

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

Renan Luiz Senra Barbosa

**SABERES DE UMA PRISÃO INCOMUM:
o processo de trabalho de formadores em uma unidade prisional da
Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)**

Belo Horizonte

2021

Renan Luiz Senra Barbosa

**SABERES DE UMA PRISÃO INCOMUM:
o processo de trabalho de formadores em uma unidade prisional da
Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

Linha de pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Belo Horizonte

2021

B238s
T

Barbosa, Renan Luiz Senra, 1968-

Saberes de uma prisão incomum [manuscrito] : o processo de trabalho de formadores em uma unidade prisional da associação de proteção e assistência aos condenados / Renan Luiz Senra Barbosa. - Belo Horizonte, 2022.

173 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

Bibliografia: f. 154-167.

Anexos: f. 168-173.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses.
3. Prisioneiros -- Educação -- Teses. 4. Prisões -- Educação -- Teses.
5. Prisões -- Escolas -- Teses.

I. Título. II. Fidalgo, Fernando Selmar Rocha, 1962-. III.
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 365.66



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

SABERES DE UMA PRISÃO INCOMUM: O processo de trabalho de formadores em uma unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC.

RENAN LUIZ SENRA BARBOSA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 30 de novembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Fernando Selmar Rocha Fidalgo - Orientador
UFMG
Prof(a). Walter Ernesto Ude Marques
UFMG
Prof(a). Railander Quintão de Figueiredo
UFF

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fátima Oliveira**, Coordenador(a) de curso de pós-graduação, em 18/02/2022, às 12:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.583, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_documento_acesso_externo=0, informando o código verificador **1265211** e o código CRC **A232D23F**.

A meus pais, Maria e José, que me deram a alegria de viver, a confiança na dedicação, a esperança nos dias difíceis, a fé diante de tudo, o respeito ante ao desconhecido e a humildade para não parar.

À minha família que me abraça e me acolhe, aos meus irmãos, que me acompanham. À minha esposa, que é meu Sul, meu mar, meu chão. Aos meus filhos amados que me ensinam sobre a vida por vir.

Aos meus amigos que se foram, aos que virão e àqueles que estão sempre comigo, ainda que sem saberem, principalmente nesses dias mais desafiadores.

Dedico minha escrita aos que sentem, pensam, agem e crescem comigo! Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus queridos pais pelos limites, pela liberdade e confiança. Aos meus irmãos Renato, Rosaly, Raquel e Regina pelo carinho. Aos amigos pelas andanças. A todos, pelos momentos edificantes.

Gratidão à Liliane, Tomaz, Gael e Maya por serem um presente, e por estarem na minha vida e fazê-la tão cheia de amor, boas memórias, aprendizagens e significados.

Agradeço aos meus amigos professores Railander, Fernando, Walter, Lucas, Uyara, Neusinha, Cristina, Elenice, Roberto, Padre Jacy e tantos outros. Àqueles das antigas com suas lições, e a todos dos tempos atuais. Vocês estão no meu coração!

Muito obrigado a todos os funcionários e professores da Faculdade de Educação da UFMG, em especial a Ana Galvão, ao Arroyo, a Daisy, a Fátima, ao Heli, ao Hormindo, a Lалу, ao Leôncio, a Nilma, a Wanessa e a Caroline da FAFICH, à Celinha e à Regina da UFOP, aos amigos que estiveram comigo e me apoiaram em tantos percursos na UFMG. Aos membros da banca pela atenção e pelas críticas. Agradeço também ao Valdeci da FBAC, e a todo o pessoal da APAC, à Thaís, à Mariana e especificamente ao Fuzatto. Agradeço de coração às pessoas que estão nas celas, nas salas e na escola da APAC nas pessoas da Cida e da Celina. A todos que me ajudaram. Vocês são incríveis e fazem um trabalho estupendo!

Graças a Deus por tantas pessoas maravilhosas na minha vida!

O meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito do outro, pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem, que a outra tem, de ser ele ou ela mesma. Quer dizer: o meu sonho é que nós inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje, menos injusta, que tenha mais vergonha. Esse é o meu sonho. O meu sonho é um sonho da bondade e da beleza.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa analisa os processos de trabalho de formadores numa unidade da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), sistema considerado paradoxal, uma vez que é referência na gestão comunitária de uma unidade de execução penal, e incomum, quando comparado ao sistema prisional convencional gerido pelo executivo estadual. Através da análise de conceitos, diretrizes e métodos utilizados para orientação e atuação dos atores educacionais, a quem chamamos formadores, pretendemos identificar suas contribuições para a educação integral investigando práticas educativas no contexto prisional. A alternativa metodológica escolhida é a pesquisa de caráter qualitativo com abordagem de estudo de caso e observação de campo, tendo como instrumentos de pesquisa entrevistas nos formatos de questionário e grupos focais. O referencial teórico perpassa autores como Paulo Freire, entre outros da atualidade, além do estudo a partir da legislação da Execução Penal e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no âmbito escolar e não escolar. Pretendeu-se compreender em que medida a atuação docente pode interagir com a educação emancipadora no referido cenário. No entanto, devido à pandemia do Coronavírus, foi necessária a readequação na metodologia proposta, de modo que foram realizadas entrevistas, questionários e encontros virtuais. A pesquisa tornou possível compreender como os formadores de uma unidade prisional incomum podem potencializar os benefícios da educação de jovens e adultos no contexto da educação escolar.

