação como suporte de ressocialização que possibilita o crescimento intelectual e minimiza a discriminação social. Por meio da educação, os reclusos têm a oportunidade de avaliar possibilidades de reconstruir um futuro melhor, durante e logo após o cumprimento da sentença criminal.

Considerando a importância relevada da educação para pessoas privadas de liberdade, pressuposto adotado em todo este livro, o presente capítulo se debruça sobre uma prática exi-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino - UFERSA/UERN/IFRN. Especialista em Linguística e Ensino do Texto - UFRN. Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. E-mail: amanda17aparecida@gmail.com

2 Doutor em Estudos da Linguagem. Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Programa de Pós-Graduação em Ensino. E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br.

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino - UFERSA/UERN/IFRN. Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande - UERN. E-mail: gabriellythiciane@gmail.com.

tosa realizada na educação no contexto prisional, cuja população é marcada pela exclusão social, cultural, política e econômica. O relato deste trabalho tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento de uma educação que considere a realidade dessas pessoas e realize esforços para reverter trajetórias de exclusão que se fizeram ao longo de suas vidas.

Pensando nesse viés, a prática realizada nesse contexto de educação prisional visou elaborar estratégias de ensino de produção de texto que buscassem tornar esta atividade significativa para os alunos. Para isso, foram desenvolvidas ações em consonância com o currículo e o roteiro de estudos dos alunos, de maneira a proporcionar uma experiência proveitosa para a realidade dos discentes envolvidos.

A oficina ocorreu durante a programação das disciplinas da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, contando como público os alunos do Ensino Fundamental (anos finais). A experiência foi elaborada e executada por integrantes do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), que apresentou uma Oficina de Escrita para alunos privados de liberdade, de maneira remota, em formato síncrono, recorrendo aos recursos tecnológicos como a plataforma do *Google Meet*.

A partir disso, engendramos o objetivo principal da oficina, qual seja, desenvolver e aplicar estratégias de escritas para os discentes reclusos que se submeteriam ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL).

O ensino da produção de textos

Adotamos uma concepção de escrita enquanto processo, o que supõe ser possível, mas também necessário a todos aprender a escrever textos aceitáveis e adequados ao gênero do discurso, principalmente considerando o fato de estarmos em uma sociedade grafocêntrica, que atribui à escrita importância relevada nos processos de interação e comunicação.

Essa concepção é fundada numa ideia de língua como fenômeno social, como forma de ação entre os sujeitos. Isso significa que por meio dela, seja na modalidade falada ou escrita, os sujeitos conseguem interagir entre si e elaborar as coisas do mundo. Além disso, adotamos uma concepção de texto como evento comunicativo, que se realiza de modo singular e irrepetível, e, por meio do qual, os sujeitos elaboram o trabalho com a língua.

Nesse sentido, a escrita é uma competência muito importante para todos os indivíduos. Na educação, sua relevância implica na construção do saber de diversas áreas do conhecimento dos alunos. Logo, a escrita é uma ferramenta basilar para o processo de construção do sucesso

escolar de um estudante. Diante disso, são várias as tentativas de professores e especialistas de emplacar práticas pedagógicas de sucesso que possibilitem aos alunos o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo, ou seja, experiências capazes de ir além do domínio de regras ou métodos de escrever.

Paulo Freire (2003, p. 26-27) apresenta um pensamento consonante a essa perspectiva quando diz que “é necessário oportunizar a expressão das vozes aos que foram e estão calados, e o diálogo é a forma concreta de realizar o encontro dos homens.”. É enquanto sujeitos protagonistas de suas próprias histórias que os estudantes, dentro e fora do contexto de educação prisional, precisam ser enxergados. Os estudantes da educação prisional são invisibilizados, são esquecidos pelo silenciamento. A escrita é a prática que possibilita dar voz a esses, porque, por meio dela, eles conseguem instaurar um ponto de vista e se colocarem como sujeitos.

Ao seguir esse pensamento freiriano, nossas ações levaram em conta uma abordagem que pudesse encaminhar possibilidades de aprendizagem de produção de texto, oportunizando aos alunos em privação de liberdade o conhecimento de forma democratizada, fomentando uma interação entre a comunidade universitária e os alunos desse âmbito educacional.

Os estudantes privados de liberdade são motivados a alcançar resultados positivos nas atividades educacionais, vez que buscam conseguir a remição de pena legal através de um benefício amparado pela Lei Complementar nº 12.433, no Art. 126º. Nesse dispositivo legal, fica claro o direito à remição de pena em regime fechado ou semiaberto “por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena, sendo a cada doze horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional”. Por isso, muitos dos participantes também se motivaram, a partir de interesses particulares, a participarem efetivamente da oficina.

A realidade dos alunos em privação de liberdade não é tão diferente do público da escola regular da educação básica no que diz respeito às dificuldades diversas no processo de produção escrita. Entretanto, nesse contexto, as dificuldades são intensificadas, tendo em vista que, além da privação de liberdade, os alunos se deparam, também, com a privação da informação. As nossas experiências docentes na educação prisional e a realidade do aluno encarcerado nos levam à reflexão de Geraldi (2002, p. 117), quando questiona “para que tem servido o ensino de português, se o estudante não “aprende” o domínio real da língua escrita?”.

A partir dessas observações, justificamos a elaboração da oficina de escrita realizada, buscando contribuir com o domínio real da língua dos estudantes privados de liberdade no

desenvolvimento da prática de produção textual. A realidade dos alunos do Ensino Fundamental da PES - Caicó/RN em privação de liberdade também é motivação para a efetivação dessa ação pedagógica, posto que há uma limitação às informações e conhecimentos que vêm do exterior das salas de aula em cárcere, logo isso gera uma demanda para buscar aprimorar a prática de escrita desse público.

O impacto da educação no contexto prisional revela resultados positivos para os envolvidos nesse processo, mas segue visto de maneiras distintas pela sociedade. Para algumas pessoas em privação de liberdade, a educação do sistema prisional representa, segundo Onofre (2007, p. 19), uma maneira de “ocupação do tempo e da mente com coisas boas”. Por outro lado, para outras pessoas do mesmo contexto, representa um “sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas, e que pode se configurar com o motivo que os leva à escola”, e significa, ainda, a “possibilidade de melhoria de vida quando em liberdade” (ONOFRE, 2007, p. 19). Ainda que gere diferenças quanto ao que interfere na vida de cada um, a educação do sistema prisional apresenta funções de grande importância, uma vez que pode proporcionar a diminuição do ócio entre os alunos à retomada de suas identidades e reestruturação de suas vidas, visando a reintegração social.

De acordo com Onofre (2007), “as prisões caracterizam-se como teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos” (ONOFRE, 2007, p.12). Assim, sabendo que a educação é indispensável, promovê-la nesse contexto prisional pode representar alternativas capazes de restaurar aspectos negativos internalizados na subjetividade dos privados de liberdade.

Por fim, entende-se o amparo legal que a educação no sistema prisional tem na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelecendo que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998). Logo, além de oportunidade de conhecimento, a educação no sistema prisional é um direito à uma ressocialização exitosa na vida dessas pessoas privadas de liberdade, através da educação.

Metodologia

O desenvolvimento dessa prática segue uma abordagem de natureza qualitativa. Para Gil (2005, p.11), esse tipo de pesquisa leva a “resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado”. Assim, quanto aos objetivos, a pesquisa desenvolvida é descritiva e interpretativa, pois objetiva realizar descrição de fato/fenômeno com interferências ou opiniões do pesquisador ausentes.

A atividade desenvolvida durante essa experiência pedagógica contemplou um público com alunos em privação de liberdade da Penitenciária Estadual do Seridó-PES, regularmente matriculados no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Senador Guerra. A penitenciária está localizada na cidade de Caicó (RN), na Rua da Liberdade, bairro Salviano Santos, município de Caicó/RN e oferta a educação continuada nos níveis de Ensino Fundamental I e II e Médio, desde 2003. Atualmente, desenvolve um projeto Educando para a Liberdade, gerenciado pela SEEC/RN, em parceria com a Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), 10ª DIREC e o CEJA Senador Guerra.

No período da realização da oficina, estavam matriculados 43 homens e 10 mulheres nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais do Ensino Fundamental, são 41 homens e 13 mulheres. No nível de Ensino Médio, 19 homens e 03 mulheres. O ensino superior conta com 09 homens e 02 mulheres em condição de apenado, que ingressam no ensino superior pela prova do ENEM PPL, avaliação que permite a inclusão de pessoas privadas de liberdade em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

Sendo assim, foi desenvolvida a atividade Oficina de escrita para alunos privados de liberdade destinada ao público de alunos do Ensino Fundamental II da Penitenciária Estadual do Seridó (PES) candidatos ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Enceja - PPL). Essa prática pedagógica foi elaborada e aplicada pelo Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT), em parceria com a professora de língua portuguesa do Centro de Educação Jovens e Adultos Senador Guerra (CEJA), da cidade de Caicó-RN.

Neste íterim, para o desempenho da atividade, a equipe se deu pela professora titular da turma, de um professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), de uma professora de Língua Portuguesa do quadro de funcionários da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte e de uma policial penal da Penitenciária Estadual do Seridó (PES), na cidade de Caicó/RN.

Diante do objetivo inicial da oficina que é desenvolver e aplicar estratégias de escritas para os discentes que se submeterão ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL), toda a oficina foi estruturada em consonância com as exigências da avaliação Encceja PPL. Dessa forma, a oficina busca contemplar o contexto do aluno e adequação às suas necessidades dando assim uma significação para a atividade que os alunos produzirão.

Oficina

A produção deste capítulo é um relato de uma oficina de produção de texto realizada pelo GPELT e tem como objetivo apresentar uma prática de escrita textual direcionada para alunos que estão em privação de liberdade. A oficina pedagógica pode ser entendida por “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAUI, 1999, p. 23), portanto, através da oficina é possível gerar conhecimentos a partir da realidade do aluno.

A dificuldade enfrentada na educação do sistema prisional está nas limitações pedagógicas e possibilidades de combinações de aprendizagens escolares significativas. De acordo com Ramos (2016, p. 59), isso nos leva

A refletir a necessidade de desenvolver um ensino significativo e não somente ou restritamente utilitário. Significativo por trabalhar com conteúdo útil e motivador voltado para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos ampliando as possibilidades de leitura do real e de melhor criticar, decidir suas ações e agir. (RAMOS, 2016, p. 59)

Ensinar a ler e escrever a quem está privado de liberdade é oportunizar conhecimento e garantir o acesso igualitário da educação. Pensando nisso, foi desenvolvido uma oficina de escrita textual, idealizada pelo GPELT, ministrada remotamente de forma síncrona, no dia 15 de julho (quinta-feira), do ano de 2021, no horário das 13h às 16h. Na ocasião, os alunos puderam assistir à oficina através da plataforma do *Google Meet*, com aulas ao vivo. Para a mediação e sincronização da oficina em tempo real, a professora da disciplina de língua portuguesa e uma policial penal estiveram presentes para concretização do trabalho. Dessa forma, foi possível estabelecer uma conexão entre a comunidade acadêmica e pessoas privadas de liberdade.

A imagem 1, disposta a seguir, registra o momento da aula teórica desenvolvida durante a oficina. Observamos que a estrutura física do sistema prisional é típica de um

espaço de cárcere, limitando o contato dos internos com os professores. Dessa maneira, os alunos sentam-se enfileirados em carteira escolares, enquanto vivenciam as experiências educacionais, através das grades, com os respectivos educadores. No planejamento da oficina, foi preciso buscar uma adequação principalmente em relação à logística seguida pela penitenciária. Logo, no dia da oficina, toda a organização e cumprimento de horário foram seguidos rigorosamente, para não interferir na rotina dos alunos. Naquele espaço prisional, os alunos/detentos foram conduzidos até a sala de aula de acordo com os procedimentos da penitenciária. A oficina remota foi iniciada logo após a organização feita presencialmente pelas professoras responsáveis.

No desenvolvimento da oficina, foram abordadas temáticas e estrutura textual exigidas no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para pessoas privadas de liberdade (Encceja-PPL). Na metodologia da oficina, foram apresentadas propostas de redações anteriores, enfatizando a importância de ler e compreender o que está sendo exigido no comando da proposta textual. Ademais, foram apresentadas as competências e habilidades necessárias para a escrita de um texto dissertativo-argumentativo.

Por meio da projeção de *slides*, os professores mediadores expuseram o passo-a-passo para a estruturação de texto dissertativo-argumentativo, sua função comunicativa, características que são típicas de textos argumentativos, bem como a organização do plano textual. Além disso, foram expostos tipos de argumentos, formas de contra-argumentação, exemplos de escrita argumentativa, formas de organização dos argumentos e a defesa da tese ao longo do texto.

Por fim, os alunos tiveram um momento de interação diretamente com os professores para tirar dúvidas e interagir com os docentes. Ao finalizar o momento virtual, os alunos tiveram aulas práticas que foram aplicadas de forma presencial com a professora regente de língua portuguesa, situação em que tiveram a oportunidade de produzir textos dissertativos-argumentativos, seguindo os conhecimentos adquiridos através dos professores da oficina. É importante destacar que, com o aproveitamento dos recursos tecnológicos, foi possível gravar em formato de vídeo toda parte teórica da oficina e, em seguida, reproduzir a gravação para todos os alunos privados de liberdade matriculados na escola.

A oficina foi pensada em uma prática que pudesse além de abordar as competências de escrita, também enfatizar a prática social destacando os direitos humanos e os problemas sociais coletivos. Essa abordagem teve como finalidade apresentar valores essenciais que possam contribuir para ressocialização de pessoas privadas de liberdade.

Imagem 1 - Aplicação da oficina



Fonte: Acervo dos autores

Portanto, práticas pedagógicas como essas devem ser cada vez mais reconhecidas pela sociedade no geral, pois, por intermédio dessa visibilidade, é possível valorizar a educação carcerária que enfrenta muitas dificuldades para existir. Os alunos privados de liberdade precisam de apoio da comunidade acadêmica para contribuir no processo de ressocialização, sem punição severa, mas de forma adequada, pois se acredita na força que a educação tem e no poder de transformação que a mesma possibilita. Paulo Freire já reconhecia que mesmo a educação sendo libertadora, ela sozinha não dava conta de resolver todos os males da sociedade (FREIRE, 2000). Por isso, o sucesso educacional em qualquer modalidade se concretiza com a soma dos esforços de todos.

Resultados e discussão

Embora vários dispositivos legais como Constituição Brasileira, Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de Execuções Penais 7210/84, dentre outros, dispõe sobre a educação como direito, a ressocialização dos apenados ainda é falha, enquanto função social das instituições penais, o que reflete diretamente na reincidência criminal. Daí a importância de melhorar a qualidade de educação prisional incorporando nela, projetos educacionais, oficinas pedagógicas, tendo em vista as potencialidades educativas em várias dimensões, capazes de devolver à sociedade um sujeito ressocializado.

O desenvolvimento de atividades na educação de pessoas privadas de liberdade vai além de uma prática formal educacional. A realização de uma oficina de escrita está relacionada à oportunidade de aprimorar as competências e habilidades de leitura e escrita para participação em exames nacionais educacionais e o futuro ingresso na universidade. O acesso à educação dá a chance de ter uma profissão, “de poder ter acesso ao mundo letrado e ao mundo do conhecimento como forma de obter autonomia, buscando independência social por meio do acesso à leitura e à escrita.” (RAMOS, 2016, p. 168.) Para quem está enclausurado, a prática da escrita é uma forma oportunizar conhecimentos, ter a chance de se comunicar melhor, de analisar a maneira de pensar e ter um melhor relacionamento interpessoal dentro da prisão.

Conforme se observa na Imagem 2, além da exposição teórica da oficina, foi solicitado uma produção de redação, a partir de uma proposta de redação no modelo de redação do Enceja. A proposta contém textos motivadores e o comando de orientação da redação.

Imagem 2 - Proposta de produção de texto

Proposta de Redação

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Trabalho informal no Brasil**. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

O aumento da população ocupada no segundo trimestre deste ano foi puxado pelo aumento do trabalho informal, sem carteira de trabalho assinada, disse nesta sexta-feira o coordenador de Trabalho e Rendimento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o levantamento do instituto, o número de trabalhadores com carteira de trabalho assinada teve queda de 0,2% no segundo trimestre deste ano, em relação aos três meses anteriores. Já os trabalhadores sem carteira de trabalho cresceram 4,3% nessa mesma comparação, um acréscimo de 442 mil pessoas. O trabalho por conta própria – como o IBGE chama o emprego autônomo – também teve forte crescimento. Esse grupo aumentou em 1,8% no segundo trimestre, frente aos três meses anteriores, um acréscimo de 396 mil pessoas.

Disponível em: www.valor.com.br. Acesso em: 28 jul. 2017.

TEXTO II

RODA DO DESEMPREGO

Pesquisa mostra mercado de trabalho deteriorado no segundo trimestre de 2016 (em milhão)



TEXTO III

Comerciantes informais relataram dificuldades com as vendas recentemente. Um comerciante diz que se sente prejudicado pela crise porque seu tipo de mercadoria – relógios, barbeadores, carregadores de celular, óculos de sol e radinhos de pilha – não é de primeira necessidade. "O cliente até vem e olha, mas se não é essencial pra ele, não compra mesmo." Diante do aumento significativo do número de ambulantes por causa da crise, o governo do Distrito Federal deflagrou uma operação de repressão aos comerciantes informais, agravando a situação dos vendedores de rua.

Desde 11 de janeiro de 2016, por exemplo, policiais militares e agentes da Agência de Fiscalização do Distrito Federal ocupam cada esquina do Setor Comercial Sul, na região central de Brasília. A justificativa dada pelo administrador regional do Plano Piloto é "revitalizar o espaço e coibir atividades ilegais".

Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 28 jul. 2017 (adaptado).

Fonte: INEP, 2018.

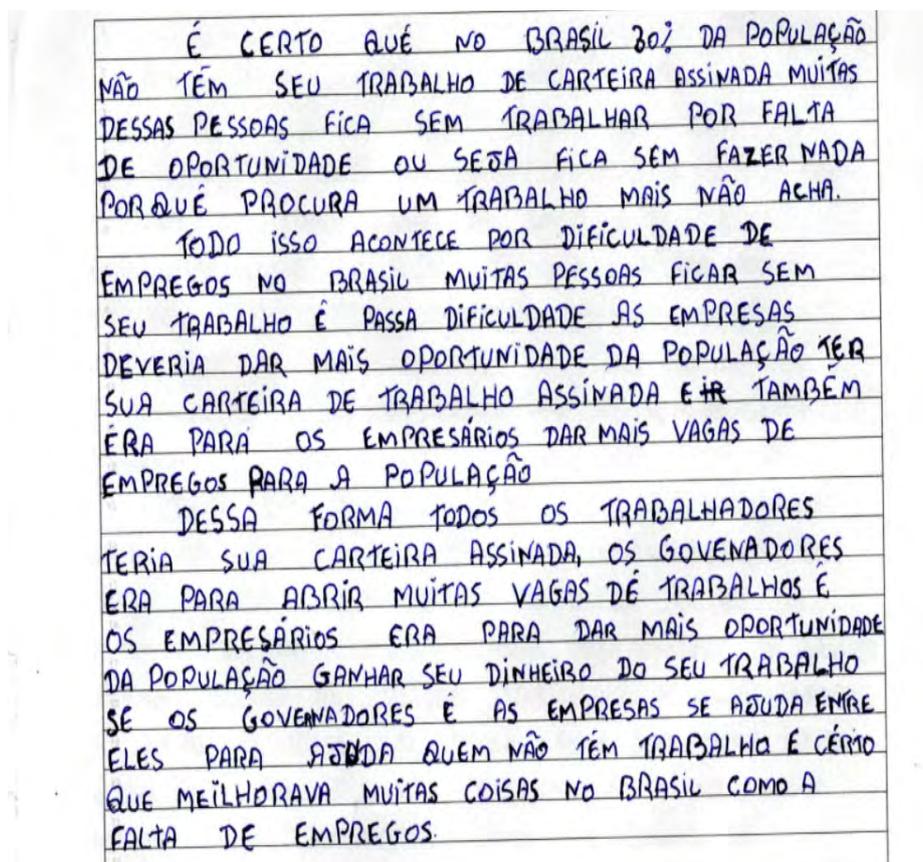
A produção final da oficina foi a elaboração de textos dissertativos-argumentativos sobre o tema **Trabalho informal no Brasil**. A atividade proposta foi aplicada pela professora Amanda Costa juntamente com a policial penal Francisca Gomes. Na oportunidade, os alunos

puderam produzir seus textos para posteriormente serem corrigidos pelos organizadores da oficina.

A temática da proposta de redação foi trabalhada durante a parte teórica da oficina, para que assim os alunos pudessem ter mais facilidade para desenvolver a escrita dos seus textos. A estrutura textual devia ser os padrões da língua portuguesa, respeitando o gênero textual exigido no comando da questão. O texto definitivo deveria ser escrito da folha apropriada para a produção do texto com o limite máximo de até 25 linhas.

De imediato a proposta de redação foi aplicada para um quantitativo de 25 alunos, dos quais apenas um texto será aqui apresentado para nível de exemplificação. É possível observar que os textos apresentam uma estrutura textual seguindo introdução, desenvolvimento e conclusão. Analisando a sequência composicional argumentativa notamos que os textos apresentam uma orientação argumentativa, apesar de apresentar dificuldades na ordem estrutural, principalmente na organização das ideias e a sustentação da tese como representado na Imagem 3 a seguir.

Imagem 3 - Redação 1



Fonte: Elaboração própria em 2021

Portanto, entendemos que a produção de oficinas educacionais é uma forma de apresentar a reflexão acerca da inserção social de pessoas privadas de liberdade e a equidade do aprendizado e o letramento dos estudantes para que futuramente ao serem incluídos na sociedade e possam vivenciar a condição de saber ler e escrever.

Considerações finais

Este capítulo se propões a apresentar um relato de experiência obtido a partir do desenvolvimento de uma oficina de produção de texto para pessoas privadas de liberdade, proposta e realizada por um grupo de pesquisa em estudos linguísticos do texto. Assim, nos dispomos aqui a fazer um breve relato da experiência pedagógica exitosa da execução desta oficina para os alunos em privação de liberdade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Penitenciária Estadual do Seridó (PES), em Caicó/RN. Diante do objetivo da oficina que era desenvolver e aplicar estratégias de escritas para os discentes que se submeterão ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL), alguns aspectos ficaram evidentes no sucesso da atividade, tanto em relação a participação dos alunos, como em relação às produções textuais conquistadas durante a atividade.

A concretização da Oficina de Produção de Texto foi marcada por uma participação atenta dos alunos que, mesmo em um formato remoto, visualizando os professores por uma projeção em uma parede branca, não mediram esforços para tirarem suas dúvidas e explorarem ao máximo o tempo destinado para a oficina. A partir de falas dos próprios alunos, percebemos a necessidade de ampliar esses estudos do texto, pois a limitação do tempo ainda é uma característica do contexto prisional bem acentuado.

Ainda que tenha havido limites físicos e de tempo, a prática apresentou aspectos muito positivos quanto aos resultados das atividades desenvolvidas. Foi solicitado aos alunos redações a partir de uma proposta de produção de texto apresentada. Com essas produções, vimos como os alunos conseguiram apresentar características do gênero argumentativo conforme foi apresentado na oficina. As redações dos alunos continham movimentação argumentativa, estrutura do gênero adequada, conformidade à temática solicitada. Observamos também que enquanto alguns alunos apresentam orientação argumentativa, ainda exploram pouco aspectos de sustentação de uma tese com as sequências composicionais. Diante dessas

constatações, consideramos que mesmo os alunos expressando dificuldades, levando em conta sua condição de privação de liberdade, a experiência apontou competências e habilidades nas atividades de produção de texto.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Constituição**. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Enceja. Brasília, 2018. Acessado em 10 de agosto, 2021, em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enceja/provas-e-gabaritos>>

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo Atlas, 2008.

Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011 (2011). Altera a Lei nº. 7210/84 de 11 de julho de 1984 e dispõe sobre a remição da pena por estudo. Brasília, DF. Acessado em 13 de Agosto, 2021 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm

ONOFRE, Elenice Maria Camarossano. **Educação Escolar entre as grades**. São Paulo, Ed.UFSCar, 2007.

RAMOS, Rowayne Soares. **Letramento na prisão?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

Projeto Espaço Fênix de Ressocialização na Penitenciária Estadual do Seridó (Caicó-RN)

Francisca Gomes da Silva⁴

Introdução

No decorrer dos últimos anos, têm crescido o número da população carcerária brasileira. De acordo com os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) (2017), o Brasil possui 773.152 pessoas privadas de liberdade, cumprindo pena em regime fechado, semiaberto ou aberto. Em se tratando de Rio Grande do Norte, a população carcerária em regime fechado é de 10.980 presos.

Na tentativa de minimizar os danos que isso traz para sociedade, a Penitenciária Estadual do Seridó (PES), localizada no município de Caicó-RN, tem adotado medidas que visam educar esse público como forma de reintegrá-lo à sociedade. Uma das medidas utilizadas para alcançar esse objetivo foi a inserção da literatura, por meio do projeto Espaço Fênix de Ressocialização.

O Projeto Espaço Fênix de Ressocialização foi implantado na PES em 14 de outubro de 2004, através de vínculo com a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desde sua implantação, o referido projeto cumpre o objetivo de criar um espaço de leitura, a partir de um acervo bibliográfico de 5.167 livros entre literários e didáticos. E possibilitou o inter-relacionamento de ensino, pesquisa e extensão, produzindo um movimento sociopolítico e acadêmico, colaborando para que o apenado pudesse exercer a cidadania e ter seus direitos assegurados por meio do acompanhamento realizado pela equipe pedagógica da PES.

É nesse sentido que apresentamos o Projeto Espaço Fênix de Ressocialização como objeto de estudo nesse capítulo. É importante destacar a problemática aqui adotada e que norteou todo o projeto: como a leitura das obras literárias podem contribuir para ressocialização dos privados de liberdade na Penitenciária Estadual do Seridó?

4 Graduada em Pedagogia pela UFRN, especialista em EaD e Educação de Jovens e Adultos com ênfase no Sistema Prisional. E-mail: francys_gomes@hotmail.com

O nosso encontro com o objeto de pesquisa leva em consideração dois aspectos: pessoal e profissional. No aspecto pessoal, direciono para aquisição de conhecimentos para poder ser um cidadão consciente do meu papel sociopolítico. No que diz respeito ao aspecto profissional, levo em consideração a função que exerço de policial penal na PES.

Contudo, desenvolver essa pesquisa se justificou pelo potencial que leitura literária tem na formação social do sujeito, com ênfase nas mudanças de conduta e nos valores sociais, o que poderá representar uma alternativa de inclusão social após o cumprimento de pena.

Quanto ao objetivo geral, procura-se investigar como a leitura da literatura pode representar uma alternativa no processo de inclusão social dos privados de liberdade na PES. Já os objetivos específicos aqui adotados foram: apresentar o Projeto Espaço Fênix de Ressocialização; analisar as reflexões realizadas pelos participantes a partir das obras literárias lida; e identificar os diferentes aspectos da formação social por meio da literatura.

Processo histórico do projeto espaço fênix de ressocialização na penitenciária estadual do Seridó - PES

Em se tratando da literatura no contexto da penitenciária Estadual do Seridó, convém observar a Lei de Execução Penal (7210/84), artigo 21, que trata: “em atendimento as 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). Sentindo a ausência do cumprimento desse dispositivo legal, a PES buscou junto com a UFRN, a elaboração de um projeto para suprir tal necessidade.

Nessa perspectiva, foi criado um projeto de extensão denominado Projeto Espaço Fênix de Ressocialização, desenvolvido no período de 2003 até aos dias atuais, com o intuito de incentivar o hábito da leitura, através da utilização de clássicos.

Esse projeto surgiu da necessidade de contribuir no processo de ressocialização dos apenados da PES, considerando que o trabalho intelectual é essencial na mudança de comportamento e pensamento do privado de liberdade; suprir a ociosidade; colaborar para que o apenado possa exercer a cidadania; além de possuir um caráter terapêutico por meio da literatura, bem como transformar a produção intelectual dos apenados – poesia,

composição de letras de músicas, cadernos com o registro do cotidiano na prisão. Tais atividades contribuíram para remição de pena equivalente a cada três dias de estudo, um dia de diminuição de pena.

A ideia fundamental do projeto foi amenizar a ociosidade, através da leitura dos grandes clássicos da literatura brasileira e mundial, proporcionando aos (as) leitores (as) privados de liberdade a liberação da emoção e consequente alívio das tensões provocadas pelo ambiente carcerário. Quanto aos objetivos específicos do projeto, foi possível formar multiplicadores capazes de socializar as temáticas literárias com os demais privados de liberdades, bem como auxiliar as professoras na sala de aula. Além disso, resgatou-se a produção textual, manual e artística dos privados de liberdade.

No tocante aos aspectos sociais, o projeto contribuiu para melhoria da imagem perante a sociedade, fator importante para sua reintegração social quando ao seu retorno social. No âmbito psicológico, o resgate da sensibilidade, da autoestima e da valorização humana foi fundamental, além disso, percebeu-se que os internos extravasaram seus pensamentos mais negativos por meio das escritas de si como forma de conseguir mudanças no âmbito da personalidade.

Em virtude de ser um projeto pioneiro no Estado do Rio Grande do Norte, e uma inovação a experiência desenvolvida na PES, inicialmente foram selecionados 10 presos, sendo 05 do sexo feminino e 05 do sexo masculino para melhor acompanhamento e resultados.

Após a seleção dos privados de liberdade, a equipe que fazia parte do projeto, adotava uma obra literária mensalmente para avaliação. Estabeleceu-se um prazo de 30 dias para a leitura da obra, e em seguida, havia as discussões orais junto à equipe do projeto.

Após as discussões orais, os participantes entregavam um resumo da obra, lida com no mínimo três laudas. A poesia era estimulada a partir da leitura dos livros. Os alunos do projeto também produziam suas histórias de vida, autorreflexão, produção de letras de músicas, projeto de vida e o incentivo ao teatro. Enfim, o projeto visava resgatar as habilidades artísticas e culturais do privado de liberdade.

Todas as produções desenvolvidas pelos privados de liberdade eram encaminhadas a uma equipe externa composta por cinco pessoas, leitores experientes. Essa equipe foi responsável pela avaliação das atividades, onde emitiam um parecer que era anexado ao relatório de remição de pena, e eram enviados ao juiz de execução penal.

Em virtude da diversidade de atividades desenvolvidos pelo Projeto Espaço Fênix de Ressocialização, optou-se por investigar a vertente Literária, visto que este é um instrumento de formação humana e o primeiro eixo a ser executado.

A importância da leitura

Segundo Lajolo (1999), o termo literatura se origina das palavras latinas *litteratura* e *littera*, que significam letra, sinal gráfico, representados também pelos sons da linguagem. Por isso, concebemos a literatura expressa de forma oral e de forma escrita. Para a autora, é nesse movimento de aproximação, distanciamento e convergência mais severa da linguagem que nasce a literatura. Porém é importante ressaltar que “Não é o uso deste ou daquele tipo de linguagem que vai configurar a literatura”, porém é na “a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto” (LAJOLO, 1999, p.38).

A leitura da literatura instaura um processo de humanização. Cândido (2006, p. 30) destaca a sociabilidade da arte porque produz no sujeito um efeito prático no que diz respeito à mudança de conduta e a forma de conceber o mundo, reforçando os valores sociais, pois:

[...] A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus, discursos e sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isso decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte.

Nessa mesma direção, Paulo Freire (1989) defende a leitura como forma de recuperar a humanidade, ou seja, recuperar a dignidade da pessoa humana da opressão. Para isso, o leitor precisa compreender o seu contexto a partir de uma relação dialógica e dinâmica, na qual a linguagem deve ser vinculada à realidade.

Compreender, criticamente, a leitura de uma obra literária, implica perceber as relações entre texto e contexto. Para isso, não basta apenas decodificar um texto, faz-se necessário entender as entrelinhas e situar-se no contexto, trazendo para o nosso mundo. Nesse aspecto, Paulo Freire (1989, p. 10) também relata:

Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu nós podíamos sequer suspeitar.

Dada a importância da literatura na formação humana, Todorov (2010) também exalta a capacidade que a literatura tem de ampliar o mundo vivido, torná-lo mais belo e pleno de sentidos, além de enriquecer as experiências pessoais por meio da interação.

Nessa perspectiva, Perissé (2006) considera a literatura parte integrante da educação, visto que perpassa para além do ambiente escolar, considerando esta uma construção diária e constante. Para o autor, a escola não é a única responsável pela formação de leitores, pois, a família é parte integrante desse processo.

O Brasil, por exemplo, tem “poucas bibliotecas públicas e comunitárias” em um país com uma dimensão geográfica imensa e populacional, considerando também o preço inacessível para grande maioria. Perissé (2006, p. 78) nos informa que apenas:

5 milhões de brasileiros que valorizam e tem condições concretas para valorizar, a arte, a cultura, o conhecimento. Mas somos 180 milhões de habitantes! Dentre os quais 50 milhões são crianças com menos de 14 anos. Além dessas crianças que os pais e professores podem ajudar a se tornar leitores, há ainda muita gente entre 20 e 50 anos que precisariam redescobrir a leitura de literatura, particularmente, como forma de acesso ao mundo culto, como forma indireta de aperfeiçoamento profissional, e, sobretudo, como caminho para formar-se intelectualmente e eticamente, como ocasião para cultivar a sensibilidade, a imaginação, para aprimorar-se afetivamente, em suma, como exercício de humanização.

Cândido (2011) considera a literatura como um bem cultural e, por isso, é um direito inerente a todo ser humano, porém negado às classes desfavorecidas da sociedade. É nessa perspectiva de desigualdade social que o autor relaciona a literatura com direitos humanos.

Em se tratando do emprego da literatura no contexto prisional, a lei de Execuções Penais (7210/84) estabelece nos artigos 17 a 21, 41 e 126 o direito da pessoa privada de liberdade à educação, cultura, atividades intelectuais e o acesso a livros e bibliotecas, ressaltando a finalidade de reintegração social por meio da individualização da pena. No art. 21, menciona que, de acordo com “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. 1).

Com base nesse dispositivo legal, muitos estados brasileiros desenvolveram projetos de leitura para fins de remição de pena, inclusive, o Estado do Rio Grande do Norte, especialmente, a PES. Inicialmente, a remição de pena pela leitura era concedida por entendimento do juiz de execuções penais, por considerar a leitura um trabalho intelectual.

Apenas em 2013, a partir da Recomendação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) nº 44/2013, que dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena, foram estabelecidos critérios para a admissão pela leitura (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2013).

Em 2018, institui-se a Lei no 13.696, que garante a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para universalizar o acesso aos livros, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas de acesso público no Brasil (BRASIL, 2018). Outro documento importante aprovado em 2009 foram as Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, no Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pertencente ao Ministério da Educação (BRASIL, 2009).

Em 10 de maio de 2021, o CNJ (2021) publica a Resolução 39, que estabelece diretrizes a serem observadas pelo poder judiciário no que concerne a remição de pena pela leitura e outras práticas sociais educativas em unidades prisionais.

Nessa perspectiva, define-se no artigo 2º e inciso II, como práticas não escolares “atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2021, p. 1), assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras, de participação voluntária, integradas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional e executadas por iniciativas autônomas, instituições de ensino públicas ou privadas e pessoas e instituições autorizadas ou conveniadas com o poder público para esse fim.

A inovação que trouxe essa resolução no âmbito da leitura foi a independência de participação em projetos ou de lista prévia de títulos autorizados, ou seja, a prática de leitura pode ser uma atividade de autoaprendizagem e autônoma, conforme descreve os incisos:

I – A atividade de leitura terá caráter voluntário e será realizada com as obras literárias constantes no acervo bibliográfico da biblioteca da unidade de privação de liberdade;

II – o acervo bibliográfico poderá ser renovado por meio de doações de visitantes ou organizações da sociedade civil, sendo vedada toda e qualquer censura a obras literárias, religiosas, filosóficas ou científicas, nos termos dos art. 5º, IX, e 220, § 2º, da Constituição Federal;

III – o acesso ao acervo da biblioteca da unidade de privação de liberdade será assegurado a todas as pessoas presas ou internadas cautelarmente e àquelas em cumprimento de pena ou de medida de segurança, independentemente do regime de privação de liberdade ou regime disciplinar em que se encontrem (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2021, p. 1).

Além desses dispositivos legais, os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos tornam-se instrumentos legais que devem ser considerados essenciais nas práticas profissionais e educacionais destinadas à reabilitação e reintegração social, dentre outras populações, àquelas que se encontram sob o regime de privação de liberdade.

Percurso metodológico

O público-alvo dessa pesquisa foi formado por alunos privados de liberdade da PES, que participaram do Projeto Espaço Fênix de Ressocialização no período de 2004 a 2021. A presente pesquisa é de natureza qualitativa, visto que se pretende compreender e interpretar as mudanças necessárias ao processo de ressocialização através da leitura. A pesquisa bibliográfica faz-se necessário na busca de livros e artigos científicos importantes para fundamentação teórica.

A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de entrevista semiestruturada, adotando-se o nível informal, tendo em vista “a obtenção geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado (GIL, 2008, p. 111).

Analisamos os questionários reflexivos de 03 privados de liberdade, escolhidos aleatoriamente, tendo por foco a busca pelos indícios que sustentassem a percepção consciente ou não da mudança de pensamento acerca do processo de ressocialização através da leitura. Ressalvamos que os nomes utilizados são fictícios, resguardando, assim, o anonimato dos autores dos questionários respondidos.

Análise dos dados

Como mencionado anteriormente optamos por utilizar a análise qualitativa, tendo em vista os documentos reflexivos produzidos pelos participantes do projeto. As informações foram estruturadas de acordo com as perguntas respondidas por cada participante e a autorreflexão de cada obra lida.

Inicialmente, analisamos as respostas dos participantes sobre as reflexões propostas como atividade do projeto. Na primeira indagação, buscamos desvendar quais as obras lidas que o leitor mais se identificou.

A participante da pesquisa LL (29 anos) citou o livro de Rubens Alves, pois, ela se identificou quando o autor abordou sobre as influências que a turma tem sobre as obediências aos padrões estabelecidos pelo grupo, pois, a “turma é tirânica ela impõe e exige e impõe sobre tênis, boate, música, fumo, cheiro transa. Ai daquele que não obedece” (ALVES, 2012, p. 32). Segundo a entrevistada, a perda da sua liberdade foi em decorrência das influências de amizade, onde a mesma passou a ser usuária de drogas e para manter seu vício passou a traficar.

LL (29 anos) ao ser questionada sobre a maneira de pensar depois da leitura do livro a mesma confessa que “*O que mudou depois da leitura do livro foi um pouco a consciência, pois, eu fui uma adolescente problemática. Dei muito trabalho aos meus familiares hoje ao ler esse livro sei o quanto fui insequente não culpo os meus pais só a mim porque fui muito irresponsável e não estava nem aí para a vida. Pobre de mim*” (LL, 29 anos).

Ainda sobre as obras o participante, JC (30 anos) se identificou com os livros de *Crime e Castigo*, do autor Dostoiévski, e *Vida de Droga* – do autor Walcyr Carrasco, como leituras importantes para rever seus conceitos, erros e repensar a vida.

Para JC (30 anos), as leituras dessas obras ajudaram bastante, pois, conseguiu ressignificar. As temáticas dos livros e os assuntos abordados “*me fez ganhar força pois vivi no lugar dos personagens principais dos livros coisas que realmente já aconteceu em minha vida, refleti bastante e consegui perceber onde que estava meus erros e meus acertos, podendo fazer uma crítica sobre os personagens dos livros Crime e castigo, e Vida de droga*”.

De acordo com a concepção de SB (26 anos) ela afirma que o livro tem alguma coisa que você acaba se identificando, que faz parte de sua história, nem que seja uma frase, um capítulo, o que seja, te faz lembrar de algumas coisas vividas.

Sobre o que aprenderam através da leitura, os participantes responderam o seguinte: *“Até agora aprendi a dar bastante valor a leitura. Coisa que antes não dava e fiquei muito feliz por ter descoberto esse talento”*. Nesse relato percebe-se que a privada de liberdade LL (29 anos) não valorizava a leitura antes de perder a liberdade, somente agora que está privada de sua liberdade que começa a valorizar a leitura literária.

O participante JC (30 anos) afirma que a *“leitura é libertadora, muitas coisas que eu já tinha uma base pelos momentos vividos de forma pessoal, tudo que aprendi com meus erros e acertos me traziam uma certa percepção das coisas, mais aos poucos algumas delas foram perdendo o foco devido a falta de prática, mais me encontrei com uma oportunidade única abraçada com muita vontade, ganhei uma vaga no projeto de leitura dentro do sistema prisional, me encontrei com um antigo amor a leitura, e aos poucos lendo vários livros de diferentes autores e temas, fui rememorando tudo que já vivi”*.

JC (30 anos) cita o livro *Pensar é Transgredir* da autora Lya Lufth, como uma obra que ajudou a entender que o pensamento por melhor que ele seja é uma transgressão, segundo ele *“tudo que pensamos e nos vem a ideia de por em pratica gera nas pessoas que estão ao nosso lado e também as que não estão dependendo de seu ponto de vista, uma transgressão pois nem tudo que escolhemos parece ser bom aos olhos de todos, e também nos faz pensar nas inúmeras possibilidades de executar nossos pensamentos, muitas vezes chegamos a perceber que algumas dessas formas de pôr em prática é uma transgressão”*. JC (30 anos), também compreende que foi a partir da leitura do livro de pensar e transgredir que seus pensamentos foram além dos seus próprios costumes *“pois nossa mente as vezes nos leva a pensamentos que jamais pensamos em pensar e assim com ajuda de vários livros passei a me sentir livre, e digo que quando estou lendo não estou preso”* JC (30 anos).

Ainda sobre a questão da aprendizagem também estão presente nos relatos da privada de liberdade SB (26 anos), quando reconhece que *“Aprendi a ter mais conhecimento a partir das leituras, a valorizar, ler e escrever”*.

Outra questão foi sobre como os leitores privados de liberdade se sentem lendo as obras literárias: LL (29 anos) informa que ela se sente muito bem, pois, *“a leitura faz com que eu desenvolva pensamentos positivos que antes não tinha e me ajuda bastante na situação que eu me encontro”*. Outro sentir-se bem consta em seu relato de SB (26 anos) nos informa que *“A leitura faz com que eu viaje nas histórias e a leitura traz conhecimento de vida”*.

Do ponto de vista JC (30 anos) a leitura serve para muitas coisas boas, um bom livro cura um stress, uma raiva, arranca você muitas vezes de momentos ruins que você atravessa, tira você da atmosfera que vive levando a quem lê para lugares diferentes, em épocas

diferentes em séculos passados, e o *“nosso nível de conhecimento chega ao que jamais imaginei que chegaria, de repente eu estava no fundo de cela e ao abrir o meu primeiro livro em uma unidade prisional, fui parar no meio da sociedade russa de alguns séculos atrás. Aprendendo sobre coisas que se passavam naquela data e os fatos históricos da época”*.

Diante dos relatos apresentados todos os entrevistados afirmaram que *“o leitor é transportado para um outro lugar, o do imaginário e da fantasia, no qual terá oportunidade de aprender e vivenciar novas emoções e situações através das histórias presentificadas nos livros”* (SILVA, 2013, p. 04). Por fim, questiona-se sobre os benefícios que o projeto trouxe para os participantes. Para LL a leitura trouxe *“Um benefício gratificante que me sinto muito feliz por ter pessoas que lembre de um mundo morto que eu vivo faz com que minha mente se desenvolva que ultimamente estava muito parada”*. Para SB o benefício que a leitura trouxe para ela foi muito grande, pois conforme a mesma, *“esse projeto ajuda muito principalmente porque estamos presos.”*

Na concepção de JC Os benefícios que o projeto traz fora a remição de pena é uma *“aprendizagem ampla, muda a perspectiva de vida, nos leva a pensar em uma nova trajetória para quando voltarmos a liberdade”*.

Com base em todos os relatos, mais que nunca vemos que todos os participantes se encontram dentro dos livros trazendo um desprendimento da mente e uma autoanálise, tendo em vista que o objetivo do projeto de leitura logra êxito no equilíbrio da mente de cada apenado que participa. E, por fim podemos observar que os participantes da pesquisa conseguem fazer um novo caminho excluindo de suas vidas os erros que um dia foram cometidos, e dando continuidade à sua ressignificação.

Considerações finais

Na pesquisa que deu origem esse trabalho, foi escolhido três privados de liberdade que responderam três perguntas sobre a leitura literária na época que participaram do Projeto Espaço Fênix de Ressocialização.

Durante as análises dos questionários reflexivos, fica evidente o resgate das habilidades leitoras dos privados de liberdade. Há, também, a predominância de uma educação reflexiva e conscientizadora por parte dos participantes no decurso das leituras dos clássicos literários.

Observa-se, ainda, a existência do caráter (auto)formador pessoal e profissional, uma vez que o educador ao acompanhar e orientar absorve o aprendizado; e o aluno ao relacionar a leitura da obra com suas histórias de vida, proporcionam autorreflexões e conscientizações.

Em suma, o referido projeto conseguiu atingir seus objetivos, tendo em vista que a leitura proporciona aos alunos participantes, uma visão mais ampla sobre aquisição de conhecimentos, identificação com os personagens e relacionando-os as suas histórias de vida, e, conseguinte a ressignificação de suas vidas pós liberdade. O resultado desse projeto garante aos privados de liberdade o acesso à leitura, o que conduz uma produção de significados e construção de sentidos, o que poderá exigir programas de leitura nas prisões como ações que considere a literatura integrada a educação formal. Constatou-se na pesquisa documental, que houve, sem dúvida, a presença das vozes dos privados de liberdade a partir da leitura integral das obras literárias. São nessas vozes, que a política educacional de leitura na prisão, precisa serem ouvidas e consolidadas.

Referências

ALVES, Rubem, **1933-E ai? Cartas aos adolescentes e a seus pais**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BRASIL. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2017**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. 2019. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 03 de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Disponível em: <http://antigo>.

depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao3de11demarcode2009.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação n. 44, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/portaria-44-cnj.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade**. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original12500220210511609a7d7a4f8dc.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

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

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

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SILVA, Elis. **As contribuições do ensino de literatura para a formação do leitor no ensino médio**. Brasil Escola Monografias. 2013. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/as-contribuicoes-ensino-literatura-para-formacao-leitor-no-ensino-medio.htm>. Acesso em 20 jan. 2022.

TODOROV, Tzvetan. **1939-A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

O Olhar, o Outro, Linguagem e Interação: A Importância do Ato de Ler Em Prisões

RAMOS, Rowayne Soares⁵

'O outro é, por princípio, aquele que me observa.

Sartre, J. P. O ser e o nada.

1. Introdução

Neste capítulo fruto de uma pesquisa de mestrado em educação e reflexão de uma tese de doutoramento, ambas de minha autoria que proponho um refletir da importância do ato de ler em prisões a partir da percepção sobre o olhar, o outro, a linguagem e sua interação com um contexto rico de vivências e de histórias de pessoas que mesmo estando em um cumprimento de regime em privação e/ou restrição de liberdade possuem ricas histórias de vidas que necessitam serem escutadas e faladas em todas as suas nuances.

A condição corporal do homem o faz imergir num banho sensorial ininterrupto. Em princípio, ele jamais cessa de ver, de escutar, de tocar, de sentir o mundo que o entorna. A menos que pertença ao mundo da cegueira, a visão e, portanto, o olhar que a expressa, se verifica uma constância da existência e especialmente da relação com os outros. Quando ele está no princípio de um encontro possível, de um excesso, de um imprevisto podendo exacerbar-se, as convenções sociais cuidadosamente limitam o perigo. Pousar o olhar sobre o outro não é um acontecimento anódino. Em verdade, o olhar favorece e se apropria de algo para melhor ou o pior. Pode-se dizer que ele seja imaterial, inobstante, que aja simbolicamente. Não é somente um espetáculo, e sim o exercício de um poder.

Em certas condições, ele contém um temível poder metamorfoseador. O olhar de uma pessoa sobre a outra é sempre uma experiência afetiva, mas ele também produz conseqüências

5 Autor: Doutorando em ciências da educação pela Universidad del Sol-UNADES, Asunción/PY; Mestrado em educação PPGE/UFMT; Esp. em linguística e metodologia do ensino de língua materna pelo Instituto Cuiabano de Educação-ICE, Cuiabá/MT; Esp. em Gestão Pública pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin-FTED, Brasília/DF e Graduado em Letras (hab. Port./esp. e resp. literaturas) pelo Centro Universitário de Várzea Grande-UNIVAG, em Várzea Grande/MT; Coordenador do FNEPIS/MT; Membro e Pesquisador do REMIR Centro-Oeste/Norte; Policial Penal aposentado da SESP/MT; Membro do GEFOP/UEG e autor do livro: *Letramento na prisão?* Ed. Appris/PR, 2016. E-mail: rowayne.doutoradoeducacao@gmail.com. Curriculum lattes: <http://lattes.cnpq.br/4093641429376550>.

físicas: a respiração acelera, o coração bate mais rapidamente, a pressão arterial eleva-se e a tensão psicológica aumenta. Os olhos do outro tocam metonimicamente o rosto e atingem o sujeito no seu todo.

O olhar toca o outro e este contato está longe de passar despercebido no imaginário social. A linguagem corrente o comprova: acariciamos, metralhamos, inspecionamos com o olhar, exercendo força sobre o olhar alheio. Ele pode ser penetrante, agudo, cortante, incisivo, cruel, indecente, carinhoso, terno, meloso. O olhar transpassa e fixa a pessoa no lugar onde está. Os olhos congelam, amedrontam, neles enxergamos a traição, etc. Seria longa a enumeração dos qualitativos que atribuem uma tatilidade ao olhar, fazendo dele uma *arma* ou um gesto de carinho de acordo com as circunstâncias, a qual alveja seus pontos mais íntimos e vulneráveis.

“Não é exatamente que eu perca minha liberdade para tornar-me um objeto”, diz Sartre. Mas ela lá está, fora da minha liberdade vivida, como um atributo deste ser que eu sou para o outro. Eu percebo que o olhar alheio se integra ao ato que executo como solidificação e alienação de minhas próprias possibilidades.

O olhar é poder sobre o outro, pois manifesta certa ascendência sobre sua identidade, causando-lhe um sentimento de não mais pertencer a si mesmo, de estar sob influência. Os olhos recebem e simultaneamente transmitem informações, eles concorrem para o desenrolar da interação. Da mesma forma, informam sobre as mímicas que acompanham a *voz* e sobre os momentos propícios à tomada da palavra. As palavras só tem significado na corrente do pensamento e da vida.

Sendo assim, para Bakthin (2004), a aquisição da língua passa pelo social, pela interação do falante com os demais falantes. Passa pelos significados dados pelo usuário da língua nos mais variados contextos. Existe, segundo o teórico, sempre a intertextualidade, ou seja, um texto que tem outro texto dentro dele. É claro que se pensarmos com calma, todos os nossos textos são releituras de textos que, de alguma forma, já lemos ou já ouvimos. Não existem textos isentos de opinião, como afirmam algumas pessoas, o que nos leva a elaborar textos com significados amplos, variados e influenciados por outros.