Palavras-chave: Atuação de formadores. Educação de Jovens e Adultos. Educação prisional. APAC.

ABSTRACT

This research analyzes the working process of trainers in a unit of the Association for Protection and Assistance to Convicts (APAC), a system which is referred as contradictory since it is a reference for community management of an unusual prison unit, comparing to conventional prison system managed by the State. Analyzing concepts, guidelines and methods employed for the orientation and practice of educational actors, whom we call trainers, the aim is to identify their contributions to integral education through investigations approaching educational practices in prisons. The proposed methodology is a qualitative research with a case study approach and field observation, conducting interviews through a questionnaire and focus groups as research instruments. The theoretical framework includes authors such as Paulo Freire, as well as more recent authors, besides the study based on the legislation on Criminal Execution Law and Youth and Adult Education in Brazil, applied in schools and in other settings. The purpose is to understand how teaching practices may interact with emancipatory education in this specific context. Considering the coronavirus pandemic, however an adaptation was done in the methodology proposed in order to carry out remote interviews and meetings. The research has made it possible to understand how trainers working in an unusual prison unit may enhance the benefits of youth and adult education in school environment.

Keywords: Trainer's practices. Youth and Adult Education. Prison education. APAC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico oferta de educação em prisões em 2016.....	41
Figura 2 – Gráfico atividades de trabalho e formação em 2016.....	41
Figura 3 – Gráfico trabalhadores do sistema penitenciário em 2007.....	42
Figura 4 - – Imagem do sistema carcerário brasileiro.....	92
Figura 5 - Imagem da Secretaria de Estado de Justiça de Rondônia.....	92
Figura 6 – Gráfico idade dos sujeitos educadores.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Custodiados em duas amostragens.....	79
Tabela 2 - Escolaridade dos Acautelados no Sistema Prisional de MG, de 2014 a 2020.....	79
Tabela 3 - Lotação nos regimes no Brasil.....	80
Tabela 4 - Lotação nos regimes em Minas Gerais.....	81
Tabela 5 - Lotação nos regimes da APAC masculina.....	81
Tabela 6 - Educação na APAC masculina (de jan./jun. 2020).....	81
Tabela 7 - Dados da escola da APAC masculina.....	82
Tabela 8 - Estudantes em Faculdades e Cursos Técnicos.....	82
Tabela 9 – Pessoas envolvidas em atividades educacionais.....	84

LISTA DE SIGLAS

ABC Paulista –	Região Metropolitana da capital paulista
APAC -	Associação de Proteção e Assistência ao Condenado
CDR –	Coalizão Direitos na Rede
CEAA –	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAAL –	<i>Consejo de Educación</i> de Adultos de América Latina
CEB –	Câmara de Educação Básica
CEIP –	Centro de Internação Provisória
CNAEJA –	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNBB –	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPCP –	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CNE/CP –	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNEA –	Congresso Nacional de Educação de Adultos
CNJ –	Conselho Nacional de Justiça
CNPP –	Cadastro Nacional de Persecução Penal
CONFINTEA –	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COVID-19 –	<i>Corona Virus Disease</i> – Doença do Coronavírus-2019
CREFAL –	Centro de Cooperação Regional para Educação de Adultos na América Latina e Caribe
CRP –	Conselho Regional de Psicologia
CRS –	Centro de Reintegração Social
Cruzada ABC –	Ação Básica Cristã
CSP –	Caderno de Saúde Pública
CSS –	Conselho de Sinceridade e Solidariedade
DEPEN –	Departamento Penitenciário Nacional
DUDH –	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EFSP –	Escola de Formação em Serviços Penais
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA –	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENCCEJA/PPL –	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos/Pessoas Privadas de Liberdade
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEM/PPL –	Exame Nacional do Ensino Médio/Pessoas Privadas de Liberdade
FaE –	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FBAC –	Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAP –	Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNPEN –	Fundo Penitenciário Nacional
GPA –	Gestores Prisionais Associados
ICAE –	Conselho Internacional de Educação de Adultos
INEA –	Instituto Nacional de Educação de Adultos
INEP –	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INFOPEN –	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
IPEA –	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP -	Lei de Execução Penal
LGPD –	Lei Geral de Proteção de Dados
MCC –	Movimento de Cursilho de Cristandade
MEB –	Movimento de Educação de Base
MEC –	Ministério da Educação
MG –	Minas Gerais
MJ –	Ministério da Justiça
MOBRAL –	Movimento Brasil Alfabetizado
NEP –	Núcleo de Ensino e Profissionalização
ONU –	Organização das Nações Unidas
PBA –	Programa Brasil Alfabetizado
PEESP -	Plano Estratégico de Educação no Sistema Penitenciário