No mundo contemporâneo a exigência para a integração do homem em uma sociedade grafocêntrica é a de ser letrado. Porém, essa exigência não se limita à capacidade de ler e escrever, de ser alfabetizado, mas a de ser capaz de fazer uso autônomo dessas habilidades nas diversas práticas sociais. No trabalho, nos bancos, hospitais, lojas comerciais, instituições públicas (penitenciárias e outras da execução penal) e, mesmo em casa, as atividades passaram, necessariamente, a ser mediadas por instrumentos eletrônicos, exigindo assim, uma forma de

relacionamento com a leitura e a escrita para atender a essas novas exigências na sociedade, que são colocadas com o crescente desenvolvimento e utilização das tecnologias modernas em todos os setores da sociedade.

Sabemos que o jovem e adultos encontram muita dificuldade de exercer a leitura e a escrita em sua primeira fase escolar, bem como em uma unidade escolar que funciona em uma instituição de execução penal (presídio). Nessa fase, deparamo-nos com jovens e adultos que se encontram fora de sala de aula há vários anos e que retomaram seus estudos somente após estar em uma prisão e ainda, com mais incidência, alunos que nunca frequentaram uma sala de aula. Porém, diante das necessidades do mundo moderno, a escola precisa dar respostas a esses alunos, que embora estejam privados de liberdade, mas não do direito à educação, em oferecer-lhes práticas de leitura e escrita, que os preparem para essas exigências da sociedade.

Na última década a Educação de Jovens e Adultos tem sido alvo de reflexão para muitos pesquisadores, o que tem proporcionado aos educadores que trabalham nessa área reavaliarem suas práticas. Entretanto, ainda perduram dificuldades por parte dos educadores em relação à questão de como trabalhar com sucesso a leitura e a escrita. Foram baseadas nisto e na experiência como educador no contexto penitenciário há mais de 15 anos e trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos em prisões, no município de Cuiabá/MT, que desenvolvi uma pesquisa abordando as concepções de alfabetização e letramento: a leitura como prática social na Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade.

Pesquisas a respeito dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita vêm comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre leitura e escrita. Essa constatação pôs a prova uma antiga crença, na qual a escola apoiava suas práticas de ensino, e desencadeou uma revolução conceitual, uma mudança de paradigma. E o letramento surge, segundo Magda Soares (2003, p. 67) com a concepção “Não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.”

E nós professores precisamos estar atentos para estas mudanças, no intuito de facilitar o processo de ensino aprendizagem. Qual o estudante inicial que não se sente coagido ao ser solicitado que se expresse através da escrita ou da leitura? Nós professores presenciamos constantemente, durante nosso trabalho em sala de aula, os argumentos dos alunos dizendo que não sabem ler nem escrever. Ao ouvir essas mensagens negativas, percebemos que tal situação para ser resolvida depende muito de nosso esforço, de buscar estratégias que atendam essas necessidades dos alunos, assumindo um papel de mediador do conhecimento. É nesse sentido que pretendemos identificar as estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar

a leitura, identificar como os alunos fazem uso social da leitura e quais as suas preferências em relação à leitura. Assim, pretendemos deixar uma contribuição para uma reflexão e um repensar do educador de jovens e adultos em prisões, sobre a sua prática pedagógica, no sentido de auxiliá-lo na formação de cidadãos participativos em sua sociedade.

A metodologia utilizada para a realização do presente estudo foi a aplicação de questionário com questões abertas e fechadas entre professor e alunos, de uma sala de aula do 1º segmento da EJA, da Escola Municipal de Educação Básica “Jescelino Reiners” e da Escola Estadual “Nova Chance”, que funcionam como salas anexas dentro do antigo Presídio do Carumbé em Cuiabá/MT, Além da observação de sala de aula, a fim de obter os dados descritivos relacionados à temática. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso e de análise qualitativa.

2. Alfabetização e Letramento

Alfabetização e letramento são processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza, ou seja, caminham lado a lado, embora guardando diferenças entre si. O letramento é “continuum”. A alfabetização, além de ser um processo que leva ao aprendizado das habilidades da leitura, contribui para a liberação do homem e de seu pleno desenvolvimento. O letramento é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Soares (2003) chama a atenção para a possibilidade de uma pessoa ser alfabetizada e não ser letrada. No Brasil encontramos pessoas que sabem ler e escrever, mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher um requerimento. Como ocorre no contexto penitenciário com os detentos quando chegam a Unidade prisional, que ao serem abordados por um servidor administrativo do cartório, onde realiza toda a sua investigação de dados de leitura corporal do sujeito/preso e quando lhe pergunta se sabe ler e escrever. A resposta de imediato é sempre que, sim, mas quando vão para a sala de aula a triste e excludente realidade é outra. São consideradas pessoas que são alfabetizadas e não são letradas. Porém, há aqueles que sabem como deveria ser aplicada a escrita, mas não são alfabetizados. Como se pode ver no filme Central do Brasil, alguns personagens conheciam a carta, mas não sabiam escrevê-la por não dominar o sistema da escrita. Como observamos no contexto da sala de aula no presídio, em que alunos/presos que dominam um pouco mais a escrita e sabem ler, possuem uma relação social de maior importância naquele contexto por escrever para muitos que lá estão os bilhetes (chamados de bereu), petições para a Vara da

Execução Penal, cartas aos familiares e outros comunicados de comercialização dentro do presídio como mostra neste, uma cópia de texto do jornal que circula entre eles por nome “A Grade”.

Segundo Kleimam (1998), no ambiente de família letrada as práticas e usos da escrita são fato cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória. O uso do texto escrito, nesse ambiente letrado, como fonte de informações permite que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e sua função. Para essa criança o processo de letramento se inicia no lar, contribuindo para o sucesso escolar, diferentemente de um ambiente onde a leitura e a escrita não estão tão presentes.

Assim, a entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar no universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar jornal para ler, de frequentar bancas de revistas, livrarias, bibliotecas e com esse convívio efetivo com a leitura e, assim, apropriar-se do sistema de escrita.

2.1 Concepções de leitura e práticas para o ensino

Nas últimas décadas, tomando como referência a partir de 1980, estudiosos de vários campos como a Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, Análise do Discurso, entre outros, têm se detido em estudos sobre a leitura, apontando para o embate de concepções sobre o que é ler e sobre suas implicações para o ensino da leitura e atribuição de significados em relação às formas de aprendizagem do leitor em uma sociedade de cultura letrada, bombardeada pelos mais diversos tipos de informações.

Do ponto de vista do ensino aprendizagem, até então, a concepção de leitura se baseava nas abordagens tradicionais também chamadas de estruturalistas, as quais viam o ato de escrever como uma transcrição de fonemas; e o ato de ler como um processo instantâneo de decodificação dos fonemas, dos símbolos gráficos. O leitor se apresenta como um receptor de informações, limitado ao uso das regras gramaticais e ao uso do vocabulário.

Ao texto era dado um sentido, pronto e acabado, cabendo ao leitor apenas recuperá-lo de maneira linear e cumulativa, palavra por palavra. O autor era dono do sentido de seu

próprio texto, o leitor apenas assimilava as ideias e as difundia e o professor/a fazia com que os alunos atingissem de “maneira correta” o sentido.

Os modelos estruturalistas de leitura são processos ascendentes, lineares, sintéticos e indutivos. Ancoram os métodos de alfabetização que se preocupam com letras, sons, sílabas para se chegar às palavras; estão nas propostas de leitura de textos, nas quais os questionamentos de interpretação exigem respostas óbvias, retiradas no texto numa sequência linear, e estão presentes também na postura de professores que pedem a leitura oral do aluno com o objetivo de observar apenas a pronúncia das palavras, desenvolvendo unicamente o processo serial do ato de ler, descartando a construção do significado do que está sendo lido.

Porém, uma maior necessidade de acesso às informações através do texto vem proporcionar questionamentos da concepção de aprendizagem da leitura, amparada no modelo de codificação e decodificação, apontando para a necessidade de se formar leitores mais críticos. E os mecanismos adotados na escola para o ensino da leitura já se revelam insuficientes diante da multiplicidade de situações que surgiam com a exigência do uso da leitura social. Essa concepção psicolinguística vem tratar a leitura como um processo não linear, mas dinâmico na inter-relação leitor-texto, levando o leitor, de acordo com seus conhecimentos linguísticos, conceitual e experiências a formular suas hipóteses de leitura em interação com o texto, fazendo suas previsões de acordo com as informações que estão sendo oferecidas no texto.

Kato (1997) defende essa visão interacionista por compreender que a leitura se processa na interação texto-leitor e num conceito mais novo, auto-texto-leitor. Entende a leitura como um lugar em que o leitor pode relacionar-se com o texto de forma dialética, buscando, assim, recuperar os seus sentidos, visto ser ele, leitor ativo, o ponto de partida para esta tarefa de ler, reproduzindo o texto do outro e criando o seu próprio, sua experiência artística e real.

A autora chama atenção para a prática de grande número de escolas que desenvolve uma excessiva preocupação em trabalhar a escrita e a pouca atenção dada para o desenvolvimento da leitura, achando que, se ensinar o aluno a escrever, ele aprenderá automaticamente a ler.

Na década de 1960, Paulo Freire foi o primeiro a denunciar as práticas do ensino alienantes da “educação bancária” (aquela em que, nos alunos, professores depositam conhecimentos, ou destes os sacam), inaugurando uma concepção libertadora de aprendizagem, marcada pela consciência e pela possibilidade de transformar o mundo. Nesta concepção, alfabetizar é garantir o direito de voz e ampliar os recursos de reflexão, razões pelas quais o ensino da escrita não se encerra no desenho da palavra, mas no seu significado.

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1983, p. 22)

O que significa tal postura na prática pedagógica? Significa superar o ensino da escrita como código e promovê-lo à condição de diálogo, assumindo o seu caráter político. Para isso, o mestre Paulo Freire propunha, em vez de aulas, “Círculos de Cultura”, encontros centrados na compreensão da realidade e no processo de politização. Em um contexto interlocutor, o ensino partia de palavras geradoras colhidos no mundo dos alfabetizandos (por exemplo, “tijolo” para alunos que trabalhavam na construção civil), e evoluía na forma de verdadeiros temas geradores em prol da reflexão e da conscientização. A descoberta da escrita e o avanço capaz de torná-la algo do próprio sujeito estavam atrelados ao processo de formação do espírito crítico.

[...] sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudese reduzir a alfabetização ao ensaio puro da palavra, das sílabas ou das letras (FREIRE, 1983, p.21).

Essas palavras apontam para Freire uma pedagogia voltada para o mundo e porque não dizer para a prática social desse mundo (o letramento).

São nas práticas sociais que a linguagem ganha sentido, assume valores e é reconhecida, o que põe em evidência as estruturas de poder da sociedade. Assim, o letramento traz consigo uma natureza ideológica que merece ser considerada tendo na esfera social como nas práticas escolares.

E como diz o autor Batista (1991),

Uma concepção de leitura de interesse pedagógico deve considerar, portanto, não apenas suas dimensões psicológicas e linguísticas, apreendidas sob um ponto de vista abstrato e ideal, mas também a sua dimensão histórica e social, que permite, por um lado, compreender as práticas efetivas e concretas do ato de ler e, por outro lado, situar, nessas práticas efetivas e concretas do ato de leitura, que é universalizado e apresentado, pelas investigações psicológicas e linguísticas, como a leitura. (BATISTA, 1991, p. 35)

Assim ler um texto significa ler o próprio contexto em que se insere o leitor, ou seja, seu significado relaciona-se com sua própria história ou conhecimento de mundo. Nessa perspectiva, insere-se o pensamento de Freire (1987) para quem a leitura da palavra proporciona condições para ler o mundo, construir sentidos. Aprendemos a ler a realidade que nos cerca em nosso cotidiano social desde que nascemos. Nossa cultura nos transfere conhecimentos sobre a realidade e formas de representá-la. Aprender a ler o mundo é apropriar-se desses valores de nossa cultura.

Os autores, Pérez e Garcia (2001), tratam da leitura como ferramenta para compreender o mundo, concebendo que ler é interpretar e compreender ativa e criticamente uma mensagem por meio de um processo dialógico, indo ao encontro das experiências, das ideias prévias e do conhecimento do leitor, assim como das informações proporcionadas pelo texto e pelo contexto em que esse processo é realizado. Nesse confronto, o leitor efetiva múltiplas transações entre seus conhecimentos e as informações oferecidas pelo texto e pelo contexto cultural da leitura. Nesse sentido, acrescentam os autores:

A leitura como instrumento útil de interpretação cultural favorece a apropriação da experiência e do conhecimento humano em um processo diálogo, mediante o qual o leitor tem acesso de forma dialética a outras informações, pontos de vista, representações, versões, visões, concepções do mundo (...). Mas a leitura não é apenas uma ferramenta que permite ter acesso às diferentes maneiras de interpretar a realidade que o ser humano foi elaborando ao longo da história, mas, fundamentalmente, é um instrumento útil para aprender de modo significativo, assim como para aproximar os alunos (e todos os seres humanos) da cultura – ou múltiplas culturas -, para aumentar a própria cultura e, sobretudo, para desenvolver um tipo particular de raciocínio reflexivo. (p. 49)

Porém, essa leitura reflexiva só será adquirida por meio de leituras significativas que atendam às necessidades reais do leitor e se contextualize nas práticas sociais, ampliando-se, desta forma, as possibilidades de comunicação, de acesso ao conhecimento e de descoberta do prazer de ler. E a escola é a instituição responsável em manter em seu currículo mecanismos para que se façam o uso das funções sociais da leitura.

Na concepção das teorias sócio-políticas, a leitura é vista como instrumento de conquista de poder, especialmente, numa sociedade capitalista, dividida em classes tão antagônicas quanto à brasileira. Da mesma forma que a leitura implica em dominação, pode também ser um ato libertador, para que isto aconteça é necessário que a escola trabalhe a leitura de forma que desenvolva a consciência dos leitores para se tornar uma atividade provocadora, crítica, tomando consciência dos fatos que interferem na sua existência como ser social e político.

Nesse sentido, enquanto sujeito, ou seja, ao mesmo tempo receptor/interlocutor do texto, o leitor seria levado a tomar partido, agir criticamente diante do texto e esse movimento estaria dialeticamente relacionado com a forma de o indivíduo se situar no mundo. Por isso Paulo Freire (1987, p. 22) enfatiza que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente”.

A leitura ou a prática da leitura nesse sentido apresentado pelo autor seria a base de seu projeto pedagógico. Trata-se de um projeto que pressupõe um objetivo específico: a emancipação do leitor através da conscientização do sistema onde se insere (no caso específico, o sistema penitenciário). Nesse sentido, o educador deve sempre assumir sua opção política e fazê-lo não só em termos de discurso, mas como prática, para que os educandos/presos possam conscientemente, posicionar-se.

Toda a concepção de educação e, conseqüentemente, de leitura do autor baseiam-se nessa premissa que é, prioritariamente, uma premissa política, que tem forte compromisso ético com a justiça social e a liberdade. Portanto, a prática da leitura, amparada em sua natureza eminentemente política, realiza uma função de libertar o homem de sua alienação e, a partir desse processo, promover a mudança social, num movimento que relaciona leitura e ideologia.

2.1.1 Estratégias de leitura

Vivendo numa sociedade letrada, mesmo os jovens e adultos que nunca foram à escola têm conhecimento sobre a escrita e desenvolvem algumas estratégias para poder identificar preços de mercadorias que atendam às suas necessidades, de acordo com seu poder aquisitivo, lidar com receitas médicas, reconhecer as placas escritas, ônibus que devem apanhar. Na escola o professor deve criar situações de leitura em que os educandos possam extrapolar esses seus conhecimentos empíricos.

A leitura enquanto compreensão de um texto é uma faculdade que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio, isto é, o leitor ativa em sua leitura o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. De acordo com Kleimam (1998), esse conhecimento prévio é relativo a três formas de conhecimento: conhecimento linguístico; conhecimento textual e conhecimento enciclopédico.

Kleimam (1998) pressupõe ainda que existam duas atividades relevantes na tarefa da compreensão como esforço para recriar o sentido do texto, ou esforço inconsciente na busca de coerência do texto: o estabelecimento de objetivos para a leitura e a formulação de hipótese.

Ao ser formulado um objetivo para leitura, há uma melhor interação com o texto, já que as atividades solicitadas para a compreensão são ativadas a partir de um propósito específico. Além de auxiliar nessa ativação de estratégias específicas, o estabelecimento de objetivos também é fundamental para que o leitor possa formular hipóteses mais pertinentes sobre o que lê.

De acordo com Solé (1998), geralmente, a leitura em sala de aula segue um ritual sequenciado, algumas vezes o professor primeiro faz a leitura para os alunos, depois pede que cada aluno em voz alta leia um fragmento, enquanto outros acompanham em seu próprio livro ou texto. Caso o leitor cometa algum erro, o professor corrige imediatamente ou pede para que algum aluno o faça. Após a leitura os alunos respondem diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, formuladas pelo professor. Em seguida, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionado ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe, morfológica, ortografia, vocabulário e eventualmente, a compreensão da leitura.

O ensino de estratégias de leitura, como Solé (1998) o entende, deve-se basear em três ideias básicas:

- a.** A ideia da situação educativa como um processo compartilhado, em que os papéis de professor e aluno revezam-se entre a *figura e o fundo do todo* que é a situação educativa. Neste tipo de concepção, nem o professor nem o aluno se apresentam como o *centro* do processo, mas como elementos indispensáveis do cenário educativo.
- b.** A ideia de que o professor deve exercer uma função de guia ou orientador. Ele deve favorecer o estabelecimento do elo entre a construção individual pretendida pelo aluno e as construções socialmente estabelecidas, as quais são representadas pelos conteúdos escolares e objetivos específicos.
- c.** A ideia de que os desafios do ensino devem estar um pouco além do que a criança é capaz de resolver sozinha. Ou seja, o ensino não deve esperar, como se acreditou e se acredita (a partir de uma má interpretação da Teoria Piagetiana), a *prontidão* do aluno para aprender.

Neste sentido, Solé (1998, p. 76) afirma que o “bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele.” Diante disto, a referida autora defende que

o *suporte* dado ao aluno-leitor deve ser retirado progressivamente, até que ele alcance mais autonomia e possa controlar sua própria aprendizagem.

3. Análise E resultado dos dados

Ao iniciar as atividades de leitura, a professora dos alunos da turma de alfabetização da EJA em prisões no Centro de Ressocialização de Cuiabá/MT. Apresenta o texto que irão trabalhar naquele dia, copia o texto no quadro de giz para que os alunos possam fazer a cópia e em seguida faz a leitura em voz alta. Após a leitura da professora, cada aluno lê um fragmento do texto e em seguida é aberta a discussão geral a respeito do entendimento da leitura. Como na maioria das vezes os textos são copiados pelos alunos, por falta de recursos para reprodução, então procura trabalhar com textos pequenos. Mesmo sendo pequeno o texto, os alunos perdem muito tempo tirando do quadro. De acordo com a fala da professora, costuma levar para os alunos textos variados, como informativos, literários entre outros. Porém, durante o período de observação em sala foram trabalhados textos sem a devida preocupação e preparação com o contexto e interesse dos alunos.

De acordo com o questionário aplicado com os alfabetizadores em relação à leitura, obtivemos o seguinte resultado:

3.1 Vida familiar e escolaridade

1. Conte como foi sua infância e como foi o acesso a leitura?

Professor 1 (ex-presos)

“Olha com poucas palavras, a minha infância foi uma infância como qualquer outra criança qualquer, uma infância, tranquila. Agora o meu acesso a leitura foi a partir de minha vida adulta. A partir dos 30 anos de idade. A leitura eu acho que a criança tem o acesso desde a infância, mas o interesse pela leitura foi na minha vida adulta. Já preso e encarcerado. E eu tive esse contato com a leitura no presídio do Pascoal Ramos. Eu lia livros de literatura, de filosofia, de história muito livro de história e o código penal. A leitura abriu um leque de conhecimentos eu tive muita vontade de voltar estudar pela leitura. Através daquelas pequenas leituras que eu tinha acesso no presídio num canto de uma cela eu tive vontade de voltar a estudar...”

“A minha infância... você não gostaria de saber não. A minha infância não foi uma infância boa. Eu venho de um lar aonde o homem que mandava neh, ele falava e a mulher só obedecia e foi isso que aconteceu na casa da minha avó, onde o meu pai é meu avô e ele não se conteve só em ser o meu pai (avó e pai), então a escola era no sitio dele neh ! Então ali só estudava e dava aula quem ele queria. Isso no Paraná, interior do Paraná. Então lá nessa cidade quem mandava era ele, uma cidadizinha onde hoje nem sei se ela existe, na época ela tinha o nome de Feijão Verde. Ele (meu avô) não era nem um grande fazendeiro, mas era ipso um coronel da região, quando ele foi pra lá logico que ele tinha suas fazendas, porque aquela coisa assim: vai entrando e vai pegando, ele foi vendendo vendendo até ele fica com um sitio. Mas esse sitio tinha 10 (dez) de harqueiros. O importante que ele tinha la neh, voz com todo mundo. Todo mundo ouvia, então a minha infância foi só aquela coisinha ali. Ai estudei ate a quarta serie, pra mim continuar estudando eu tinha que andar 5 (cinco)Km. E ele não permitiu, ai eu já tinha meus treze (13) anos, mulher não podia, ate quando estava ali do lado da casa podia, porque a nossa casa era encostadinho da escola, terminou o estudo. Sai com os meus dezoitos (18)anos sai de casa. Porque ele queria ir embora pra Rondônia neh, e eu tinha comigo assim que ele queria proceguir a vida dele comigo. Tudo indicava que ele iria pro mato. Porque ele já estava querendo ir embora do Paraná, porque os irmãos dele já tinha descoberto ele, e meus irmãos falou que iria fazer isso...que iria mata-ló, porque ele usou (abuso sexual) a minha mãe, a irmã da minha mãe. Tipo assim eu sou filha dele, comigo minha mãe teve três (3) filhas com ele. E a única que vingou fui eu, ai então eu tive aquele medo, que chega-se em Rondônia ele iria fazer a mesma coisa então eu preferi sair de casa do que ir embora pra Rondônia. Tantos que os outros parentes irmãos da minha mãe todos foram menos eu. Ai a minha mãe não foi porque lógico que ela não me deixaria sozinha no Paraná. Ai foi aonde que eu fiquei ai depois mas ou menos um ano me casei, ai fui ter meus filhos ai já estava com meus vinte e dois (22) anos). De Feijão Verde eu vim pra Foz do Iguaçu divisa com Paraguai, em Foz do Iguaçu conheci o meu esposo nas baladas, nos bailes da noite, ai parei os meus estudos, ate entã fui trabalhar em casas de famílias, ate então nem podia pensar em estudar neh, eu fui cortada ali enquanto você esta naquele augio que queria estudar; então você esquece a historia de querer estudar. Ai nisso nos viemos embora pra Cuiabá, ai chegando aqui uma amiga resolveu voltar a estudar fazer aquele supletivo, aquele modular e ela me chamou .

Ai falei pra ela que nem havia passado pela minha cabeça em vltar em estudar; mas gostei da idéia neh, não custava nada, falei pra ela que não tinha documento nenhum aqui e pra mandar buscar em Paraná não tenho ninguém. Ai conversando vai e vem, comecei do zero, ai fiz de um a quatro em um ano, porque ali estava estudando só por causa dos documentos, precisava me formalizar; tanto que os meu documentos são todos de Cuiabá. Ai tive privilegio de estudar aqui no Tijucal, ai depois fiz Alina Emilia Ferreira da 5ª á 8ª série, ai terminei o supletivo neh, ai depois inventei de fazer o Magistério, estava no augio o magistério. Na infância não tinha acesso a leitura nm lembro se tinha cartilha, minha professora era a minha tia/irmã. Então não tínhamos contato com a leitura só quando passamos pra Igreja Adventista foi a bíblia (isso eu já com 12 anos).

2. Você teve dificuldades para aprender a ler e escrever?

Professor 1 (ex-presos)

“Não. Não. (pausa) Eu era gago e aprendi a ler e a falar preso (na prisão)”.

Professora 2 (41 a)

“Tive e muita dificuldade, tanto que eu sinto assim que eu tenho bastante falha ao pronunciar, escrever, tenho muito isso”.

3. Que tipo de livros você tem lido ultimamente?

Professor 1 (ex-presos)

“Jean Focanbert, Raquel Vilar, Michael Foucaut. Olha tem várias. Cada um assim que eu pego sempre da educação. Esse Michel foucaut no livro vigiar e punir. Olha... É um livro ideal”.

Professora 2 (41 a)

“Um caminho para Cristo, livro de gênero religioso, e o Pró-Letramento um livro do cursinho da Prefeitura, da secretária municipal de Educação”.

4. Quais motivos te levaram a trabalhar como professor/alfabetizador neste presídio? Há quanto trabalha em prisões?

Professor 1(ex-presos)

“As dificuldades que eu já conheço, se olhar para o aluno e dizer não este aqui é assim. Tinha aluno meu que escrevia o nome dele porque eu escrevia no quadro, mas quando eu perguntava para ele o que estava escrito ele não sabia. Eu escrevi no quadro JOÃO e ele não sabia que era o nome dele. Mas o preso que tem o crime como profissão...”

Como você me buscou, você. Ia me buscar. A dificuldade antes era as grades hoje está melhor, hoje está fácil de ensinar.

A dificuldade eu sei, foi o que me fez voltar. O professor é um elo importante para o preso lá dentro com o mundo exterior. Não que o professor vai se vender não. O professor pode levar uma carta para a família orientar o aluno e estimular a estudar”.

“Há 01 (um) ano pelo Programa do governo federal. Há um ano eu venho trabalhando como alfabetizar pelo MEC – ALFASOL.”

Professora 2 (41 a)

“Olha eu cai aqui, porque eu estava em casa e ma amiga me ligou falando: Dirce tem um espaço aqui pra Pedagoga trabalhar no CRC, você topa ? eu falei ta ai topo, não deixa de ser um desafio néh. E imediatamente já fui pra Nova Chance, ai entõ onde eu vim parar aqui. Então eu falo que cai porque não foi aquela coisa planejada, você entrega o seu curriculum e espera ser chamada, nada um da foram me chamam no outro dia já estava aqui. Então quando falo cai, mas é num bom sentido.”

“Esse foi o meu primeiro contato, por isso que falo que cai aqui, porque eu tinha vindo aqui acho que umas duas vezes, mas a muitos anos atrás, que eu vim pra fazer uma visita há um rapaz. Então fora disso não tinha contato com prisão”.

5. Conte um pouco sua experiência como alfabetizador

Professor 1(ex-presos)

“Olha a minha experiência como alfabetizador no primeiro ano eu fui assim uma pessoa que observei muito em tudo. Tentando aprender. Porque eu não quero ser um professor qualquer. Por isso que eu fui ler, fui estudar, eu quero ser um referencial vou atrás... Ora eu fui estudar Confusso. Eu me interessei em procurar e ir atrás de como alfabetizar. Que não é mágica, não é fácil ensinar uma pessoa a aprender a ler e escrever. E depois disso ele irá sair do crime, não. Ele vai ter que querer é uma escolha difícil. E falo da minha experiência, eu já estive preso e eu sei. Falo do Franklin que faz faculdade na UFMT em Engenharia. Eu fiz a minha escolha. Eu soube usar o sistema ao meu favor. A prisão pra mim foi um mal necessário.”

Ele vai ter que ler para sair do mundo do crime. E exemplos... eu, Franklin e outros que já estiveram presos somente saíram porque fizeram uma boa escolha.

Professora 2 (41 a)

“Olha tudo de bom, eu sempre falo assim:

Que trabalhar com criança, que nem o caso eu trabalhei muito tempo em creche, eu falo que trabalhar com criança é tudo de bom, porque vc sente que ele depende de você, pra tudo e trabalhar com adulto só muda a idade, sabe e assim gratificante, trabalhando com ele, conversando com eles e você sentir na carinha deles a dificuldade pra entender uma coisinha tão simples que parece um monstro que esta aparecendo na frente dele, mas ai na conversa, na atividade você ver que alguma coisinhas eles estão conseguindo colocar

ali na cabecinhas dele. Sabe tanto que ano passado tive alguns alunos que continuaram comigo, não quiseram ir pra quarta série, preferiram ficar comigo, isso ai também é muito gratificante”.

6. O que é estar na prisão como professor(a)?

Professor 1 (ex-preso)

“A visão é diferente, eu não vejo o aluno como preso, vou ti dar um exemplo. Eu fiz o meu estágio no PETi. E eu não olhei aquelas crianças como uma pessoa normal que não conhece o sistema prisional, não. Eu percebi que ali eles são tratado como pequenos marginais. Inclusive eu chamei a pessoa responsável e falei. Olha isso está errado vocês estão tratando essas crianças como pequenos marginais elas são crianças ainda.”

“Eu tô ali como professor e não como preso. Eu vou mudar essa situação de violência dentro da cadeia. Eu nunca aceitei violência na prisão como preso e agora eu não vou aceitar como professor. E eles tem que me respeitar e tem que me ouvir. Quem tá preso? Eu estive e hoje? Os que praticam a violência com os presos onde estão? Quem são? Estão presos. Eles estão presos em seus problemas.”

Professora 2 (41 a)

“Lá fora sou vista como uma louca, porque trabalhando num presídio não passa de uma louca. Mas aqui é onde você leva um pouquinho o mundo de fora lá pra eles, onde você leva um pouquinho de esperança, onde você leva um pouquinho do ensino, que nem eu falo pra eles:

Se vocês não aprenderem nada, mas aprenderem a tabuada que vocês trabalham todos os dias no dia a dia da vida de vocês, me sinto realizada, porque eles encontram tanta dificuldade na tabuada que da dó sabe. E na leitura também, mas na tabuada você sente que eles não querem a tabuada. Mas ai tento explicar pra eles que aonde eles estão, ele vive é a tabuada que é tudo medido”.

7. Como é o seu convívio com os detentos?

Professor 1 (ex-preso)

“Excelente! Graças a Deus! Eu já estive ali. (risos)”

Professora 2 (41 a)

“Muito bom, muito bom, porque como disse neh, a gente sente a necessidade de conversar que não é todo dia que eles querem aula. Que nem eles mesmos dizem: Professora eu estou aqui na sala, porque quero sair um pouco da cela.

E você percebe que ali de dez (10) um (1) quer estudar, a maioria quer só sair um pouco da cela, então se você sabe disso, você vai encher o quadro lá?

Pra que? Eles falam que nós temos essa aparência que eles são livres aqui dentro, só que eles não tem nada de livre. Os dirigentes deles massagram eles, os dirigentes são os presos que são evangélicos dentro das alas que são pastores, obreiros. Ali se você não obedecer eles pegam você ali na hora, então você é obrigado a obedecer, não se trata de você querer. Então quando fala que é para ir pra sala de aula, ai o dirigente não diz NÃO. Então eles tem essa liberdade ai de poder sair; e a maioria fala: Professores se eu quero ir na enfermaria eles não deixam sair; então eu espero a hora de vim pra escola ai eu vou na enfermaria. Então essa coisinha liberdade aqui dentro eles não tem. Que nem eles falam aqui que nos como professores vejamos aqui diferente de totalmente é, quanto que eu tenho um aluno que ele quer ir pro Pascoal Ramos. Porque lá no Pascoal Ramos ele conversa com a família dele todos os dias, tem vários orelhões que é um direito deles lá eles não se preocupam muito com celular, porqe tem um orelhão. Então você vai la e fala em torno de 3 á 5 minutos com a família. Então ele acha isso muito bom, ele fala professora eu quero e preciso falar com a minha família e hoje j tem mas de meses e eu não sei nada de ninguém, que nem ele mesmo fala que a família dele mora longe, não pode vim e é o caso de muitos que eles são do estado, mas não de Cuiabá, ai não tem como a família ficar vindo toda semana. Outros são de outros estados os que mais tem a familia de outro estado. Eles falam que precisam de um telefone, não estão falando de um celular, um orelhão ter o privilegio de poder ligar, que nem esses dias um aluno meu, ele me chama de abençoada, porque ele fala que manda vários recadinhos aqui ele precisa falar da situação dele e nada, pra Sub-Diretora e todo dia ele mandava e ninguém chamava ele. Ai ele me deu uma, ai eu falei olha eu não garanto que irei entregar nas mãos dela, mas eu garanto que entrego na mesa dela e exaamente foi isso que aconteceu, fui la na sala dela e ela não estava, deixei na mesa. Ai ele fal que na mesma semana ele foi convidado, chamaram ele pra ele ter assistente social e nisso ele ja foi pro fórum ele fala que a vida dele ta em caminhado. Então ele fala que eu sou abençoada por um bilhete simples. É o direito de ser ouvido”.

- 8.** Você participa com frequência de cursos, congressos ou eventos ligados à alfabetização de jovens e adultos?

Professor 1 (ex-presos)

“Rowayne, a princípio não. Eu participo muito relacionado a ressocialização, mas agora eu vou ter mais tempo e participei.”

Professora 2 (41 a)

“Sim, amo participar, tanto do ano passado participei de todos, do Hotel Fazenda Mato-Grosso, organizado pela Seduc, na formação Hotel Global Garden e o outro no próprio Seduc”.

- 9.**

9. Você já ouviu falar em letramento?

Professor 1 (ex-presos)

Já.

Professor 2 (41 a)

“Já é o que mais a gente ouve ultimamente, nos cursinhos que nós fazemos, pela prefeitura”.

10. O que é ser letrado para você?

Professor 1 (ex-presos)

É aquela pessoa que sabe escrever uma carta, mas não consegue colocar no papel (risos).

Professora 2 (41 a)

É aquele que sabe falar bonito, que entende a gramática do português acho que isso que é ser letrado pra mim, agora letrado para a alfabetização no letramento é ali a criança saber o que esta escrevendo, ela ter consciência do que ela esta escrevendo.

11. O que é alfabetizar?

Professor 1(ex-presos)

“Olha hoje se vc. Me perguntasse isso há um ano atrás eu não sabia, mas pra mim alfabetizar é fazer ele gostar da leitura e da escrita e ele entender, aí eu to alfabetizando. Eu vou fazer ele gostar. Eu sou contra ensinar o que ele não faz. Eu nunca ensinei os meninos a ler vovó, vovó, não. Eu vou escrever pra ele coisas que ele caiu dentro do presídio, no cotidiano dele. Ele usa droga? Eu vou escrever pra ele DROGA. Eu não vou escrever pra ele coisas lá de fora. Ele precisa escrever coisas do cotidiano dele. Um ator de novela (nome). Eu não vou escrever para ele PATO. Não. (risos) Um dia eu escrevi FACA no quadro e um aluno me disse: Oh professor não me recorde (risos). Porque ele tinha caído com 7 facadas que ele tinha dado na namorada. E falou que tinha sido suicídio (risos). Tem que fazer o aluno gostar de ler e escrever, senão não vai.”

Professor 2 (41 a)

“Transmitir um pouco de conhecimento para o outro, poder transmitir... eu falo assim: que eu sei um pouco entao eu tento ensinar o pouquinho que eu sei para os meus alunos,então alfabetizar é transmiti rum pouquinho de conhecimento lógico q eu gostaria de dar mas, mas eu faço o q eu posso, gosto

de fazer isso de alfabetizar é bom demais você saber que está transmitindo algo ali pra alguém e que alguém tá aprendendo. É muito bom quando você transmiti algo pra eles e depois eles vão lá no quadro e falo professora e não sabia disso. Ai eu falo por isso que você está nessa sala, então se você está ai é porque você não sabia. Então alfabetizar é bom demais é transmitir conhecimento”..

12. Para você o que é letrar um aluno?

Professor 1 (ex-presos)

“Eu acho que letrar é o complemento. A leitura interpretativa.”

Professora 2 (41 a)

“Transmitir conhecimento”.

13. Qual é a metodologia de alfabetização seguida por você? Explique, por favor.

Professor 1 (ex-presos)

“Ah! Inovadora é uma linha de estudo que ele também vai dar a opinião dele. Professor como é isso aqui? Essa palavra está certa? E os livros são fora da realidade são livros para meninos não para homens como os que estão presos”.

Professora 2 (41 a)

“A metodologia que a gente mas usa é a prática, A PRÁTICA DO DIA A DIA EU GOSTO DE DAR ALA DE MATEMÁTICA E sempre falo pra eles que é uma coisa que vai pro resto da vida de vocês, mesmo você aqui dentro você usa a matemática, ai quando eu vou no português você quer escrever um bilhete pra sua mãe, sua namorada ? Português você precisa saber o que está escrevendo ”.

14. Qual é a concepção de ensino que ampara sua prática como alfabetizadora? Você se julga uma alfabetizadora que ensina numa concepção tradicional ou sócio construtivista?

Professor 1 (ex-presos)

Eu acho que as duas são importantes, mas eu acho que eu sou mais sócioconstrutivista. Você tem que ter um pouco também do tradicional, mas tem que ser inovador.

Professora 2 (41 a)

Paulo Freire. O tradicional é aquele que você tinha que decorar, por mas que eu fale que as pessoas só aprendia mesmo quando decoravam, mas isso

depende de aluno por aluno. Na sala de aula sou mais o socioconstrutivista do que o tradicional.

De acordo com o questionário aplicado com os alunos, em relação à leitura, obtivemos o seguinte resultado:

1. Por que está em situação de aprisionamento?

“Porque sou acusado de homicídio no bairro Mapin em Várzea Grande. Foi um crime que teve lá no meu bairro e eu que fui acusado. O rapaz que morreu era de boca de fumo. Daí a polícia entrou na minha casa e me acusou que era eu quem tinha matado o rapaz. A polícia pegou o meu nome e disse que eu estava acusado de homicídio. Daí depois de três meses chegou o mandato de prisão pra mim. Sem dinheiro para procurar um advogado aí já sabe né.”

2. Quando foi que você parou de estudar? Como era a sua vida escolar?

“Tem um tempão já hein!. Não me lembro mais.

Essa época aí era péssima. Porque eu não tinha condição de um caderno e uma borracha. A professora gostava de mim porque eu era inteligente era aluno bom. Daí eu nunca mais fui para o colégio. Porque minha mãe largou do meu pai.”

3. O que é estar preso para você? Como você se sente aqui dentro?

“Ruim né. Mal. Ficar preso é ruim mesmo. Eu fico aqui e minha esposa sofrendo lá fora. Eu to na igreja aí né. Nós ora agente faz vigília toda sexta-feira pela noite.”

4. Como é o seu convívio com os outros detentos?

“Aqui é ruim porque quem tem dinheiro aqui é tratado melhor. Como assim. Por exemplo... eu quero falar com a assistente social daí já vai né. E quem não tem dinheiro tem que esperar né... 06 meses e até 01 ano pra poder falar com o diretor e psicóloga. Com os presos é bom né, mas é perigoso aqui né. Ah! Puxar a cadeia é pesado né. É de boa com as pessoas aqui dentro mas (pausa longa) a cadeia é pesada é cruel.”

5. Para que serve a leitura na vida da pessoa? E na sua?

“Eu acho que se eu estivesse estudado eu não tinha entrado no crime não. Porque em todo lugar que eu trabalhei as pessoas gostavam de mim. Falavam que eu era inteligente e gostavam de mim E se eu tivesse carteira eu tinha um emprego bom né. E isso estrova né a vida da gente.”

6. O que você lê na prisão?

“Eu leio a bíblia né. E algumas revistas quando dá né”.

Alunos em rodas de leitura na biblioteca da prisão – cena corriqueira entre eles



Fonte: O autor.

4. Considerações

Hoje em nossa sociedade contemporânea saber ler e escrever não bastam, é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriando-se da função social dessas duas práticas para atender as demandas colocadas por esta sociedade. Daí a importância da leitura (do ato de ler) e da alfabetização como prática do letramento em prisões para que proporcione aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades, competências e habilidades diversas, contribuindo para que eles se envolvam com as variadas demandas sociais de leitura e escrita em seu cotidiano social e cultural.

Na sala de aula observada, percebemos que dentro das limitações do professor em relação à discussão sobre os textos que estavam trabalhando com os alunos, um esforço de

sua parte em trabalhar com textos de leitura crítica numa perspectiva cognitivista, respeitando o que considerava significativo para o aluno e sua leitura de mundo.

Outro fato observado é a importância que os alunos dão para a leitura de jornais no espaço da prisão, bem como eles produzem seus próprios textos por meio do jornal “A Grade”.

A experiência e relatos do professor/alfabetizador e ex-presos JSQ, nos possibilita compreender o quanto significativo é o pensamento de uma educação crítica defendida por Freire (1983), pois acreditamos que um professor munido de leituras e de atitudes voltadas para a consolidação dos direitos humanos nos espaços educacionais ainda que em uma penitenciária, pode agregar valores humanos e científicos imensuráveis ao sujeito aprendiz.

Logo, as experiências que observamos no Centro de Ressocialização de Cuiabá (presídio do Carumbé), nas salas de alfabetização do Programa Por um Brasil Alfabetizado do MEC. Em parceria com Secretarias de Educação somente contribui para um fazer pedagógico e educação crítica com mais afinco por parte de muitos educadores da Educação de Jovens e Adultos em prisões.

Mas, apesar das relações de poder, várias histórias de vida realmente servem de destaque neste capítulo, e sem sombras de dúvidas destacamos a história do ex-presos e professor JSQ, uma história para deixar registrada e valorada como grande lição de conquista e de vida por meio da educação em prisões. JSQ foi meu aluno na sala de alfabetização pelo Brasil Alfabetizado no ano de 2003 a 2005 na Penitenciária do Pascoal Ramos e hoje PCE – Penitenciária Central do Estado. Atualmente é formado em Pedagogia e cursou especialização em EJA. É de fato, um ser muito especial e incrível que prova com suas atitudes que a educação por si só não muda o mundo, mas um sujeito educado pode transformar o mundo. A forte relação de respeito que JSQ possui pelos seus ex-professores; de carinho, agradecimento, confiança e segurança que ele demonstra em suas aulas, pois, sempre comenta na sala de aula sua trajetória como ex-detento do sistema penitenciário do estado de Mato Grosso, como aluno, como trabalhador logo após sua saída do regime semi-aberto e, então, de professor. A relação entre os alunos e o professor é uma relação amigável e recíproca de troca de olhares de satisfação e de segurança por saber e conhecer o contexto em que ele já viveu e hoje sabe o quanto esse ambiente pode servir de escada para evoluir na vida.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11ª Ed. – São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

BATISTA, Antonio Augusto G. **Sobre a leitura**: notas para uma concepção de leitura de interesse pedagógico. In: *Em aberto*, Brasília, ano 10, n. 52, out./ dez. 1991.

BOGDAN, Robert e BILKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

KATO, Mary. **O aprendizado da Leitura**. São Paulo, Martins Fontes. 1985.

KLEIMAN, Ângela B. **Ação e Mudança na sala de aula**: uma pesquisa sobre letramento e interação 1998 in: *Alfabetização e Letramento* (org.) Roxane Rojo, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

LE BRETON, D. **Antropologia dos corpos na modernidade**. Paris: PUF, 1990.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler e três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

PÉREZ, F. C. & GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMOS, Rowayne Soares. **Letramento na Prisão?** Curitiba, Paraná, Ed. Appris, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ed. Porto Alegre: ArTmed, 1998.

Projeto Vida Nova: Uma Experiência com Egressos no Seridó Potiguar

Francineide Fernandes dos Santos⁶

Um dos maiores desafios que envolvem o Sistema Penitenciário Brasileiro, diz respeito à reintegração social do egresso. Evidências globais, porém, apontam que esse problema atinge a grande maioria daqueles que enfrentaram o confinamento. Entre os desafios do retorno à liberdade existe a grande dificuldade de acesso ao trabalho devido ao estigma do qual são vítimas. Soma-se a isso a falta de informação e de acesso a direitos básicos como segurança alimentar, moradia, educação, cultura entre outros.

Devido a isso a Penitenciária Estadual do Seridó (PES) – O Pereirão, localizada no município de Caicó-RN, também registra altos índices de reincidência entre aqueles por ela tutelados. Cabe aqui ressaltar os inúmeros relatos de tortura e maus tratos sofridos principalmente pelos homens privados de liberdade nessa instituição o que incide diretamente na visão que estes homens têm de si – baixa autoestima – e do mundo, quando não confiam mais na justiça. Posto que a maioria dos servidores que deveriam trabalhar para fazê-los voltar melhorados para a vida em liberdade afastam-se desse dever e, por conseguinte distanciam-se da lei.

O egresso em cumprimento de pena privativa de liberdade em sua readaptação à vida extramuros e ao convívio com a família tem na obtenção do trabalho uma das maiores ansias na dimensão cidadã.

A ocupação remunerada constitui-se em vigoroso instrumento de regaste da dignidade humana e autoestima, tornando-se de suma importância para sua sobrevivência fora do sistema prisional.

6 Graduada em Psicologia (UFPB); Pós-graduada em Educação Especial (Faculdades Integradas de Tangará da Serra); Curso de Extensão em Direitos Humanos e Sistema Penal e Penitenciário (UFPEL); Curso de Extensão “Preceptoria no programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica” (UFRN); Curso livre de aperfeiçoamento “SINASE-Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo” (ABED-Associação Brasileira de Ensino à Distância). Email: psicologa1.6francineide@gmail.com

Um dos principais desafios do Sistema Prisional brasileiro é, junto a outros atores sociais, prevenir e reduzir os altos índices de criminalidade. Na busca desse propósito há que se considerar o contexto que envolve esse público que, antes de adentrar o sistema prisional teve tantos direitos violados. Pautar essa temática é uma provocação que implica ultrapassar a discussão dos limites do mero processo de confinamento e considerar que essa gigantesca massa de pessoas precisa, no retorno ao convívio aberto, de suporte psicopedagógico e social colossal.

Os impactos negativos do estigma contra pessoa egressas do sistema prisional e suas famílias podem afetar tanto o nível individual quanto comunitário, dificultando a reinserção social desse público e fragilizando vínculos sociais. Também pode prejudicar o engajamento de pessoas egressas em serviços voltados ao apoio à transição do sistema prisional e serviços de atenção psicossocial. Dessa forma o enfrentamento ao estigma contra esse público deve ser incluído nas ações, nos programas e nas políticas, envolvendo a participação e a escuta ativa das preferências das pessoas egressas (SILVA, 2020, p. 05).

Conforme dados registrados no Relatório do Departamento Penitenciário Nacional de (2008), o Estado do Rio Grande do Norte não dispõe de patronatos ou órgãos equivalentes. Existindo, no momento, apenas pálidos programas alternativos para a assistência ao egresso e albergado, bem como não há projetos de estímulo para a implantação de patronatos.

Apesar de não unânime, há uma narrativa de que o problema da reintegração do apenado é uma questão eminentemente governamental, contudo, obviamente existe toda uma estrutura social por trás dessa problemática. Necessário se faz observar que essa população apresenta características específicas de vida, onde o acesso a direitos básicos lhe é negado, quais sejam: poder aquisitivo/econômico, educacional, profissional e convivência familiar digna e que, por essa razão necessita de apoio social mais direcionado para a superação pelo menos parcial das lacunas inmensuráveis que a falta de acesso a esses direitos imprimem em sua existência.

Diante disso foi criado um núcleo de apoio aos egressos do presídio de Caicó-RN, que objetivava desempenhar assistência e mediação entre o cárcere Seridoense e a sociedade.

O referido núcleo foi fundado pelo judiciário – na pessoa do juiz José Vieira de Figueirêdo Junior – sociedade civil, pastoral carcerária, policiais penais, egressos e familiares (figura 1) no ano de 2016 e se manteve sem apoio financeiro e sem sede até o ano de 2018

onde declinou as forças dos voluntários em seus nobres propósitos. Porém imprimindo antes a “marca” de que é possível fazer mais pelos homens e mulheres que estiveram em conflito com a lei.

Figura 1 – Reunião de voluntários do Projeto Vida Nova



Fonte: arquivo do projeto

As agentes penitenciárias (hoje Policiais Penais) Francisca Gomes Silva (Pedagoga) e Eliene Medeiros (Assistente Social) foram essenciais no planejamento, condução e organização das atividades.

Dados da PES comprovavam que a população carcerária sofre com o problema da reincidência e aproximadamente 60% dos privados de liberdade, com idade entre 18 e 24 anos, apresentam deficiência de qualificação profissional, educação e outros fatores o que são entraves consideráveis à reintegração social pós-cárcere.

Diante desta realidade, o “Projeto Vida Nova” foi proposto pela necessidade de se trabalhar numa perspectiva de transformação da realidade da população oriunda do Complexo Penitenciário do Seridó, que se encontrava em cumprimento de pena em regime semiaberto e aberto. O projeto atendeu o quantitativo de 27 privados de liberdade em cumprimento de pena em regime semiaberto e 18 em regime aberto, totalizando 45 (quarenta e cinco) Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) da comarca de Caicó/RN.

Nosso intuito era possibilitar alternativas para minimizar a reincidência criminal e as vulnerabilidades sociais, zelando pelo interesse público da promoção da cidadania e da garantia da reintegração desse público.

A Vara de Execuções Penais da Comarca de Caicó-RN, identificada como instituição solicitante pretendia, junto à instituição executora, a PES, viabilizar a implantação do projeto Vida Nova, cujo objetivo geral era combater a reincidência criminal dos privados de liberdade, em cumprimento de pena em regime semiaberto e aberto, através de acompanhamento e inclusão educacional, social, profissional e no mercado de trabalho – inserção em cursos profissionalizantes, mediante parceria com instituições públicas e privadas. No tocante a infraestrutura, o projeto, não dispunha de espaço para trabalhar a formação educacional, profissional e oficinas educativas. Tal espaço necessitaria de equipamentos, materiais permanentes e de consumo.

Porém, apesar dos inúmeros entraves e dificuldades que emergiam muito se fez com a junção de forças entre a Execução Penal, o grupo voluntário do Núcleo de Reintegração Social da Secretaria de Estado da Justiça (SEJUC), Pastoral Carcerária, Igreja Missão Evangélica do Brasil e sociedade civil.

Muitos dos encontros realizados tiveram como sede uma igreja evangélica onde nos reuníamos quinzenalmente com os apenados. Em relação à profissionalização dos privados de liberdade, deu-se por meio de parcerias com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que se encarregaram de destinar vagas gratuitas de cursos de qualificação profissional aos apenados.

Quanto à inclusão no mercado de trabalho propusemos parcerias com instituições públicas e privadas visando absorverem a mão de obra dos apenados ou através implantação de oficinas de trabalho em espaços públicos, a exemplo da Secretaria de Meio Ambiente que disponibilizaria um espaço para implantação de um Horto de plantas ornamentais, fábrica de vassouras pets, fabricação de produtos de limpeza e cosméticos através do aproveitamento da semente das plantas, podas de árvores e recolhimento. No entanto, o peso do estigma esmagou essa proposta à época quando o secretário não conseguiu respeitar o princípio da Impessoalidade no Serviço público.

No entanto nos mantivemos firmes na defesa do projeto e apresentamos as seguintes propostas aos apenados: oferta de vagas para a formação profissional e encaminhamentos para a educação, saúde mental e assistência social.

Nosso projeto possibilitou a criação, junto ao público-alvo, de novas perspectivas de vida para as pessoas privadas de liberdade – em cumprimento de penas em regime semiaberto e aberto. No entanto, nossos planos foram barrados pela ausência de recursos e a presença marcante do estigma sobre aqueles que eram nosso foco do nosso trabalho.

Porém, apesar de parcas condições materiais, implantar um projeto de promoção da cidadania, de cultura de paz e prevenção de reincidência criminal foi meta alcançada, pois além de transformar o quadro de ociosidade e incentivar à descoberta de talentos por meio da educação proporcionou autoconhecimento, autorrespeito e respeito mútuo, entre os participantes.

Em nossas reuniões (figura 2) buscamos manter a proposta de orientar e sensibilizar a respeito ao problema da reincidência criminal trazendo à tona a consciência crítica de todos os aspectos externos naquilo que representa as implicações dos desamparos sociais/externos e internos quais sejam falta de consciência de si mesmo como cidadãos de direitos cuja autoestima fora esmagada por tudo que envolve sua passagem pelo cárcere.

Figura 2 – Encontro do Projeto Nova Vida



Fonte: arquivo do Projeto Vida Nova

Realizamos palestras e oficinas quinzenais para os privados de liberdade cadastrados (as) no projeto, sob a orientação de um juiz da execução penal ombreado por alguns voluntários: advogado, psicóloga, assistente social, pedagoga, dentre outros, visando desenvolver o potencial cognitivo dos participantes do projeto.

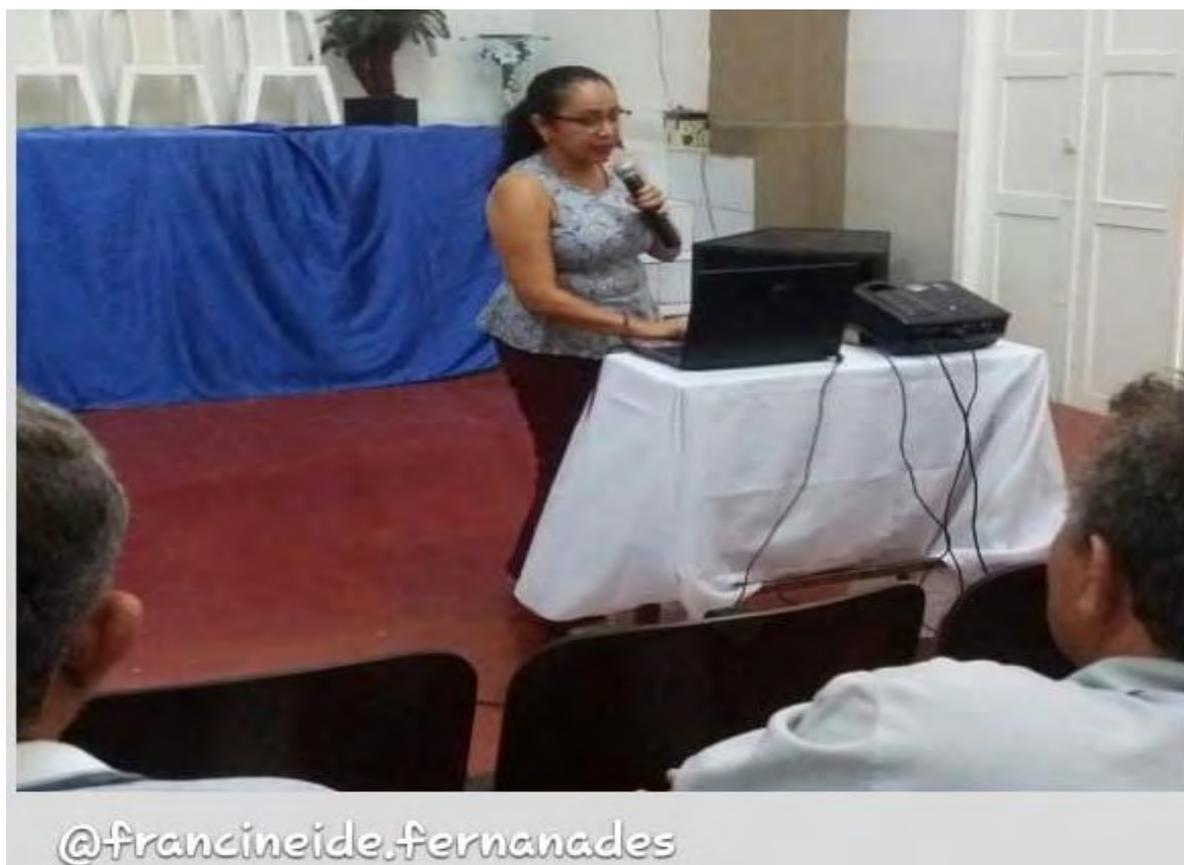
Também realizamos encaminhamentos no âmbito socioeducacional e profissional ao privado de liberdade e à família. Bem como visita domiciliar de acompanhamento familiar quando solicitada pelo próprio apenado. Posto que diversos fatores (deseestrutura familiar, drogadição, ausência de inclusão no mercado de trabalho, baixo nível de escolaridade, estigma social, falta de qualificação profissional, dentre outros) são demandas muitas vezes inerentes ao contexto dessa população e para as quais são necessárias intervenções e encaminhamentos para a rede pública de saúde mental e assistência social. Providências essas tomadas por nós à época.

Um nome muito conhecido pela população carcerária por seu trabalho como militante dos Direitos Humanos era – Geraldo Wanderley – ele também estava ombreando conosco nesse projeto e ‘lutando o bom combate’ no esforço para manter viva tão grandiosa proposta como esta direcionada às pessoas oriundas do sistema penitenciário.

Tivemos também parceria exitosa com as Instituições de Ensino Fundamental e Médio visando à manutenção das atividades educacionais e a qualificação profissional dos participantes do projeto.

As famílias e os apenados eram convidados (as), através de mobilização pela equipe do projeto e judiciário e compareciam ao local indicado para realizarem um pré-cadastro socioeducacional, psicossocial e econômico, por uma assistente social, e pedagoga. O resultado dessa triagem era utilizado como referência para a seleção dos privados de liberdade que almejam a inclusão no mercado de trabalho, profissionalização e educação formal. Após esta etapa prévia, os (as) privados (as) de liberdade selecionada (as) eram encaminhados às instituições públicas e privadas que tinham interesse na aquisição da mão de obra, qualificação profissional e inclusão educacional desses privados de liberdade. Eram realizadas 02 (duas) palestras/oficinas, mensais, durante a fase de implantação do projeto, por meio de intimação judicial da comarca de Caicó. As palestras ocorreriam com duração de 02 (duas) horas (figura 3).

Figura 3 – Palestra com Privados de Liberdade



Fonte: arquivo do Projeto Vida Nova

Nas quais eram explanados os objetivos, metas e ações a serem desenvolvidas e quais os resultados esperados no âmbito educacional, profissional e assistencial, a fim de propor inclusão nos referidos eixos do projeto esclarecendo possíveis dúvidas/questionamentos dos familiares e apenados (as) cadastrados (as).

Foram realizadas 14 atividades entre palestras e oficinas no ano de 2017 com o intuito de conscientizar e disseminar informações que pudessem ajudar na prevenção a reincidência criminal dos apenados assistidos.

As oficinas tiveram duração de no máximo 02 (duas) horas e no mínimo 1 hora e meia e seguia a seguinte metodologia:

1. Distribuição de panfletos ou cartilhas informativas sobre o tema do encontro, feedback dos participantes (tirar dúvidas), lanche e coletas de assinaturas na lista de presença;
2. Apresentação de vídeo, discussão e reflexões com vista a superar a cultura prisional absolvida no decorrer da pena privativa de liberdade. Tais conteúdos envolviam

abordagens acerca do desenvolvimento cognitivo, qualificação e relações profissionais, trabalho e educação.

3. A distribuição de tempo se dava da seguinte forma: aproximadamente duas horas, sendo 10 minutos para apresentação dos participantes, temas e objetivos, atividades e discussões da oficina; 10 minutos para organização dos grupos e subgrupos de 06 apenados para trabalhar a temática proposta; o subgrupo terá 10 minutos para trabalhar as questões integradoras e registra o que foi discutido entre si, acréscimo de mais 10 minutos para preenchimento do roteiro sugerido para reflexão da temática e mais 60 minutos para apresentação das conclusões dos referidos subgrupos (10 minutos para cada relator do subgrupo), avaliação da palestra por parte dos participantes será realizada em 10 minutos); encerramento da oficinas, pelo ministrante, 10 minutos).

As palestras eram realizadas quinzenalmente por assistente social, psicóloga, advogado, pedagogas, professores do sistema prisional, juiz e demais voluntários integrantes do projeto.

No tocante as parcerias, estas por sua vez, foram de suma importância, uma vez que promoviam acesso a alguns direitos na linha de reinserção social e participação familiar.

Nosso Projeto e seus resultados são prova de que em se cumprindo o que reza a Lei de Execução Penal (LEP) pode-se transformar vidas, promovendo a inclusão e cumprindo a “Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Que institui a LEP. Esta em seu Art. 1º diz que A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984, p. 1).

Algumas projeções não foram alcançadas como a participação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e instituições de Ensino Superior, onde tanto os professores como os alunos de cursos das diversas áreas de conhecimento poderiam conhecer melhor os problemas de reincidência criminal em complementação ao acompanhamento do egresso do sistema prisional. Tais parceiros impulsionariam o desenvolvimento de novas metodologias aplicadas na avaliação do projeto, permitindo a identificação de deficiências para o processo de reintegração social, assim como o conhecimento dos possíveis fatores que corroboram a reincidência criminal de forma a subsidiar projetos de extensão e pesquisas científicas plausíveis de intervenção. Esse portanto é um aspecto a ser explorado em outra experiência como esta.

A participação do professor Dr. Cristvão Pereira de Soura, professor de pós-graduação das instituições de ensino superior como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Instituto Kennedy, enriqueceu o projeto com suas ideias e propostas de narração de histórias de vidas, audiovisuais. Onde foram gravados vídeos com apenados voluntários que contavam suas histórias tematizadas, inclusive no âmbito das habilidades profissionais. A idealização das vídeobiografias (figura 4), configurou-se como estratégias metodológicas para sensibilização da sociedade, inclusive, empresas que pudesse absorver a mão de obra dos egressos do sistema prisional. Isso alterou significativamente o curso da execução do projeto. E a elaboração de cronogramas, ajustes de metodologia se fizeram necessários impondo também uma participação mais incisiva de nossos parceiros.

Figura 4 – Atividades audiovisuais desenvolvidas no projeto



Fonte: arquivo do Projeto Vida Nova

No entanto, apesar dos incontáveis benefícios alcançados, nosso projeto perdeu vigor pela falta de recursos financeiros e humanos. Nosso trabalho grupal literalmente salvou vidas. Posto que, ouvimos depoimentos de alguns dos assistidos que afirmaram terem pensado e/ou feito tentativas de suicídio, mas foram salvos pelo apoio psicossocial encontrado na equipe que compunha o projeto. Entre os homens e mulheres atendidos pelo projeto temos duas escritoras de livros, homens que retomaram seu espaço no mercado de trabalho e principal e especialmente dentre eles nenhum caso de reincidência foi registrado até o momento.

Referências

BRASIL. **Departamento Penitenciário Nacional de (2008)**. Ministério da Justiça e Segurança: Brasília, 2008. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/cnrcp/resolucoes/2008/2008>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVA, A. *et al.* **Síntese de evidências: enfrentando o estigma contra pessoas egressas do sistema prisional e suas famílias**. Brasília: Instituto Veredas, 2020

Psicopedagogia nas Prisões: dos Bloqueios Estudantis em Liberdade à Retomada Escolar no Cárcere

Francisco Alves da Fonseca Júnior⁷

1. Introdução

Esse capítulo relata as dificuldades de aprendizagem dos internos da Penitenciária Estadual do Seridó (PES) localizada no município de Caicó-RN, problemas esses causados por rupturas em suas vidas escolares nos anos regulares e trazidos para dentro da unidade prisional. Os problemas emergem dos vários fatores inerentes a vida humana e que agora são alvo de minhas observações como gestor da unidade, frente a procura pela educação no cárcere.

Conhecer essa realidade dentro de um contexto da psicopedagogia gerou uma quebra de paradigmas e rótulos que costumamos impor ao interno pela subcultura que o mesmo está inserido, fazendo reconhecer a pessoa como ser humano com suas particularidades e perspectivas de mudança.

O objetivo desse capítulo visa compreender os diversos fatores que atuam em cada indivíduo preso enfatizando as questões de ordem emocional que tem estreita ligação com essas deficiências que foram abordados em pesquisa feita com doze internas, como também gerar meios que possam viabilizar um retorno para sociedade. Entender todo esse problema desde um contexto histórico elencando um paralelo com a realidade dentro da unidade de Caicó-RN e suas estatísticas, como também as leis que asseguram a educação me serviu de referência para fundamentação da pesquisa e compreensão dos anseios do egresso.

2. População Carcerária e Escolarização: Dados Estatísticos

⁷ Graduado em Letras Espanhol e Geografia pela UFRN; Pós-graduando em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAS, Currais Novos-RN. E-mail: agpenjuniorfonseca@hotmail.com

Em junho de 2016 a população carcerária no Brasil atingiu o número de 726.712, com isto, o nosso país alcança o patamar de terceira maior população carcerária do mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos, que no mesmo período tinha mais de 2.000.000 de presos e a China com mais de 1.600.000. De acordo com o relatório divulgado pelo Levantamento Nacional de Informações penitenciárias (INFOPEN) (2016) destes presos 89% estão em unidades superlotadas. Dentro desta análise 55% dos presos têm entre 18 e 29 anos, e 64% são negros. Quanto à frequência escolar, 75% não chegaram ao ensino médio, e menos de 1% tem graduação.

Em relação ao ensino médio, a taxa de conclusão na população brasileira é de cerca de 32%, enquanto apenas 8% da população prisional concluiu essa etapa de estudo. Entre as mulheres presas, essa proporção é um pouco maior, cerca de 14%. Em Caicó, entre 418 homens e 55 mulheres que estão reclusos na unidade, cerca de 20 são totalmente analfabetos, 380 tem o ensino fundamental incompleto e outros 17 tem o ensino médio incompleto. Esse índice se afunila quando falamos de ensino superior, apenas 3 com ensino superior completo e mais 3 com o mesmo ensino incompleto (SISCAP, 2022).

Em nível de estado, O Rio Grande do Norte, segundo O INFOPEN (2016), essa quantidade chega 8.809, isto mostra que há mais que o dobro de presos do que a capacidade das unidades prisionais. Na cidade de Caicó-RN, o presídio Desembargador Dr. Francisco Pereira da Nóbrega, O Pereirão, tem uma capacidade para aproximadamente 180 presos em seu projeto inicial, e atualmente tem uma quantia de 473 internos entre homens e mulheres. Sendo que dos 473, 418 são do sexo masculino e 55 do sexo feminino.

É bem verdade que os presos do sexo masculino têm um número muito maior, no entanto, na última década houve um crescimento bastante elevado da quantidade de mulheres presas, devido seus esposos ou filhos presos, de uma certa forma, influenciarem para que as mesmas façam algum favor que vai de encontro às normas e leis. Nesse ínterim, as mulheres acabam entrando no mundo do crime para ajudar seus parentes.

3. Educação nos Presídios

Na época colonial, eram os municípios que ficavam responsáveis pela construção de cadeias e aplicação de leis punitivas para os sujeitos que cometiam os delitos. As cadeias ficavam sob os cuidados dos carcereiros, supervisionados pelos juízes ordinários que julgavam “crimes cometidos contra a propriedade privada e comunal, violação de mulheres, devassas particulares, brigas de

sangue, falsificação de moeda, fiscalização da atuação dos vereadores e oficiais de justiça do município etc. (BARBOSA, 2007, p. 23).

Hoje, essa realidade é totalmente diferente, uma vez que o crime toma conta das cadeias que estão divididas em facções, e o papel da escola nas unidades tende a sucumbir pelos riscos eminentes que o professor passa em sala de aula. Os presídios se encontram sob a responsabilidade do estado que supre na medida do possível as demandas existentes.

A prisão, tal como hoje é concebida, é uma invenção moderna. Embora a prática de aprisionar os homens seja tão velha quanto à própria sociedade, somente no século XIX aparecem ideológicos que enfatizaram a necessidade da humanização da pena de prisão (ONOFRE, 2007).

Nessa época, o crime era punido com a restrição da liberdade sem direito a nada que pudesse levar esse indivíduo a se integrar novamente à sociedade.

Com o passar dos anos, a procura por alternativas que pudesse diminuir a criminalidade passou a tomar destaque nas rodas de discussões acerca desse problema.

Mesmo porque a educação para as pessoas presas ainda está em fase de desenvolvimento, mas uma questão crucial já se percebe quando se propõe a educação no cárcere, que é o total descolamento entre “os objetivos da educação e os objetivos da pena e da prisão, e é esta a tarefa que se quer que seja assumida pela Pedagogia Social (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 299).

Em sua maioria, os internos procuram a escola dentro do cárcere como uma forma de remir suas penas ou simplesmente para ocupar o tempo de ociosidade que a cadeia traz. A mais dura tarefa do educador carcerário é quebrar este paradigma que parece impregnado em nossos dias. O Educador além do papel que a ele está designado também atua como psicólogo, assistente social e conselheiro espiritual ou até um amigo que se caracteriza pelos vínculos estabelecidos.

Nesse contexto, essa relação se torna algo perigoso, pois pode ocorrer a síndrome de Estocolmo, por haver uma relação de poder entre esse professor e o interno que se encontra como pessoa inferior ou dominada.

Segundo a Wikipédia (2022), Síndrome de Estocolmo ou síndrome de Estocolmo é o nome normalmente dado a um estado psicológico particular em que uma pessoa, submetida a

um tempo prolongado de intimidação, passa a ter simpatia e até mesmo de amor ou amizade perante o seu agressor.

O professor tem um papel importante no processo ressocializador desse indivíduo, mas temos que entender que não o único, o Estado tem a obrigação de disponibilizar outros meios para que egresso alcance sua liberdade totalmente apto para o convívio social.

A sociedade ainda é um pouco ignorante em relação a esse assunto, tanto que muitos nem sequer conhecem esse tipo de modalidade educacional, por isso precisamos criar uma forma de incentivar a sociedade por meio de palestras e seminários enfatizando que a melhor forma de diminuir a criminalidade no Brasil é através da educação, que é essa educação que está além dos muros, que a sociedade não sabe, não vê, mas que está mudando a realidade da vida de muitas internas na unidade de Caicó-RN. É responsabilidade do Estado, da sociedade civil, do ministério da educação e da justiça à implantação de políticas públicas nos estabelecimentos para atender os diferentes níveis de ensino, seja o interno provisório ou condenado, pois todos tem direito a educação.

Muita alegoria corre em volta do ambiente prisional, as histórias que a credice popular espalha, torna a cadeia um mundo totalmente paralelo e intocável, incapaz de conter entre suas paredes seres humanos em sua maioria dispostas a mudar de vida.

A educação no cárcere tem como função educar e ressocializar como um direito humano fundamental a todos os que são privados de liberdade, pois essa educação tem como papel principal desenvolver e qualificar internos aprisionados para que, desta forma, eles possam se ressocializar e serem reintegrados na sociedade, pois muitos desses estudantes internos apresentam um histórico de abandono que se dá pelas trajetórias pessoais interrompidas pelas violências e pelas drogas, uma vez que, muito desses internos não tem nenhum tipo de escolaridade.

Um dos assuntos mais comentados hoje em meio ao sistema prisional seria o impasse de introduzir a sala de aula dentro das unidades. Muitas discussões em volta do assunto trazem à tona várias interrogações, como: será que isso tem resultado?

Para se montar toda essa estrutura que levaria os internos às salas de aula, é preciso viabilizar meios para garantir a segurança desses internos e dos professores envolvidos.

Uma equipe técnica teria que ser disponibilizada para fazer uma triagem entre os futuros alunos para averiguar o grau de periculosidade, coisa que ainda não existe nas unidades para esse fim específico.

Segundo a Agente Francisca Gomes, que coordena um projeto de educação na unidade de Caicó-RN, a Lei de Execuções Penais (LEP) não estipula padrões para que o interno frequente a sala de aula, muito embora, as unidades prisionais enxerguem esse fator como um risco aos operadores de segurança e aos próprios professores que não tem noção de procedimentos inerentes ao sistema. Por outro lado, se vê uma mudança no comportamento do interno que inicia seus estudos ou dá continuidade dentro da cadeia, uma vez que esse indivíduo tem condições de ocupar sua mente com algo produtivo.

4. Abordagem Histórica da Educação no Contexto da Penitenciária Estadual do Seridó

A educação em espaços de privação de liberdade é direito que está expresso na Constituição Federal Brasileira de 1988, como normativo e prevê no Capítulo III, Art. 205. Que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 1).

A Lei de Execução Penal de 1984 (LEP), também intitula uma seção destinada à assistência educacional, onde prevê no Art. 17 que “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984, p. 1). No Art. 18 assegura “O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa” (BRASIL, 1984, p. 1). A LEP reforça uma Lei complementar nº 12.433, no Art. 126 que diz: “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” e no § 1º parágrafo 1 “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 três dias” (BRASIL, 2011, p. 1).

Esta prevista também nas Regras Mínimas de Tratamento Penal, também assegura a assistência a educação como primordial no cumprimento de penas. Decreto este aprovado em 1994, pela Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil é membro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 18) – LDB apresenta no Art. 5º: “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída”, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. Como também no

Art. 37 “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 1).

Foi protocolada em 19 de maio de 2009 a aprovação de Diretrizes Nacionais destinada à educação de jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais no Brasil, no Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pertencente ao Ministério da Educação (BRASIL, 2010). O documento surgiu de uma ampla discussão realizada pelo Governo Federal desde o ano de 2005, através dos Ministérios da Educação e da Justiça, apoiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Ibero-americanos, unido às Unidades da Federação, por intermédio das Secretárias de Educação e pelos órgãos responsáveis pela administração das penitenciárias, com participação da sociedade civil.

O documento referente à oferta de educação em meio prisional apresenta o direito à educação baseada nas Leis supracitadas, e, para que seja contemplada necessita de “programas de formação para educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários que auxiliem na compreensão das especificidades e da importância das ações de educação nos estabelecimentos penais”. (BRASIL, 2010, p. 07).

Nesse tocante, Paulo Freire destaca a importância da educação como fundamental na reinvenção do mundo. Evidentemente, que a maioria dos privados de liberdade é uma fração representativa da vulnerabilidade social, que tiveram seus direitos relegados como: alimentação, saúde, moradia, educação o que contribuiu, espantosamente, para a sua inclinação desvirtuada.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi lançado em 2003, sob a responsabilidade do MEC. Para administrá-lo foi necessário criar uma Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). OS Recursos disponibilizados do Programa Brasil Alfabetizado foram todo concentrado pela referida secretaria. O PBA tem como pressuposto básico a erradicação do analfabetismo em todo o país, em quatro anos.

Também foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), assumindo em seguida, não só a alfabetização, mas toda a educação de jovens e adultos. Em 2004, tal secretaria foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que, além de gerir o PBA, assumiu também a responsabilidade sobre a EJA e sobre programas voltados à atenção e valorização da diversidade — educação do campo, educação indígena, educação étnico-racial, ao lado da educação ambiental e prisional. Essa

nova representação articulou a alfabetização e a continuação da escolarização de jovens e adultos, e ergueu-se essa modalidade no Ministério da Educação.

Como iniciativa do Ministério da Educação o Brasil Alfabetizado tem por objetivo superar o analfabetismo e contribuir para a continuidade dos estudos dos alfabetizados. O Brasil Alfabetizado tem por estratégia principal apoiar as ações de alfabetização dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Esse apoio acontece por meio de transferência de recursos suplementar, para os entes federativos que realizaram adesão ao programa.

Tais recursos servem para suprir o pagamento dos bolsistas voluntários que atuam como professores do programa. As metodologias adotadas pelo programa são diversas com vistas a atender a diversidade brasileira que atualmente está presente em 3500 entes federativos brasileiro. Uma das diretrizes do PBA é fortalecer a alfabetização tornando-a uma política pública, estimular a continuidade dos estudos articulado a Educação de Jovens e Adultos e, esta por sua vez, atrelada às políticas sociais do governo.

Com esse aparato normativo foi possível implantar a primeira turma de alunos condenados na PES, inaugurada em 31 de março de 1998 houve neste mesmo ano de sua inauguração, a modalidade de alfabetização até o ano de 2000, por um período de 18 meses.

A primeira Professora Zélia Maria da Costa Torres, da Rede Estadual de Ensino atuou como educadora na modalidade de alfabetização de adultos através de um convênio firmado entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Estadual do Trabalho Justiça e Cidadania (SEJUC). As aulas eram ministradas as segundas e sextas feiras, das 13h30 às 17 horas, com um intervalo de 30 minutos. Nesse período, a turma era composta por 20 Privados de liberdade. O material didático era conseguido através de doações à educadora. Em 1999, a Sra. Terezinha Costa Alves, também da Rede Estadual de Ensino, ministrou aulas de alfabetização durante todo ano letivo. A turma, nesse período, foi composta por 20 alunos, sendo o horário das aulas de 14h às 17 horas.

Em 2000 ocorreu uma terceira experiência de alfabetização no interior da PES. Esta foi ministrada por um detento, Cid Olivetti, que tinha o Ensino Médio completo, e ocorreu por meio de um projeto denominado *Alfalit do Brasil*, com duração de três meses.

O projeto *Alfalit* foi viabilizado pela Igreja Evangélica Assembleia de Deus, da cidade de Caicó-RN. Sendo o instrutor, um detento indicado pela equipe técnica de classificação da época e capacitado pelo projeto mencionado anteriormente.

O Programa de Revitalização da Política de Assistência Penitenciária do Estado do Rio Grande do Norte (PROAP), que atuava na época, era composta por uma equipe de

assistente social, advogado e psiquiatra, e observaram que não estava havendo o devido aproveitamento por parte dos internos inscritos no programa *Alfalit*, pois estes, ao serem avaliados, demonstravam deficiências no seu aprendizado mais elementar (o conhecimento de vogais e consoantes e a incapacidade de escrever o próprio nome). Em virtude disso, o projeto foi interrompido.

De acordo com o questionário aplicado a Agente Penitenciária Francisca Gomes da Silva, a mesma relatou-me que: ao assumir o cargo de Agente Penitenciário, implantou o *Projeto Espaço Fênix de Ressocialização*, desenvolvido por uma equipe, composta por 05 integrantes que compreendeu o período entre 2004 e 2006. Sendo um bolsista da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), (Ednaldo Luiz dos Santos), dois professores doutores em educação que elaboraram o projeto: Walter Pinheiro Júnior e um coordenador (Adailson Tavares de Macedo – professor efetivo da UFRN), dois voluntários agentes penitenciários: Francisca Gomes da Silva-graduada em Pedagogia pela UFRN, e o Agente Penitenciário Jaime Nascimento Júnior.

Com o afastamento do professor Adailson Tavares para o doutorado em educação e a transferência do Dr. Walter Pinheiro para o Campus de Natal/RN. O projeto Fênix não mais ficou vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pois, nenhum outro professor efetivo da universidade se propôs a coordenar o projeto. Assim sendo, o Projeto Fênix tornou-se autônomo no interior do presídio e passou a ser coordenado pela Agente Penitenciária Francisca Gomes da Silva - graduada em Pedagogia pela UFRN, e o Agente Penitenciário Jaime Nascimento Júnior.

Diante desse contexto a equipe do *Projeto Fênix* buscou parceria com o 10^a Diretório Regional de Educação (DIREDE) com intuito tanto de adquirir livros para o acervo da biblioteca como e para implantar o Programa Brasil Alfabetizado no presídio.

As aulas eram ministradas, nos turnos matutinos e vespertinos, com 25 alunos em cada turno. As aulas foram lecionadas pelas professoras Márcia Noémia Martins e Abilene da S. Costa. Na metade do processo da alfabetização, as duas turmas ficaram sob a responsabilidade de Abilene S. Costa, sendo 42 alunos evadidos e 08 concluintes. Em 14 de outubro de 2005 a abril de 2006, foram ministradas aulas, também pela professora Abilene da Silva Costa, no turno matutino, com 25 alunos matriculados e 18 concluintes. No ano de 2007, é ampliado o programa de Educação de Jovens e Adultos, que correspondia aos segundo e terceiro anos das séries iniciais, sendo essas ofertadas pela Escola Estadual Antônio Aladim de Araújo, através de professoras bolsistas do curso de Pedagogia da UFRN. No ano de 2008,

é finalmente disponibilizada uma professora efetiva para dar prosseguimento aos demais períodos da educação dos apenados.

No ano de 2010, o processo educacional prisional se fortaleceu a partir de um projeto denominado *Educando para Liberdade*, uma parceria entre o Ministério da Justiça, o Ministério da Educação e a UNESCO, que se unem para fundar no País uma política nacional de educação prisional.

Em 2010 e 2011, as ofertas educacionais no presídio constituíam-se do ensino fundamental completo e do Ensino Médio, sendo os professores bolsistas contratados pelo Estado e, as aulas ministradas nas segundas, terças, quintas e sextas-feiras, com duração de três horas.

Em 2013, o convenio com os professores bolsistas foi novamente interrompido nas series do 6º ao 9º e ensino médio, ficando apenas uma turma de alfabetização e uma de 2º período anos iniciais no turno matutino e uma 2º período anos iniciais no turno noturno e uma turma de qualificação profissional, sendo que com reeducando do semiaberto, em parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

A retomada desse projeto se deu em 2014 e 2015 com a Res. 48/2012, desenvolvido pelo MEC, por meio de uma adesão da Secretaria de Educação do Estado, com vistas, assegurar a educação continuada nas unidades prisionais compreendendo duas turmas das series iniciais (2º ao 5º), uma das series finais (6º ao 9º) e uma de ensino médio. Os professores foram contratados através do processo seletivo realizado pela Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), pelo período de um ano e oito meses para a conclusão das turmas. Sendo mantidas as três turmas das series iniciais vinculadas ao Centro de Educação de Jovens e Adultos – Senador Guerra e uma turma de alfabetização – Programa Brasil Alfabetizado.

Em 2016 houve duas turmas dos anos iniciais (2º ao 5º), uma no turno matutino e outra no turno vespertino, porém houve a necessidade de um ensino continuado para aqueles privados de liberdade que haviam concluído anos iniciais. Diante dessa necessidade, a 10ª DIREC, por meio de um processo seletivo realizado em 2014, convocou 13 professores selecionados por área de conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias. Dentre os 13 professores convocados, 04 professores assumiram a sala de aula na Penitenciária: sendo estes das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Geografia e Matemática. Os professores foram convocados em julho e em agosto iniciaram as aulas. Em 14 de janeiro de 2017 as aulas foram suspensas em virtude da rebelião e retornando em 26 de junho de 2017, sendo que os contratos dos professores foram rescindidos

em julho e as turmas dos anos finais (6º ao 9º) foram interrompidas e não concluídas ficando apenas as duas turmas de anos iniciais e concluída em 22 de dezembro. Em 2018, houve outro processo seletivo exclusivo para o sistema prisional, publicado pelo edital nº.001/2017, homologado e publicado do diário oficial do Estado nº 13963 de 08 de julho de 2017. A convocação dos selecionados ocorreu em 30 de setembro de 2017 e as aulas dos anos finais (6º ao 9º) reiniciadas em 04 de dezembro de 2017, sendo o Ensino Médio, iniciado em abril do corrente ano.

Quanto ao acompanhamento pedagógico dos professores, estes são realizados pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos – Senador Guerra e são realizados planejamentos e distribuída a carga horária de acordo com a Estrutura Curricular da EJA.

A metodologia de pesquisa utilizada para investigar as aprendizagens das alunas, este se deu pela aplicação de questionários contendo perguntas abertas, cujo objetivo é abstrair as evoluções e as dificuldades encontradas pelas internas no tocante a educação prisional. A sala de aula escolhida para pesquisa, foi a turma feminina dos anos finais (6º ao 9º) do turno vespertino.

5. Entrevista e Experiências com as Internas

Em pesquisa feita aos internos do BLOCO 5 (feminino), constatamos que o abandono escolar se deu pelas péssimas condições de vida que obrigaram as entrevistadas a sair da escola e a se enveredar por outros caminhos. Muitas deixaram para assumir reponsabilidades no lar ou simplesmente abandonaram para viver no mundo da droga.

É muito complexo falar em educação dentro das unidades penais, porque na maioria das vezes o interno está imerso em um mundo quase sem retorno onde essa ruptura do contexto escolar que obedecia ao tempo e o curso normal se deu pela marginalização. Agora, essa retomada se constitui uma verdadeira guerra, pois a luta dentro da unidade para se cumprir a pena dia pós dia, entra em atrito com a subcultura prisional.

Segundo Maria (nome fictício) que está presa por tráfico de drogas, largou os estudos para ajudar sua mãe em casa e algum tempo depois se enveredou pelo mundo da droga sob uma relação de aparente facilidade de ganhar dinheiro fácil.

Relata que estudar dentro da prisão lhe trouxe um ambiente novo e que poderia mudar a vida através da educação, concorda que a maioria das internas pensa na remissão da pena e lamenta ter que se submeter às normas da unidade para estudar. Maria reconhece que a

prática do ensino em sala de aula está em processo de humanização e que sua mente fica mais “limpa” quando está estudando.

Marta (nome fictício) tem 19 anos e está presa como todas as entrevistadas, por tráfico de drogas. A morte de seu pai trouxe um afastamento dos estudos e a falta de algumas referências a levou para o mundo das drogas que culminou no cárcere. Em sua entrevista, a interna relata que a vida no cárcere é cruel, que as circunstâncias não ajudam em sua aprendizagem destacando que se sente um “lixo”

A agricultora Isabel (nome fictício) engravidou aos 13 anos e foi obrigada a deixar os estudos para viver a maternidade, enxerga a escola como uma segunda oportunidade que recebeu dentro da unidade prisional e tem projetos para fazer um ensino superior. Relata que o tempo é pouco para aprender e recuperar o tempo perdido e como as demais, a remissão da pena se constitui em um atrativo para buscar a escola, muito embora com o passar dos dias, e escola se torna uma válvula de escape para suprir os anseios e preencher o tempo de ociosidade.

Na penitenciária de Caicó o projeto da SEJUC, Contadores de Histórias, que está em processo de implantação viabiliza uma alternativa complementar fora da sala de aula.

Trata-se da leitura de um texto literário feito por um interno para posteriormente ser feito seu resumo. O projeto além de um caráter educativo e cultural também promove a redução da pena prevista na LEP.

A remição de pena, ou seja, o direito do condenado de abreviar o tempo imposto em sua sentença penal, pode ocorrer mediante trabalho, estudo e, de forma mais recente, pela leitura, conforme disciplinado pela Recomendação n. 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (2013). A remição de pena, prevista na Lei n. 7.210/84 de LEP, está relacionada ao direito assegurado na Constituição Federal de individualização da pena. Dessa forma, as penas devem ser justas e proporcionais, além de particularizadas, levando em conta a aptidão à ressocialização demonstrada pelo apenado por meio do estudo ou do trabalho. Existe ainda algumas interrogações a respeito destas alternativas que visam à remissão da pena. Estariam eles interessados por exemplo, no aprendizado, ou estão apenas, pensando no benefício. Mesmo visando este benefício (redução da pena), o condenado que participa por exemplo, do projeto Contadores de histórias, sofreria algum impacto de forma positiva, podendo até mesmo, mudar seu comportamento, tornando-se um agente colaborador junto aos outros apenados. Precisamos visualizar, sob estes dois ângulos, porém mesmo que algum deles tenha como objetivo a redução da pena, acredita-se que num outro poderá influenciar

de forma positiva, fazendo com que este se sinta atraído pela educação ou “pelos estudos” conforme falam.

6. O Papel do Psicopedagogo dentro das Unidades Penais

O papel do psicopedagogo dentro das unidades penais como também dos demais profissionais da educação que estão atuando nesse contexto deve-se ser observado com outros olhares, uma vez que para se obter um bom resultado dentro dessa modalidade se faz necessário que haja um equilíbrio entre uma série de fatores, tais como: emocionais, biológicos e cognitivos. Levando em consideração que o psicopedagogo pode atuar em várias frentes, principalmente no que se diz respeito aos indivíduos com dificuldades de aprendizagens, cada interno que chega à unidade carrega consigo seu mundo e suas debilidades e agora, uma pena a cumprir, esses fatores agem notoriamente em cima da possível retomada aos estudos dentro do cárcere.

As péssimas condições enfrentadas em todo o Brasil atuam como desvantagem para que o que o interno alcance os índices necessários para a absolvição dos conteúdos, aí se fala na humanização que seria um fator determinante para a educação prisional.

A Psicopedagogia é um campo do conhecimento que faz uma mescla com as áreas da educação e da saúde e possui como objeto de estudo a aprendizagem humana, quando essa ruptura se dá por questões de quebra de liberdade em que o indivíduo irá retomar a vida escolar encarcerado, uma nova metodologia deveria ser implantada e um trabalho multidisciplinar que recupere o interno em sua totalidade.

Realmente, queremos que a lei seja cumprida, e que a pena seja executada, muito embora a execução das penas não traga um retorno satisfatório, sendo necessário uma atuação mais próxima dos profissionais de psicopedagogia viabilizando uma educação de qualidade para aqueles que posteriormente voltarão ao convívio em sociedade.

Dentre as atribuições do psicopedagogo, teríamos um atendimento individualizado, já que cada interno trás suas particularidades e problemas pessoais, como também o delito que o levou ao cárcere. Trabalhos no âmbito artístico estimula a criatividade e rompe os modelos tradicionais ineficientes muitas vezes em liberdade, alcançaria um maior envolvimento na aprendizagem.

É preciso compreender que as pessoas que cometem algum dolo perderam a liberdade e não seus direitos, muito embora seja de particular escolha compactuar com a criminalidade.

O psicopedagogo que atua dentro das prisões agarra uma missão sublime e desafiadora, uma vez que a psicopedagogia não se limitaria, apenas em estudar os déficits de aprendizagem, mas também proporciona meios para uma retomada digna para uma nova vida.

Para Griz (2006, p.79):

A Psicopedagogia amplia seu campo de ação e caminha em busca da resolução dos problemas de aprendizagem para inserir o indivíduo não apenas na condição de cidadão, mas na condução de sujeito, integrado numa sociedade, participante das decisões dessa sociedade, agindo com compromisso junto aos seus co-cidadãos, para que todos cheguem ao objetivo maior do homem que é ser feliz.

Esse novo aspecto que o psicopedagogo assume enquanto profissionais dentro da unidade penal deixa claro esse papel que abraça todo um contexto de retomadas, não só estudantis tratando as rupturas ou lacunas deixadas pelo abandono escolar seja ele qual motivo for, mas também os princípios básicos que regem a dignidade humana.

7. Considerações Finais

Um longo caminho foi percorrido para vislumbrar a escola dentro das cadeias e suas dificuldades em si. Para tanto, foi necessário fazer uma pesquisa com 12 internas da PES e conhecer as dificuldades das mesmas em retomar sua vida estudantil no cárcere.

Vários fatores foram observados, como a particularidade de cada um, seus crimes e causas para o dolo, e que a falta de incentivo dentro da unidade prisional ou até mesmo de estrutura se constitui um ponto extremamente pertinente para a avaliação.

Constatou-se que a remissão de pena exerce uma influência significativa quando se fala em voltar a estudar na prisão, que em muitas vezes o pensamento de determinado interno tende a mudar ao se envolver com o estudo.

Por fim, percebeu-se que o papel do psicopedagogo de unidade prisional não fica restrito aos déficits de aprendizagem, mas que a atuação desse profissional como promotor de uma nova vertente que culmina no desejo desses internos de voltar à liberdade totalmente despojados da velha vida é a peça-chave para a ressocialização.

Referência

BARBOSA, Rita de Cássia S. S. **Da rua ao cárcere, do cárcere à rua. Salvador (1808-1850)**. 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em História social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. **Lei Complementar nº 12.433**. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Execução Penal Nº 7. 210, de 11 de julho de 1984**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Recomendação Nº 44 de 26/11/2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura**. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1907>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DEPEN. **Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN Atualização**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2017. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/Infopenjun2016.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GRIZ, Maria das Graças Sobral. O caminho para a transdisciplinaridade. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 70, p. 77-80, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000100010. Acesso em: 31 jan. 2022.

SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério. Áreas prioritárias para atuação da pedagogia social no Brasil. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SISCAP. **Sistema de Cadastro de Apenados/Caicó-RN**. 2022.

WIKIPEDIA. **Síndrome de Estocolmo**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Estocolmo#:~:text=S%C3%ADndrome%20de%20Estocolmo%20ou%20s%C3%ADndroma,ou%20amizade%20pelo%20seu%20agressor. Acesso em: 31 jan. 2022.

As Escritas de si Na (Re)Significação Indentitária de Educadores e Educandos de Escolas Prisionais

Eliene Medeiros⁸

Cristovão Pereira Souza⁹

“Não há nenhuma teoria que não seja um fragmento cuidadosamente preparado de uma qualquer autobiografia”

Paul Valéry (1931).

1. Introdução

Tomamos a liberdade de iniciar este relato com a citação em epígrafe. Ela remete às vivências e experiências que nos conduziram ao tema da deterioração da identidade dos apenados da lei. Trata-se de uma memória que esclarece uma jornada de transformações mútuas entre educadora e seus educandos, sendo esse espaço de diálogo construído coletivamente na ambiência institucional de um presídio. Uma breve síntese desse percurso deve ser, aqui, compreendida, como um princípio ético de quem se debruça primeiramente sobre si, antes de debruçar-se sobre as narrativas de vida do outro.

O primeiro marco dessa caminhada se deu com o nosso ingresso na função de agente penitenciária¹⁰, decorrente da aprovação no concurso público da área, no ano de 2000. Assim

8 Graduada em Serviço social pela Universidade Anhanguera-UNIDERP e graduanda na Especialização de Educação em Direitos humanos.

9 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

10 Atualmente teve sua nomenclatura Por força da Lei Complementar nº 649, de 10 de maio de 2019, publicada no DOE nº 14.411 de 11/05/2019, que altera a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado do Rio Grande do Norte, em conformidade com o disposto nos arts. 6º e 7º, a Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania (SEJUC) foi extinta e criada a Secretaria de Estado da Administração Penitenciária (SEAP). Por meio da Resolução nº 697 de 16 de julho de 2019 - Secretaria de Estado da Administração-SEAD, publicado no DOE nº 14.456 de 17/07/2019, os servidores ocupantes do cargo efetivo de Agente Penitenciário foram redistribuídos da SEJUC para a SEAP, nos termos do art. 37, §§ 1º e 2º, da Lei Complementar nº 122, de 30 de junho de 1994, retroagindo seus efeitos a 01/06/2019. A Emenda Constitucional nº 104 de 04 de dezembro de 2019, publicada no Diário Oficial da União, edição 235 de 05/12/2019, que altera o inciso XIV do caput do art. 21, o § 4º do artigo 32 e o artigo 144 da Constituição Federal, para criar as polícias penais federal, estaduais e distrital, no seu artigo 4º, transforma os cargos de carreira dos atuais agentes penitenciários em policiais penais. No Estado do Rio Grande do Norte, a regulamentação da mudança de nomenclatura do cargo efetivo, se deu por meio da Lei Complementar nº 664, de 14 de janeiro de 2020, publicada no DOE nº 14.580, edição de 15 de janeiro de 2020).

como ocorre com a maioria dos profissionais dessa carreira, até então enxergávamos as pessoas encarceradas através das representações que comumente circulam pelos discursos midiáticos, privilegiadamente aqueles pautados em torno da violência dentro das prisões, declínio do ambiente prisional e falência do ideário de ressocialização dos encarcerados. Era a tal “escola do crime”.

À medida que nos familiarizávamos com a complexa realidade dos apenados, as lentes dos estigmas, preconceitos e estereótipos foram sendo substituídas, e, diante nós, o que se apresentava eram seres humanos submetidos à realidade inaceitável das prisões. Submetida às normais de conduta que regem a relação entre agentes penitenciários e encarcerados, pouco espaço havia para uma intervenção que aqui chamaremos de mais “humanizada”.

Essa oportunidade ocorreu concretamente no ano de 2010, quando fomos inseridas num projeto voltado ao desenvolvimento educacional e cognitivo dos privados de liberdade, ao substituímos a agente penitenciária responsável pelo projeto. Naquela época, as ofertas educacionais no presídio constituíam-se do ensino fundamental completo e do ensino médio, sendo os professores bolsistas contratados pelo Estado, e, as aulas, ministradas nas segundas, terças, quintas e sextas, com duração de três horas.

As experiências de formação e educação que passamos a vivenciar com nossos alunos passaram a pautar nossas práticas de agente penitenciária, agora sempre voltadas às possibilidades de contribuir para a emancipação responsável daqueles indivíduos, uma atitude que renovou nossas capacidades funcionais e técnicas. Percebemos, nessa temporalidade, o nosso gradual avanço crítico à visão punitivista que orchestra as práticas exclusivamente disciplinadoras que nos cárceres orchestram a manutenção da ordem.

Trata-se, evidentemente, de um conflito legítimo frente à complexidade da tarefa de ressocialização dos apenados, e, naturalmente, na discussão em torno da reinserção social dos indivíduos em privação de liberdade, deve haver abrigo para as inquietações que povoam as relações entre os profissionais do sistema prisional e os apenados sob sua guarda e poder. Conforme compreendemos, a eficiência e a eficácia da missão ressocializadora das instituições penais passa pelo comprometimento e qualificação da comunidade profissional que nelas atua, sendo, portanto, uma problemática de todos os agentes desse campo social.

Advém desses conflitos e inquietações, a decisão de contribuir para que os apenados da lei tenham de si uma visão mais positiva, de modo que passem se ver potencialmente capazes de conduzir suas vidas de forma socialmente responsável, produtiva e digna. Como dar essa contribuição era a interrogação que passou a nos povoar a mente e o coração, no decurso das aulas que ministrávamos no ensino médio. A turma era formada de vinte e

oito alunos, com faixa etária entre vinte e quarenta e cinco anos de idade - uma população que coletivamente respondia por tráfico de drogas, associação ao tráfico, assaltos, roubos, receptações e homicídios.

Um dia, de forma que aqui chamaremos de intuitiva, nos veio a ideia de propor aos alunos a realização de uma produção textual na qual eles falassem de si. O objetivo era que eles pudessem externar a forma como se percebiam naquela situação, o que, para nós, correspondia à possibilidade de conhecê-los naquilo que os constituam a singularidade e a subjetividade, e, assim, podermos sistematizar os conhecimentos curriculares da disciplina Sociologia, pautando os conteúdos a serem ministrados com mais sentido para eles.

O que mais nos impressionou naqueles relatos, eram os danos emocionais advindos do tratamento a que eram submetidos durante o cumprimento de suas penas, tendo, como consequência, a interiorização do autodeprecio, o sentimento de descrédito.

Para nós, havia naqueles escritos, de um lado, a contradição entre o objetivo da ressocialização dos apenados enquanto justificativa social da instituição cárcere; e, de outro, a intuição de haver no exercício autobiográfico proposto, potencialidades educativas em várias dimensões.

Nessa direção, decidimos realizar uma exploração mais compreensiva das possibilidades educacionais e formativas das narrativas de vida, tendo por objeto aquelas que foram produzidas ao longo de nossa experiência docente com os alunos apenados, realizada no âmbito do sistema prisional.

Nessa perspectiva, nomeamos por objetivo geral desde capítulo a que nos propomos: Analisar as escritas de si dos apenados da lei como dispositivos educacionais de seus autores. E, como objetivos específicos: a) Investigar nesses escritos a percepção que tem de si os apenados; b) Identificar as transformações identitárias decorrentes do processo de apenação; c) Prospectar estratégias educadoras que conduzam os apenados a reconhecerem-se positivamente.

2. Fundamentação Teórica

Ao abordarmos o tema da deterioração da identidade do apenado sob os fundamentos teóricos e metodológicos do campo da educação, denunciemos estar este fenômeno na contramão dos princípios da Constituição Federal de 1988, que, no Artigo 205º, estabelece,

os pilares jurídicos para que todos, indistintamente, tenhamos a oportunidade de construir uma vida digna.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Na perspectiva do campo da educação prisional, tais princípios estão em consonância com um repertório legal, dentre os quais, o Artigo 17º, da Lei de Execução Penal (LEP) de 1984, através da qual, “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984, p. 1); da Lei Complementar nº 12.433, de (2011), que no Art. 126º, orienta ainda que “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” (BRASIL, 2011, p. 1).

A Assistência Educacional também está prevista nas Regras Mínimas de Tratamento Penal, documento aprovado em 1994 pelas Organização das Nações Unidas (1994, p. 1). O Art. 38º, deste documento, prevê que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional” e no Art. 40º, que “a instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam”.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996, p. 18) dispõe em seu art. 5º que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. E, em seu Art. 37º, que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Com base nessa dupla perspectiva, a aprovação das Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade foi protocolada em 19 de maio de 2010, no Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pertencente ao Ministério da Educação (BRASIL, 2010).

Em consonância com tais predisposições legais, este estudo se debruça sobre a educação no contexto prisional, cuja população é marcada pela exclusão social, cultural, política e econômica, tendo por finalidade contribuir para o desenvolvimento de uma educação que considere a realidade dessas pessoas e realize esforços para reverter trajetórias de exclusão, que se fizeram ao longo de suas histórias de vida.

Diante de tais propósitos, fez-se necessário compreender como os processos de formação dos indivíduos vêm sendo discutidos ao longo da história das prisões. Nessa perspectiva, Foucault (1999) trata das formas de disciplinamento das pessoas categorizadas como delinquentes, uma discussão que se inicia pelas práticas dos suplícios públicos dos corpos e chega à atual condição de privação carcerária, com o objetivo de tornar dóceis os corpos dos apenados através de variadas técnicas as quais o autor relaciona ao exercício do poder disciplinar.

Assim, Foucault (1999), primeiro discute minuciosamente as diversas formas de punições entre os séculos XVII e XVIII, chamando inicialmente a atenção para os suplícios dos corpos, caracterizados pelas execuções em praças públicas, práticas diretamente ligadas ao poder governamental, mas que começaram a despertar terror e repúdio da população, o que às levaram à extinção.

Tais movimentos fizeram migrar o sistema de apenação dos suplícios físicos para a correção da alma, através de um sistema de privação de liberdade a ser efetivada em espaços penais. “Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal, cedendo espaço ao poder disciplinar com o objetivo de tornar os corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999, p. 12).

Em caso de desobediência às normas e procedimentos institucionais, o privado de liberdade terá como consequência rigorosas punições que exercem o medo sobre o indivíduo, diante de outras formas de castigo, a exemplo da “Solitária”¹¹. Tal isolamento tem como implicação a diminuição da alimentação, restrição a visitas familiares e íntimas, conduzindo o apenado a momentos de forte pressão física e psicológica.

Na condição de agente penitenciária capacitada para garantir a realização desse sistema de controle, como compreender os efeitos de tal disciplinamento na identidade dos indivíduos a ele submetidos? E mais: de que forma promover o empoderamento dessas almas sobre as quais o poder disciplinar se propõe a adestrar, de modo que elas possam vivenciar suas penas desenvolvendo alternativas, dentre elas a educação, para que possam se reinserir dignamente na sociedade?

Ao observar os efeitos dessas práticas, Goffman (1974) formula o conceito de “instituição total”. Para o autor, nas instituições totais, a exemplo das prisões, as pessoas têm o espaço de atuação restrito a um mesmo lugar, não podendo mais transitar em diferentes lugares e relacionar-se com diferentes pessoas, assim como agir sem um plano racional, ou

11 Cela destinada ao isolamento do apenado que comete uma sanção disciplinar na unidade prisional.

seja, de acordo com o que lhe convier. Ou seja, numa instituição total o indivíduo passa a agir num mesmo lugar, com o mesmo grupo de pessoas, atendendo às obrigações e regras iguais e coletivas para a realização de atividades impostas.

Nesse contexto de fechamento, o autor indica os mecanismos pelos quais a instituição total acarreta sequelas para a formação do eu do indivíduo que dela participa sob condição determinada - aqui falamos mais precisamente dos apenados da lei nas prisões. Segundo Goffman (1974), a instituição total, seja ela, o hospital, o manicômio ou as prisões, age sob o indivíduo de modo que o seu eu se submete a transformações dramáticas, tanto do ponto de vista pessoal quanto do seu papel social.

A análise que o autor realiza sobre o mundo do internado nos hospitais para doentes mentais torna-se uma base para o que ocorre com a identidade dos indivíduos nas mais diversas instituições totais. Salvo as diferenças institucionais, o apenado, assim como o internado que chega ao hospital, vai igualmente vivenciar os espaços e o tempo arbitrariamente administrados pelas regras institucionais, sofrendo um processo de “mortificação do eu”, que suprime tanto a “concepção de si mesmo” quanto a “cultura aparente”, ambas trazidas de uma construção que se fez ao longo de sua história de formação na vida familiar e civil.

Tais procedimentos perturbam a relação entre ator/indivíduo e seus atos, causando o “desequilíbrio do eu”, uma vez que profana as ações, a autonomia e a liberdade de ação do apenado. Na prática, o que ocorre com o apenado primeiramente é a vivência com pessoas desconhecidas, advindas de outras culturas e modos de pensar. Juntos, eles vão vivenciar os mesmos horários restritos, as regras formais de comportamento, a aquisição de novas linguagens (gírias), o controle da alimentação, as vestimentas padronizadas, e, muitas vezes, o despojamento dos próprios nomes pessoais, passando a ser apelidado por cidades ou artigos referentes aos crimes a ele atribuídos, dentre outras formas de denominações, por vez de alto teor pejorativo.

Assim, sendo a identidade um conjunto de aspectos que nos permite apresentarmos ao mundo e reconhecermo-nos como alguém único, as novas experiências vividas pelo apenado no âmbito prisional podem alterar o modelo de vida com o qual se identificava anteriormente, sinalizando a denegação ou privação do reconhecimento de si, agora incorporados pelos fenômenos negativos inferidos institucionalmente.

Assim, tendo em vista a busca por meios pelos quais se possa minimizar os efeitos da transformação das identidades dos indivíduos no decurso do cumprimento de suas penas, analisamos as potencialidades das escritas de si dos apenados, tendo por foco inicial as formas como eles se apresentam e se representam em suas narrativas de vida. Nesse sentido,

como ponto de partida para as nossas análises, utilizamos as noções de identidade social virtual e identidade social real, conforme as define Goffman (2008), quando trata do estigma, em suas Notas sobre Manipulação da identidade Deteriorada.

Para o autor, a sociedade estabelece categorias pelas quais cataloga as pessoas conforme os atributos considerados comuns e naturais, situando os indivíduos de acordo com as categorias as quais eles devem pertencer, determinando um padrão externo aos indivíduos. Nesse processo, são criados modelos sociais para os indivíduos, de acordo com os atributos que neles se enxergam, sejam tais atributos considerados positivos ou negativos. No caso dos atributos negativos, o autor a eles se refere através da noção de estigma. Carregado de valores negativos, os atributos estigmatizantes determinam, para os indivíduos estigmatizados, um destino de exclusão ou, por outro lado, a perspectiva de reivindicação social pelo direito de ser bem tratado e ter oportunidades iguais. É nesta última direção a orientação que demos às nossas preocupações quando empreendemos os estudos que este capítulo toma por base.

3. Metodologia

A pesquisa qualitativa propõe uma metodologia que considere a complexidade e a dinamicidade dos fenômenos humanos e se realiza a partir da interpretação dos significados que os homens atribuem a si e às próprias ações no mundo. Trata-se da interpretação das informações coletadas através de um modo de investigação que valoriza os modos pelos quais os indivíduos se percebem na realidade em que atuam. Advém desse processo o conceito de compreensão, que pode ser sintetizado como a interpretação da interpretação que o homem faz de sua vida cotidiana.

Nessa perspectiva, buscamos compreender o processo de deterioração da identidade dos apenados a partir das narrativas de vida por eles produzidas em situação educacional. Uma vez transformadas em dados desta pesquisa, tais informações foram observadas segundo às orientações de Minayo (2001, p. 23), qual seja, como “um universo de significados, motivos, valores e atitudes que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A construção dos dados optou pelo recurso às escritas de si realizadas pelos apenados como atividade escolar, nos momentos educativos anteriormente relatados, por meio das quais os autores autobiográficos produziram narrativas cujo conteúdo, além de apresentações de si, descrevem os trajetos que os conduziram ao cárcere e os modos como se percebem naquela realidade. Para fazer uso dessas escritas, buscamos sustentação nas noções de

“práticas de rastros”, conforme as define Gaston Pineau (2012, p. 24), quando nos informa dos documentos que produzimos ao longo de nossa vida. Segundo o autor, “esses rastros multiformes podem constituir documentos preciosos de história pessoal, familiar e social”. Essa perspectiva possibilitou aos documentos escolares produzidos pelos alunos apenados – escritas de si – serem alçados à condição de rastros biográficos, legitimando assim o estatuto de objeto de pesquisa.

Tais escrituras de si foram produzidas no interior da sala de aula do ensino médio, composta por vinte e oito alunos, com faixa etária entre vinte e quarenta e cinco anos de idade, um conjunto de pessoas que juntas respondem por tráfico de drogas, associação ao tráfico, assaltos, roubos, receptações e homicídios. A proposta, realizada no decurso de uma das aulas da disciplina de Sociologia, era a de realização de uma produção textual na qual eles abertamente falassem de si. À época, na condição de professora, objetivávamos tão somente que eles aportassem informações que nos ajudassem a compreendê-los para além das informações sobre eles que circulavam pela ambiência e burocracia prisionais.

A partir dessas leituras intuitivas que nos faziam dimensionar o quanto tais fatores lhes afetavam as identidades, decidimos realizar este aprofundamento ao tema, transformando em rastros biográficos os acervos documentais constituintes de tais narrativas, que se mantinham sob a guarda da Secretaria do Projeto Educacional, da Penitenciária Estadual do Seridó (PES).

Foram analisadas três histórias de vida, escolhidas aleatoriamente, tendo, por foco, a busca pelos indícios que sustentassem a percepção consciente ou não dos autores autobiográficos acerca do processo de deterioração de suas identidades no âmbito do sistema prisional. Utilizamos a técnica de redução gradual da narrativa, sugeridas por Jovchelovitch e Bauer (2002) em síntese às propostas de análise de narrativas de Schütze (1977-1983, p. 107), que dizem:

As unidades do texto são progressivamente reduzidas em duas ou três rodadas de séries de paráfrases. Primeiro, passagens inteiras, ou paráfrases, são parafraseadas em sentenças sintéticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em algumas palavras chave. Ambas as reduções operam com generalização e condensação de sentido. Na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras chave.

As análises dos dados se deram sob a luz dos pressupostos teóricos de Goffman (1974) e (2008), e Foucault (1999) que em muito contribuíram para a leitura analítica dos modos pelos quais os autores das escritas de si se percebem em seus relatos de vida. Ressalvamos

que os nomes utilizados são fictícios, resguardando assim o anonimato dos autores das narrativas: Daiane, 31anos, acusada de tráfico de drogas; Beto, 28 anos, condenado por assalto, homicídio e tráfico de drogas; Jeferson, 38 anos, receptação e assalto.

4. Análise dos Dados

Ao empreendermos a análise das escritas de si dos apenados, abordando-as como potenciais dispositivos educacionais de seus autores, procuramos, primeiramente, os indícios pelos quais eles dispunham a percepção construída sobre si. Nesse sentido, atentamos para a forma como eles se apresentaram nessas escritas, o que nos levou a níveis diferenciados de representações, sempre demarcadas pela oscilação entre suas identidades reais e identidades sociais virtuais, tendo esta como base o estigma que a condição de apenados da lei lhes imputa.

Nesse sentido, Daiane secundariza a condição de mulher e mãe precoce, que, aos 15 anos teve o primeiro filho, com 18 engravida novamente, e, uma vez órfã de mãe e abandonada pelo pai no ápice dessa desestruturação familiar, ver nos ganhos rápidos e fáceis do sedutor mundo das drogas a única possibilidade de cuidar dos filhos. Tendo essa trajetória como fatores atenuantes para suas escolhas indevidas, a autora, no entanto, prefere iniciar seus escritos autobiográficos informando cruamente que *“sou uma detenta do presídio de Caicó. Tenho 31 anos e estou presa a um ano e seis meses em uma pena de nove anos a ser cumprida por tráfico de drogas”*.

Já Beto evidencia a troca radical de identidades institucionais, quando diz que *“o mais difícil para mim foi a vergonha por perder a minha farda que eu amava tanto”*. Percebe-se aqui os indícios do impacto de ter substituída uma identidade social anteriormente construída com base nos símbolos profissionais de honradez aportados pela condição de profissional militar, trocada por uma identidade sujeita às consequências do estigma: *“tudo foi muito novo para mim, mas o que me marcou e me deixou uma cicatriz por dentro e por fora, foi quando os agentes penitenciários do CDP-Ribeira/Natal-RN me espancaram sem ao menos me conhecer”*.

Após fazer referências às várias tentativas honestas de superar às condições sociais e econômicas de exclusão em que viveu desde a infância, Jeferson faz uma síntese de seu ingresso no mundo do crime, apresentando-se da seguinte forma:

“Trabalhei e vivi honestamente até aos 27 anos de idade. Me envolvi com pessoas erradas, comecei a comprar coisas roubadas, e, logo em seguida, fui me envolvendo cada vez mais. Quando percebi, já estava praticando pequenos assaltos. Não demorou muito para eu ser preso, em pouco mais de um ano, fui preso”.

Durante o processo de análise dessas narrativas, muitas indagações emergiam. O que faz Daiane assumir de modo tão radical uma identidade que lhe expõe a estigmas e preconceitos, quando poderia perfeitamente usar as ocorrências de sua história de vida para se posicionar, por exemplo, na condição de vítima, atitude comumente acionada pelos seus pares de encarceramento?

O que faz Beto silenciar as causas, ocorrências e motivações que o levaram a substituir a condição profissional que potencialmente o posicionaria na condição de herói ingressando na condição de bandido, aqui tomando a liberdade de utilizar tais arquétipos como forma de evidenciar a distância entre as identidades assumidas por esse autor autobiográfico?

Como se dá o esgarçamento dos valores morais que levam um cidadão comum, trabalhador, deixar se envolver, aos vinte e sete anos “*com pessoas erradas*”, a ponto de se perceber “*praticando assaltos*”, como se ali, naquele momento estivesse sob o comando de um outro que não ele próprio – caso de Jeferson?

Tais indagações, que se foram acumulando a outras no decurso de nossas análises, se, por um lado, pontuam a necessidade de compreender o modo como essas pessoas se percebem, por outro, indiciam lacunas que uma vez preenchidas podem estabelecer a diferença em eventuais propostas educacionais voltadas para o empoderamento pessoal de cada um desses apenados. Uma vez condenados, cada um deles enfrenta à sua maneira os próprios conflitos interiores, cabendo às instituições de apenação o esforço para realizar uma aproximação compreensiva de tais estados de espíritos.

Contrariamente a esses propósitos, o que se percebe quando se focaliza as transformações identitárias decorrentes do processo de apenação é uma atuação institucional que deteriora cada vez mais as identidades dos apenados, submetidos que são a tratamentos embrutecedores, fazendo com que eles, longe de um processo de humanização, assumam atitudes que os envolvem cada vez mais profundamente nos tortuosos labirintos da exclusão e da criminalidade.

Nesse sentido, é bastante esclarecedora a percepção que Daiane assume de si, que, embora longa, faz-se aqui necessária a reprodução na íntegra do trecho da narrativa.

“A sociedade nos arrebatava de repente de perto de nossos filhos, e nos joga aqui dentro achando que com isso vai resolver os problemas, mas não. Entramos aqui como cordeiros e saímos como monstros. Todo ódio e vingança, vontade de poder ostentar para compensar os anos de humilhação, saudades longe de nossos filhos, familiares e daqueles que amamos. Sim, me tornei um monstro pelo tratamento carcerário; nos baculejos¹², o pouquinho que temos na cadeia que algumas parceiras que passam deixam, são quebrados; a pressão psicológica de sermos tratadas por nomes de vagabundas; de folgadas, depois do constrangimento de ficarmos nuas na frente dos agentes homens e até mesmo das outras presas, cerca de sessenta mulheres nos apertos; somos tratadas como estorvos para eles; a nossa alimentação é colocada no chão por fora da grade como se fosse para cachorros ferozes ou mesmo, porcos; não temos direito de usar um brinco, uma sandália melhor. Tudo isso me fez um monstro”.

Não sendo uma atitude isolada e pontual de um e outro apenado, a deterioração das identidades das pessoas que cumprem penas em instituições carcerárias precisa ser considerada como um processo que se interpõe de modo decisivo como obstáculo em qualquer projeto de futuro dessas pessoas. Vejamos o que diz Beto em sua narrativa.

“O meu desejo era novamente dá orgulho a meus pais e recomeçar a minha vida de uma forma digna e honesta, mas toda essa vontade passou, hoje me encontro mergulhado em um poço de tormento, vingança e dor. Após a prisão passei a ter ódio de setores como o Ministério Público que nem sempre faz o que é justo, certo e correto; que por muitas vezes coloca inocentes na cadeia. Não tenho muitos planos como antes. Meu maior desejo é vingar a humilhação que meu pai e minha esposa passaram em Alcaçuz”.

De função diagnóstica, a interpretação das narrativas de vida que nos apontam tanto para os modos como os apenados se apresentam quanto as formas como eles descrevem, conscientemente ou não, as transformações identitárias interiores como decorrência das experiências no ambiente do cárcere, impõe o desafio de se pensar estratégias educativas que contribuam para que essas pessoas se redescubram capazes de conduzir suas vidas dignamente.

Nesse sentido, considerando as potencialidades da produção de narrativas de vida para além da função de pesquisa, empreendemos compreender tais atividades em suas possibilidades pedagógicas. Como podemos perceber, de um modo geral, as narrativas sempre relatam experiências de vida, sobre as quais muito pouca ou quase nenhuma reflexão é feita por parte dos autores dos relatos.

12 Procedimento de revista realizado no interior do pavilhão da unidade prisional, com objetivo de encontrar objetos ilícitos.

Pode-se perceber nos demais relatos ocorrências, sobretudo de desestruturação familiar, a partir das quais as experiências foram vivenciadas, sendo ou não pelos seus autores intencionalmente provocadas. Senão, vejamos o painel de trechos dos relatos, listados a seguir:

“Aos quinze anos fui mãe do meu primeiro filho. Aos dezoito já estava grávida novamente. E aos sete meses de gravidez, veio o falecimento da minha mãe. Depois disso, meu pai nunca mais deu notícias em casa. Depois do nascimento do meu segundo filho, com três meses, peguei outra gravidez. Foi aí que eu me vi desesperada, com três filhos para criar, e não queria dá meus filhos em hipótese alguma, nunca pensei em desistir deles. Foi aí que comecei a pegar drogas em poucas quantidades, de 5g e 10g de crack para vender. Tirava assim o dinheiro para pagar a pessoa (fornecedor da droga) e com o lucro pagava um quatinho que tinha alugado de dois vãos e um banheiro, a água e a luz, como também fazia a feira para a gente comer. Tinha vontade de arrumar um trabalho, mas não tinha com quem deixá-los. Achava também que o dinheiro do serviço não dava para pagar outra pessoa para cuidar deles (DAIANE)”.

“Quando criança eu não percebia o quanto meus pais se esforçavam para me proporcionar bons estudos. Eu sentia muito a ausência do meu pai, pois, na época ele trabalhava de taxista e o tempo que ele se encontrava em casa era justamente de manhã: por isso eu fugia da escola para tentar ter algum tempo ao lado dele. Meus pais nunca tiveram muita conversa comigo, tipo fazendo eu perceber o que era certo ou errado (BETO)”.

“Tive uma infância e uma adolescência bastante difíceis. Meus pais são separados desde que eu estava na barriga da minha mãe. Fui rejeitado por ele no auge de sua loucura, pois ele sofre de problemas mentais e, quando minha mãe estava grávida, ele, por várias vezes, quis tirar a vida dela. Por estas e outras razões, eles se separaram, e em consequência da separação dos meus pais, minha mãe mudou de cidade e casou-se novamente, constituindo outra família. Eu fiquei sendo criado pelos meus avós paternos. Passávamos muitas necessidades em todos os sentidos. A fome era a pior delas. Até hoje me lembro que, por muitas vezes, minha avó cozinhava o feijão no almoço e o caldo seria para o jantar. Enfim, tudo era muito difícil (JEFERSON)”.

O que poderia ocorrer com a identidade real dessas pessoas, se posicionássemos as narrativas delas como dispositivo de mediação de um exercício reflexivo deles sobre suas próprias experiências? Josso (2004, p. 51) nos ensina ser possível refletir sobre as próprias histórias de vida, a partir da distinção que a autora faz sobre três tipos de experiências, sendo elas: a) “ter experiências”, ou seja, viver situações e acontecimentos significativos sem tê-los provocado; b) “fazer experiências”, qual seja, viver situações e acontecimentos intencional

e deliberadamente provocados; e c) “pensar as experiências”, que seria o ato de debruçar-se reflexivamente sobre as duas modalidades anteriores de experiências.

Evidentemente que registrada aqui apenas no âmbito das provocações, uma vez que tal atividade reflexiva sobre as experiências relatadas não foi realizada no estudo que serviu de base para este artigo, tais provocações, no entanto, conforme compreendemos, podem ser apresentadas como prospecções educativas que potencializam o uso das narrativas de vida de apenados e contextos de formação e autoformação, uma vez que, como demonstram seus relatos, há comumente em seus trajetos experiências de desestruturação, sobretudo familiares e econômicas, que os posicionam na condição passiva das intempéries advindas dos contextos socioculturais e econômicos que os acolheram numa sociedade da desigualdade e injustiça social.

Quem sabe fazê-los reconhecer as condições mais amplas que os levaram aos tortuosos caminhos da marginalidade possa operar ou plantar neles as sementes de uma transformação interior que minimize os efeitos perniciosos do estigma com o qual passaram a se representar e serem socialmente representados?

5. Considerações Finais

Diante das inquietações provocadas pela leitura das narrativas de vida produzidas pelos alunos do ensino médio, privados de liberdade, na PES, localizada na cidade de Caicó – RN, instituição na qual atuamos como professora e Policial Penal, decidimos tornar menos intuitivo o desenvolvimento de tais atividades, até então, realizadas como mera forma de melhor conhecer os nossos alunos.

Essa decisão foi sendo consolidada desde o momento em que percebemos o empenho dos autores dessas escritas autobiográficas, que as produziram como instrumentos para expressar, para além dos tortuosos caminhos que os transformaram em apenados da lei, à percepção que tinham sobre si e sobre a realidade carcerária que vivenciam no cotidiano prisional.

A oportunidade surge no contexto de realização do estudo que serviu de base para a produção deste artigo, quando pudemos selecionar três dessas escrituras para analisá-las de modo mais sistemático, focalizando os conteúdos nelas expressos a partir dos preceitos teóricos que sistematicamente têm se debruçado sobre as consequências para os apenados da vida na prisão.

Nos limites exploratórios do exercício de análise realizado foi possível identificar os modos como os autores se apresentavam nessas escrituras, bem como as formas como eles percebem as transformações ocorridas em suas próprias identidades, associando essas transformações às experiências vivenciadas no ambiente do cárcere.

Essas evidências, em nossas análises, sinalizam para a prospecção dessas produções narrativas como potenciais dispositivos educacionais de apenados da lei, tendo por indicadores tanto o empenho e a motivação que, na ocasião, os envolveram na realização da tarefa, quanto pelas possibilidades que esses escritos dispõem como instrumentos de mediação de exercícios reflexivos dos autores sobre as experiências por eles relatadas.

Através do estudo realizado foi possível constatar, a partir da própria expressão dos apenados, que as instituições penais usam o disciplinamento como instrumento para moldar os indivíduos ao sistema prisional. E, que, com isso, prioriza-se à manutenção da ordem, negligenciando-se, no decorrer do cumprimento das penas, iniciativas que preparem o apenado para seu retorno ao convívio social por meio de programas voltados à educação, profissionalização, religiosidade e demais atividades destinadas à reintegração social dos privados de liberdade.

Portanto, ao pensarmos em ressocialização de apenados da lei, é necessário que possamos criar estratégias educacionais que os comprometam com objetivos futuros, o que requer o desenvolvimento de uma educação criativa, flexível, mas também reflexiva, de modo que os apenados possam ser envolvidos em movimentos de reflexão sobre si, através de atividades que busquem o caminho da conscientização.

Pretendemos que esse estudo contribua para melhorar a compreensão dos impactos negativos que a instituição penal exerce nas identidades dos apenados da lei, além de denunciar o descumprimento dessas instituições no que diz respeito a suas funções ressocializadoras.

É preciso valorizarmos os espaços educativos e criar as oportunidades, abrindo os nossos corações e a nossas mentes para que a luta pela Educação em Direitos Humanos e pela dignidade humana não fique estática no tempo, uma vez que a vida nos desafia à busca incessante do construir. É importante, enquanto profissionais educadores, detentores de conhecimento, vencermos os paradigmas de uma sociedade marcada pela exclusão social, que em linhas gerais, necessita ser reconstruída baseando-se nos direitos humanos, na justiça e na paz, como base para se viver em um país mais justo e igualitário.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. UNESCO, 2007. 56p.

BRASIL. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais**: oferta de educação de jovens e adultos em situação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE/SECAD, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Complementar nº 12.433**. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei Nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: <HTTPS://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. A Entrevista Narrativa. In. BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOFFMAN, Erving. **Notas sobre manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PINEAU, Gaston; LE GRNDE, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução: Eduardo Galvão Braga e Maria Conceição Passeggi- Natal/RN: EDUFERN, 2012. 181 p.

SCHUTZ, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In. WELLER, Wiviam; PFAFF, Nicole. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

A Formação Docente, Perspectivas e Desafios da Educação Prisional do Rio Grande do Norte

Jacqueline Fernandes de Gusmão Neves Pessanha¹³

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”.

Paulo Freire

1. Introdução

O presente capítulo tem o objetivo de abordar a formação docente direcionada a educação prisional no Rio Grande do Norte. De acordo com Matuoka (2019), 70% dos presos não concluíram o Ensino Fundamental e 92% não terminaram o ensino médio, 8% são considerados analfabetos e 1% sequer chegou a ingressar ou tem diploma do Ensino Superior. Deste modo, vê-se que a educação prisional demonstra grande função no sentido de não somente incluir quem foi excluído, mas também aqueles que a própria escola abandonou.

Com base no exposto, vê-se como problemática a qualificação docente o que leva a indagar a seguinte questão norteadora: A formação docente direcionada a educação prisional no Rio Grande do Norte é capaz de suprir a demanda?

De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) de 2017, existe uma lei de execução penal (nº 7.210/1984) que determina a educação no sistema carcerário como um direito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também prever que a população brasileira, sem exceções, goza do direito ao ensino gratuito independentemente da idade e se está ou não sob privação de liberdade. Com base no exposto, há duas escolas que atuam em unidades prisionais no Brasil, tais escolas compõem o Programa de Escolas Associadas da Organização das Nações unidas para a Educação, sendo elas a Ciência e a Cultura (PEA-Unesco) (MATUOKA, 2019).

O objetivo dessas escolas é possibilitar para os presos, oportunidades que não tiveram fora da prisão podendo assim, socializa-los, apresentar para os mesmos, alternativas de

13 Licenciada em Letras Português e Respectivas Literaturas pela UERN, Pós-Graduada em Educação em Unidades Prisionais e Tecnologias Educacionais. E-mail: jacqueline.pessanha01@gmail.com, Curriculum lattes: <http://lattes.cnpq.br/9511433924505322..>

mudança de vida. Matuoka (2019), diz que tais escolas compactuam com as demais escolas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), mesmo funcionamento e mesmo currículo. O que se torna diferente é que na educação prisional questões relacionadas aos direitos humanos são mais destacadas. Logo, entende-se que a proposta da educação no sistema penitenciário deve manter uma metodologia mais ampliada do que apenas proporcionar o ensinamento leitura e escrita.

Para que o detento seja inserido nas aulas é necessário que o mesmo apresente interesse, é dada prioridade para aqueles que não conseguiram concluir os estudos. No caso de falta de vagas o detento é direcionado para uma fila de espera. A cada 12 horas de aulas há um dia de remição de pena, há também um programa de leitura, o detento pode se dedicar a ler um livro no prazo de 30 dias, de acordo com a nova resolução 391 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (2021) fazer alguma atividade que seja de redação, resenha, vídeo, pintura, peça de teatro entre outros, sobre a obra lida e caso o detento alcance um resultado satisfatório, ele pode ter 4 dias de remissão de sua pena.

Este capítulo tem a função de possibilitar uma reflexão além do ensino propriamente dito, mas deve-se considerar que chegará a hora que o preso voltará para a sociedade, e a grande questão é como ele lidará com essa liberdade, o que foi internalizado enquanto estava na prisão? Surtiu efeitos positivos ou negativos? Se o indivíduo retorna de sua experiência carcerária, qualificado, com um modo de pensar distinto de quando entrou, terá grandes chances de êxito e mais oportunidades. Possivelmente refletirão mais sobre suas ações, valorização da liberdade, criam perspectivas de vida e isso devido a construção de uma nova identidade, que possibilita que o indivíduo se reconheça como uma pessoa melhor.

Em contrapartida percebe-se que atualmente as medidas educativas não são suficientes uma vez que pouco se sabe de presos que tem sua realidade modificada como se almeja, tornando o processo educativo um tanto quanto ineficaz. O objetivo não é desmerecer o trabalho desenvolvido em penitenciárias, busca-se mostrar que a metodologia utilizada não tem surtido os efeitos esperados. As necessidades do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) tem mostrado que as demandas no sentido educacional não estão sendo satisfeitas.

O índice de reincidência é muito alto e por isso o cumprimento de pena deve ser objeto de estudo e as estratégias utilizadas como método educativo devem ser repensadas visando resultados positivos. A educação que não possibilita ao preso reflexão sobre seus atos infracionais, sobre o mal que causou a outros e a si, sobre possíveis reincidências após o cumprimento de sua pena, não pode ser considerada como efetiva no processo educacional e nem de inserção social.

A educação de modo geral sofre com as imposições governamentais, as políticas neoliberais nunca se fizeram presentes em seu comprometimento com melhorias de vida de grande parte da sociedade, assim segue a educação no sistema penitenciário, negligenciada. Com base no que foi notado até o presente momento, entende-se ser de extrema importância à elaboração de pesquisa que possibilite ampliar discussão acerca do tema em questão. Priorizando a qualidade do ensino disponibilizado no sistema prisional, onde se aborde questões relacionadas aos direitos humanos e meios de extinção dos estigmas construídos pelo sistema de desigualdade brasileiro.

Para a elaboração deste capítulo foi utilizado como recurso metodológico à pesquisa teórica, a pesquisa teórica se relaciona a discussão e fundamentação da teoria, abrindo espaço para discursos teóricos, questionamentos e contra-argumentos sobre determinadas hipóteses, em contrapartida na pesquisa teórica os recursos não experimentais são suficientes, ou seja, por mais que a teoria seja melhor reafirmada quando comprovada empiricamente, a pesquisa teórica não depende da empírica (GIL, 2008).

Foi utilizado como critérios de inclusão materiais publicados no período compreendido entre 2010 a 2019 e em língua portuguesa. As bases de dados utilizadas foram: SciELO e LILACS. Para conduzir a produção do presente trabalho, foi necessário buscar respostas para a seguinte questão norteadora: a formação docente direcionada a educação prisional no Rio Grande do Norte é capaz de suprir a demanda?

O capítulo é composto pelo primeiro tópico que aborda a formação docente do sistema prisional, o segundo tópico apresenta um diagnóstico da educação prisional no RN, o terceiro tópico expõe o perfil dos professores que atuam na educação prisional do RN e o quarto e último tópico, propõe uma discussão sobre as fragilidades encontradas na educação prisional e elaborar possíveis intervenções para minimizá-las.

2. Formação dos Docentes do Sistema Prisional

Teoricamente a formação docente divide-se em dois passos: o curso de graduação (ensino superior) e a educação continuada (ocorre durante a carreira). Em sua maioria o currículo não atende aos critérios exigidos para que o profissional seja considerado um docente prisional, na educação continuada apenas 30% abrange disciplinas referentes à formação no sistema prisional. Os cursos da área educacional pouco abordam reflexões acerca da educacional prisional. De acordo com Onofre e Menott (2016), os professores

nem sempre possuem uma formação de qualidade e encontram grandes obstáculos quando começam a atuar em prisões, pois aparenta um sentido contraditório das práticas educativas aprendidas na faculdade.

O curso superior, de acordo com os autores supracitados, não fornece uma preparação adequada o docente que atua na escola do sistema prisional demanda de formação específica em EJA, além de formação continuada que colabore na superação dos dilemas vivenciados na prisão, para atingir sua empreitada docente em prol de uma educação emancipadora, que sugere a procura da emersão das consciências, idealizando a inclusão crítica do sujeito na realidade.

A educação por si só não tem o poder de transformar os infratores em não infratores. Freire (1995 apud ONOFRE; MENOTT, 2016, p. 47), versa que “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”, ou seja, com a educação é possível formar sujeitos autônomos, reflexivos e críticos, com potencial para evoluir e encontrar outros caminhos para seguir que não seja a criminalidade.

Acredita-se que a educação no sistema penitenciário pode somar fatores positivos no processo de reinserção social de presos, no entanto tal educação deve ser devidamente analisada, considerando a adequação para tal âmbito que se insere, pois para que existam reais benefícios é necessário que o serviço ofertado seja de extrema qualificação e profissionalismo. No sistema prisional não se lida com qualquer adulto e muito menos com crianças, deve-se considerar que todos têm direito a educação, tratar todos como igualdade, porém não se deve desconsiderar o contexto em que o aluno está inserido, que neste caso é entre um histórico de marginalização e cárcere (ONOFRE; MENOTT, 2016).

Um docente que atua na educação prisional deve ter consciência que sua função será muito além de apenas ensinar, deverá ter a sensibilidade de compreender que lida com um produto de estigma social e que seu exercício deverá tocar esse aluno, tem que ter a finalidade de fazê-lo desejar ressignificar sua identidade considerando sempre fatores psicossociais. Para que o fazer profissional do professor da educação profissional seja efetivo, o mesmo deverá debruçar-se sobre materiais seguros, dominar o assunto e ter ciência de que seu aprimoramento deverá ser constante (SERRADO JÚNIOR, 2009).

Com base no que traz o autor supracitado, é válido expor alguns fatores que devem ser considerados pelo docente, primeiramente é que o aluno é um adulto, e ele não age e nem raciocina como uma criança, a aprendizagem ocorre por mecanismos diferentes da criança. Segundamente, deve-se considerar que além de adulto, o sujeito pode ter vivido a margem da sociedade, pode ter tido um contexto de vida complexo, desumano, pode ter sua concepção

de mundo diferente de outros adultos que ingressaram tardiamente na escola. Contudo, não se pode em hipótese alguma responsabilizar somente o educador para a total reabilitação e capacidade de ressignificação e ressocialização.

Ainda conforme Serrado Júnior (2009) o docente não pode e nem deve assumir total responsabilidade que está designada aos servidores do sistema carcerário, ou seja, reinserir o preso na sociedade onde o mesmo não volte a cometer crimes e nenhuma outra prática delituosa. Freire e Guimarães (1982, p. 97-98) certa vez fez a seguinte citação:

atribuir à educação, quer nesta campanha, quer em outra qualquer, quer em nenhuma campanha, mas atribuir à educação o poder de transformação do mundo, cedo ou tarde, leva a todos e todas que engrossem estas fileiras a uma enorme frustração (...) eu diria que, em primeiro lugar, não sou eu quem nega a educação, estou apenas constatando a prática educativa, historicamente, como ela se dá. Em segundo lugar, a negação à que a educação se expõe é a melhor forma que ela tem de se afirmar. O que é que eu quero dizer com essa contradição? (...) A educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social. Ela não o é, precisamente porque poderia ser. E é exatamente essa contradição que explicita, que ilumina, que desvela a eficácia limitada da educação. O que quero dizer é que a educação é limitada, a educação sofre limites.

Logo entende-se que todos aqueles que objetivam (re) inserir o preso à sociedade e a não reincidência são grandes contribuintes da educação. O cumprimento da pena deve ser analisado, reconhecida como objeto de estudo para que possa atingir o real objetivo, sendo estas questões subjetivas e objetivas, uma vez que a reincidência tem um índice alarmante. Por este motivo as medidas socioeducativas e as penas privadas e restritivas de liberdade devem sim ser repensadas e efetivadas.

O ensino no sistema penitenciário é aplicado de forma ineficaz, seguindo a escola regular, alfabetizando e formando, deixando de lado discussões mais amplas, como por exemplo, os direitos humanos. Quando há algum questionamento acerca de como tal educação pode contribuir no processo de reinserção, surgem também conflitos e resistência, uma vez que tal prática se mostra desatualizada. Paulo freire já tecia críticas sobre uma forma de ensinar imóvel onde o estudante não tinha espaço de atuação, pensamento, conhecimento, criatividade, produção de conhecimento (FREIRE; GUIMARÃES, 1982).

Em breve recorte sobre a educação no âmbito prisional vê-se um objetivo de extremo poder, porém de baixa efetivação. Assim, o desejo em melhoria predomina se mostrando um tanto quanto utópico, porém esperançoso quando se pensa em qualificação profissional para docentes que atuam em prisões. Se houver comprometimento com os estudantes os mesmos

assumirão novas posturas, se sentirão valorizados e poderão enfim modificar o seu próprio contexto de vida.

3. Diagnóstico da Educação Prisional no Rn

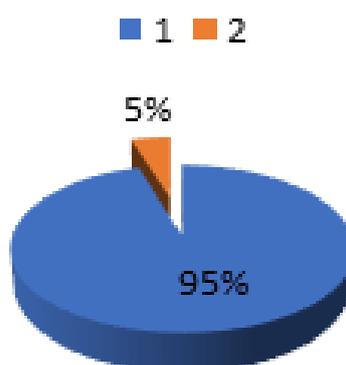
A razão pela qual se diz que a educação é um direito fundamental é pelo fato de que não se podem garantir outros direitos sem primeiro garantir a educação. Garantir o direito educacional para todos não é um processo simples, os componentes necessários são: Garantir acesso à escola, oportunidade de progredir na escola e um contexto favorável. Sabe-se que o Brasil já tem um histórico de déficit educacional, as escolas públicas do Brasil colecionam uma gama de críticas negativas no que diz respeito a qualidade do sistema educacional.

O contexto de vulnerabilidade potencializa a evasão escolar, uma vez que estigmatiza o pobre, negro e favelado, fazendo com que sua identidade fragilizada o impeça de progredir, sendo um grande fator para o fracasso escolar. Todo esse contexto é um fator contribuinte para a dificuldade no acesso a escola e progressão. Na tentativa de progredir, segundo o relatório de visitas prisionais (2019), o Rio Grande do Norte conta com instituições prisionais que trabalham com a assistência educacional, não existem instituições que atuem especificamente com esses reeducandos, os mesmos são matriculados em escolas comuns da rede estadual de ensino, porém, inseridos em anexos das escolas, intitulados “Celas de aula” (BRASIL, 2019).

A seguir será possível observar a (figura 1) que apresenta o número de presos que tem acesso à educação no sistema prisional no Rio Grande do Norte.

Figura 1 – Percentual de presos que acesso à educação no RN

Percentual de presos que tem acesso a educação na prisão



Fonte: Brasil, 2019

O Estado do RN suporta 5.762 presos, porém, esse número chega a 9.849 presos atualmente, o sistema carcerário oferece apenas 483 vagas para a população carcerária, ou seja, 95,39% dessa população não está inserida no sistema educacional. O RN é o penúltimo Estado da federação com atividades educacionais efetivas. Porém, quando comparado a 2018, o número de presos que estão inseridos no sistema educacional prisional é maior, isso se deu pelo aumento do número de vagas do primeiro trimestre de 2018 para 2019, o aumento foi de 57,26% para 72,46% de vagas aproveitadas, mas vale salientar que o número de vagas aumentou devido ao aumento do número de presos (BRASIL, 2019).

Dos presídios que contam com a assistência educacional para os privados de liberdade, está a Penitenciária Agrícola Dr. Mário Negócio – situada em Mossoró - e na Estadual de Alcaçuz – localizada em Nísia Floresta, estas são consideradas as maiores penitenciárias do RN. São poucos municípios que contam com unidades prisionais no Estado do Rio Grande do Norte, dentre as citadas está também Parnamirim com a Penitenciária Estadual de Parnamirim (PESSOA JÚNIOR, 2019).

As demais se encontram em regiões interioranas, onde é escasso o espaço físico designado para atividades educacionais. Das cidades que contam com assistência educacional está Natal (capital), Nísia Floresta, Mossoró, Parnamirim, Caicó, Pau dos Ferros, Caraúbas e Nova Cruz, no entanto existem vários Centros de Detenção Provisória localizados em diversas cidades do interior do Estado. O Poder Público tem total responsabilidade em ofertar para a população carcerária o direito a educação, nos dados analisados é possível ver que de 4 (quatro) penitenciárias, 2 (duas) ofertam o direito a educação; das 4 cadeias públicas, apenas 1 (uma) oferece acesso à educação; e dos 20 Centros de Detenção Provisória (CDP), apenas 2 (dois) ofertam o direito a educação no Estado do Rio Grande do Norte (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES, 2016).

Em suma, entende-se ser interessante expor a seguir o perfil dos docentes que atuam no sistema educacional nas prisões, para isso entende-se que é impreterível a adequação do perfil profissional, considerando o contexto em que o professor está inserido, ponderando não somente o que será ensinado, mas também, como será o processo de ensino-aprendizagem.

4. Perfil dos Professores que Atuam na Educação Prisional

Foram 10 (dez) professores entrevistados, sendo eles: 1 (uma) Graduada em Letras pela universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Especialista em Ensino de Línguas pela mesma Instituição. Docente há 09 anos, com experiência maior em ensino

médio regular e atualmente professora da Penitenciária Estadual de Mossoró (PFMOS); 1 (uma) Pedagoga que atua na Educação Profissional como Coordenadora Pedagógica; 1 (uma) professora de Química; 1 (uma) licenciada em Física e atua no sistema desde 2014; 1 (uma) Professora socioeducativa, graduada em Química e especialista em docência de curso superior, Mestre em educação inclusiva; 1 (uma) formada em Geografia com especialização em Educação ambiental e Geografia do semiárido, 1 (uma) com Licenciatura em Matemática; 1 (uma) formada em Matemática pela UERN e é celetista do estado. Iniciou no sistema educacional prisional em dezembro de 2018.

Dos 10 (dez) entrevistados, 2 (dois) ficaram sem resposta, vale salientar que o empenho dos professores deve ser acompanhado pela equipe pedagógica da escola certificadora; entretanto, o monitoramento do programa fica a cargo das Diretorias Regionais de Educação e Subcoordenadora de Educação de Jovens e Adultos.

No que diz respeito à forma de inserção dos profissionais no setor educacional, os agentes penitenciários são admitidos por meio de concurso público via lei complementar 122/1994 – regime jurídico dos servidores públicos do Estado do Rio Grande do Norte. Deve ter como requisito mínimo ensino médio completo e curso profissionalizante promovido pelo SEJUC/COAPE. O sistema penitenciário não conta com a função de professores, esta vaga é ocupada por agentes que tem alguma formação na área da educação e se identificam com o fazer profissional nesta área (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES, 2016).

Foi notado no discurso dos educadores prisionais que é importante o exercício dos seus valores éticos, humanos e solidários, considerando o detento como seu objeto de trabalho, evitando ao máximo utilizar do senso comum para julgar a condição do preso, uma vez que não é de sua competência fazer julgamentos. Novelli e Louzada (2012) dizem que o Educador deve ter total ciência dos princípios de liberdade, bem como, os ideais de solidariedade e exercer a cidadania, além da qualificação profissional.

Os autores concluem dizendo que o perfil do educador deve, em suma, compreender as limitações dos seus alunos, o contexto em que estavam e estão inseridos, buscar sempre o comprometimento com a cidadania e ressocialização, abrir mão de demandas pessoais, do senso comum (como já foi dito anteriormente), de julgamentos, ou seja, ser completamente profissional e ético, promover o reconhecimento dos direitos de seus alunos e ser mediador de resolutividades frente aos obstáculos que encontram no processo educacional.

5. Fragilidades Encontradas na Educação Prisional do Rn

No presente tópico será possível expor um relato de experiência onde 10 professores do sistema prisional da cidade Mossoró RN, foram entrevistados. No discurso dos professores foi possível identificar como principais fragilidades da educação no sistema prisional do RN, o fato da educação ainda ser encarada como uma “barreira”, o sentido de tal afirmação está envolto a familiarização dos presos na rotina educacional.

Das fragilidades destaca-se também, a necessidade de compreensão por parte dos professores, de que não estão lidando com alunos e com uma sala de aula convencional e seu dever durante o fazer profissional vai muito além de apenas ensinar a ler e escrever requer senso político e social, capaz de facilitar o acesso dos presos ao conhecimento de seus direitos enquanto seres humanos, por isso a organização de um plano de acompanhamento pedagógico neste contexto é considerado pelos professores, uma grande dificuldade.

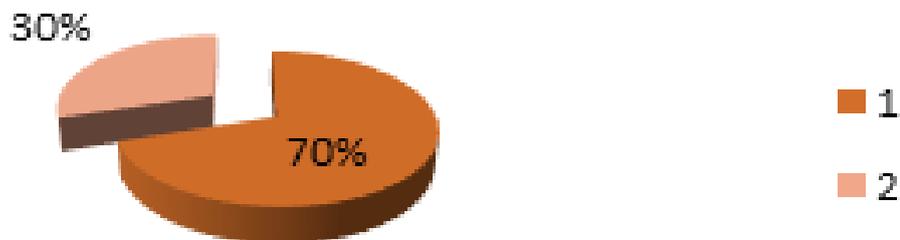
O não reconhecimento da necessidade de ressocialização, o contexto de vida, questões psicológicas e familiares, pouco são considerados pelos gestores desse sistema o que potencializa a incredibilidade do preso para/com sua própria capacidade de evolução, de aprendizado, etc. Entende-se que a sensibilização direcionada para as pessoas que atuam no ambiente prisional é de extrema importância, uma vez que a credibilidade do outro pode influenciar diretamente no processo de aprendizagem.

O acesso a materiais didáticos e adaptação dos mesmos em sala de aula e curso de capacitação para os professores se apresentam como fragilidades no sistema educacional prisional, uma vez que é de extrema importância a educação continuada para professores, atualizações e a utilização de materiais adequados para este âmbito. No discurso dos professores, viu-se a necessidade de uma padronização pedagógica, ou seja, capacitação de professores para lidar também com o emocional e a reconstrução de identidade dos presos, objetivando o reconhecimento dos mesmos de suas habilidades e potencialidades.

Além do que foi externado, falta clareza na real função do professor do sistema prisional, déficit de profissionais e determinada negligência acerca do incentivo e melhora do comportamento dos adolescentes; Legislação, historicidade e currículo apropriado para o sistema, são demandas citadas pelos professores. A (figura 2) a seguir expõe as fragilidades predominantes no sistema educacional prisional segundo os entrevistados.

Figura 2 – Fragilidades do sistema educacional prisional

Fragilidades do sistema educacional prisional



Fonte: Própria pesquisa.

Dos 10 (dez) professores entrevistados, 70% relataram fragilidade relacionada ao material didático, considerando a limitação dos mesmos e a falta de adaptação apropriada para âmbito. 30% dos professores entrevistados expõem outras demandas, como por exemplo: A organização do plano pedagógico e capacitação profissional. Contudo, entende-se que a demanda não permeia apenas a necessidade de profissionais qualificados, mas também que o sistema se dedique em elaborar materiais que possam ser inseridos na educação prisional de forma mais eficiente, considerando as limitações e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Verifica-se a educação escolar nas prisões em suas diversas demandas direcionadas a organização e cumprimento do ensino, o que se torna controverso do que é prescrito pelas resoluções e leis nacionais direcionadas para o setor em questão.

6. Resultados e Discussões

A pesquisa se deu por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa investigativa/exploratória. Na pesquisa bibliográfica foi possível encontrar materiais que pudessem contribuir para a resposta da questão norteadora.

Dos achados na SciELO apenas 7 contribuíram na produção do presente trabalho, os achados na base de dados LILACS não se encaixaram nos critérios de inclusão. Abaixo

será exposta a (tabela 1) referente aos achados que abordam a assistência educacional e a formação docente no Sistema prisional.

Tabela 1 – Trabalhos selecionados na revisão

ARTIGOS UTILIZADOS NO TRABALHO	RESUMO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Plano Estadual de Educação nas prisões	Necessidades educacionais de pessoas privadas de liberdade no Estado do Rio grande do Norte.	2015
O trabalho do professor dentro das penitenciárias	Aborda até que ponto o direito a educação prisional contribui no processo de ressocialização.	2012
Relatório de visitas prisionais - Rio Grande do Norte 2019	O relatório expõe o sistema prisional do RN fazendo recortes acerca da educação prisional do Estado.	2019
Aspectos da política educacional para apenados no Rio grande do Norte	Este trabalho visa analisar as políticas públicas destinadas aos privados de liberdade do RN.	2019
Formação de professores e educação na prisão: Construindo saberes, cartografando perspectivas.	Tecer reflexões acerca da formação docente no sistema prisional.	2016
A formação do professor do sistema penitenciário: A necessidade de uma educação reflexiva e restaurativa nas prisões.	O artigo aborda a formação docente como mediadora de uma educação reflexiva e crítica.	2009
Sobre educação: diálogos	Olhar reflexivo acerca da educação pela visão de Paulo Freire.	1982

Fonte: Dados da pesquisa

Os materiais supracitados contribuíram na atualização de dados acerca do sistema educacional prisional, além de fazer um breve diagnóstico desse sistema, apresentaram ferramentas suficientes para discorrer sobre a formação docente na educação prisional, por mais que o título e o resumo não expunham de forma direta a formação docente, o assunto é bastante pontuado, pois se trata de um âmbito delicado que requer atenção e profissionalismo, por premissa todos os achados trouxeram a necessidade de uma capacitação docente adequada como requisito para um trabalho efetivo na educação prisional.

Além da pesquisa bibliográfica, achou por necessário trazer contribuições práticas, por meio da pesquisa exploratório-investigativa construiu-se um roteiro (questionário) de perguntas estruturadas a fim de alcançar o objetivo da pesquisa. Essa pesquisa almeja produzir um conteúdo inédito, onde os questionários foram direcionados para os professores do sistema educacional prisional.

Em suma, é válido frisar que a questão norteadora foi claramente respondida, pois a pesquisa possibilitou compreender melhor como se dá o processo de formação do docente do sistema prisional quando os mesmos expõem suas formações e quando é exposto que na verdade os agentes penitenciários são reaproveitados e remanejados para tal função por ter formação na área da educação e devido ao baixo número de vagas e auto número de presos

no Estado o número atual de docente formados não é capaz de suprir a demanda. Considera-se também como uma prática ineficaz no momento o fato de que o material didático não está adaptado para a população carcerária, inviabilizando a total eficácia da função educacional dos presídios do Estado.

7. Considerações Finais

O capítulo pretendeu responder a seguinte questão: “A formação docente direcionada a educação prisional no Rio Grande do Norte é capaz de suprir a demanda?” E percebeu-se que ainda existe um grande déficit neste aspecto, uma vez que não há comprometimento suficiente por parte federativa, estadual e municipal capaz de oferecer o básico para que a educação seja algo prioritário na vida da comunidade carcerária.

A demanda não é suprida, pois, como visto em gráficos expostos neste trabalho, apenas cerca de 5% dos presos têm direito a estudar e mesmo com esse número baixo de vagas, a evasão escolar pode ocorrer considerando as fragilidades da assistência educacional prisional e da personalidade dos privados de liberdade. Esse estudo tem a propensão de discutir esta questão para que não se perca no tempo e se possa construir materiais atualizados capazes de expor a atual realidade.

No capítulo, viu-se que o material literário acerca da temática é bastante limitado, porém deve se considerar a limitação temática, pois focou-se em uma realidade de um Estado em particular. Em suma, durante a pesquisa notou-se que o fato de não haver um cargo excepcionalmente criado para atuar na educação prisional, que os professores não recebem um material adequado e adaptado para tal contexto e que nem sempre os docentes seguem os critérios da ética profissional para lidar com a demanda fazem com que grande parte da população carcerária seja desassistida e a formação docente não seja capaz de suprir as necessidades educacionais da prisão, uma vez que não existe especificidades acadêmicas de atuação suficientes para suprir.

A atuação docente na prisão não se apresenta somente no sentido de alfabetizar, mas também de ser uma profissão transformadora, capaz de produzir reflexões e senso crítico nas pessoas privadas de liberdade. Por isso, é importante que se dê continuidade as pesquisas nesta área afim de produzir inquietações, discussões e levantar dados que possam contribuir na área em questão.

Referências

BRASIL. **Relatório de visitas prisionais - Rio Grande do Norte**. 2019. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Comissoes/CSP/RELAT%C3%93RIOS_DE_VISITAS/Relat%C3%B3rio_de_Visitas_Prisionais_ao_RN_-_vers%C3%A3o_final_publicar.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução N° 391 de 10/05/2021. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade**. 2021. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIL, A. C. **Dados e técnicas de pesquisa**. Atlas: São Paulo, 2008.

JÚNIOR, J. V. S. **A formação do professor do sistema penitenciário: a necessidade de uma educação reflexiva e restaurativa nas prisões**. FCT/UNESP. 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/318_237.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

MATUOKA, Ingrid. **A educação prisional e o ensino para a liberdade**. 2019. Centro de Referência em educação integral. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-prisional/#:~:text=E%20apesar%20da%20Lei%20de,Infopen\)%2C%20divulgado%20em%202017](https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-prisional/#:~:text=E%20apesar%20da%20Lei%20de,Infopen)%2C%20divulgado%20em%202017). Acesso em: 31 jan. 2022.

NOVELLI, J. LOUZADA, S. S. S. O trabalho do professor dentro das penitenciárias. **Revista Trajetória Multicursos – FACOS/CNECO**. V. 5, n. 6, 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/julho_2012/pdf/o_trabalho_do_professor_dentro_das_penitenciarias.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTT, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 15, p. 149-162, 2016. **Plano Estadual de Educação nas prisões**. NATAL, 2015. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/146/134>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PESSOA, Camila Virgínia Gomes; JÚNIOR, Alcides Leão Santos. Aspectos da política educacional para apenados no Rio Grande do Norte. **COLÓQUIO-Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 16, n. 3, p. 233-247, 2019. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/download/1311/834>. Acesso em: 31 jan. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Estadual de Educação nas prisões**. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura: Natal, 2015.