PFI -	<i>Prison Fellowship International</i> – Companheirismo Prisional Internacional
PJUP -	ProJovem Urbano Prisional
PNAA –	Plano nacional de Alfabetização de Adultos
PR –	Paraná
PRONATEC –	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ReNP –	Regulamentos e Normas de Procedimento do Sistema Prisional
SEAP –	Secretaria de Estado de Administração Prisional
SECAD -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE –	Secretaria de Estado da Educação
SEJUSP –	Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública
SIEA –	Serviço de Educação de Adultos
SIGPRI –	Sistema Integrado de Gestão Prisional
SISDEPEN –	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
SP –	São Paulo
SSVP –	Sociedade São Vicente de Paula
TCT –	Termo de Cooperação Técnica
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TJMG –	Tribunal de Justiça de Minas Gerais
UERJ –	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF –	Universidade Federal Fluminense
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ –	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ –	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNA –	Faculdade de Ciências Gerenciais
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIPAC –	Universidade Presidente Antônio Carlos

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	DOS PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	19
1.1	Do diálogo com outros autores: educação na APAC.....	36
2	HISTÓRICO DAS APACS NO BRASIL.....	49
2.1	O movimento da APAC no cenário da educação em prisões.....	51
2.2	O panorama e contexto político-social em que surgem as APACS.....	53
2.3	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a educação para pessoas em contexto de privação de liberdade.....	60
2.3.1	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	60
2.3.2	A educação para pessoas em contexto de privação de liberdade.....	76
3	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS APACS.....	93
3.1	A educação na perspectiva da proposta pedagógica das APACS.....	93
3.2	Os sujeitos educandos.....	97
3.3	Os sujeitos educadores.....	100
4	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA APAC.....	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS - “DO AMOR NINGUÉM FOGE”.....	140
	REFERÊNCIAS.....	149
	ANEXO I - QUESTIONÁRIO AO PESSOAL DA APAC.....	158
	ANEXO II - E-SIC - SISTEMA ELETRÔNICO DO SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AO CIDADÃO.....	160
	ANEXO III - ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL.....	162

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada ao programa de Pós-Graduação Educação - Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) na linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana e tem por objetivo analisar os processos de trabalho de formadores numa unidade da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), sistema considerado paradoxal uma vez que referencia a gestão comunitária de uma unidade de execução penal, e incomum, quando comparado ao sistema prisional convencional gerido pelo executivo estadual.

O interesse em trabalhar nesta temática está vinculado a um percurso de vida pessoal, profissional e acadêmico que ensejou buscar conhecer mais das soluções no campo da educação para adultos a que aqueles formadores recorrem em suas atividades dentro do sistema prisional, espaço que deve ser considerado como educacional uma vez que vislumbra a reinserção social de pessoas que não tiveram acesso no tempo dito como adequado para sua formação escolar.

Peço licença para trazer um pouco da minha história na intenção de introduzir esse percurso que, não tendo sido uma escolha desde o início, se tornou motivo apraz da minha movimentação pelo mundo do trabalho e da pesquisa.

Quando criança, eu era levado pelos meus pais para visitar pessoas que viviam no entorno da cidade onde vivíamos. Eram programas gostosos em família quando eu tomava conhecimento de necessidades que não sabia que existiam. Eu vivia no centro de uma pequena cidade mineira e minha família e amigos estavam sempre por ali. Participávamos da nossa comunidade, da igreja e também de um clube de serviços. Aos quase 11 anos fui para um colégio interno e lá também essa atenção à terceiros continuava e era parte dos trabalhos da rotina do internato juntamente com os padres que percorriam a redondeza com suas obrigações.

Quando pude escolher uma formação superior logo pensei em cursar psicologia e enveredei na psicologia social indo trabalhar com crianças com necessidades especiais e depois com crianças e adolescentes em situação de rua ou em conflito com a lei. Fui estagiar no centro de internação provisória de menores infratores em cidades da região metropolitana da capital mineira. Depois fui trabalhar com adolescentes que queriam iniciar no mercado formal de trabalho atuando como auxiliar de escritório ou de repartições públicas.

Meu trabalho envolvia conhecer e apoiar o jovem, sua escola e a sua família, no sentido de promover suas possibilidades de crescer e se tornar autônomo naquele mundo de dificuldade dos anos 1980 a 2000, conforme por eles sempre reportado. Naquela época fui trabalhar também numa entidade católica de defesa de direitos humanos que mantinha um convênio com o governo do estado para atender aos egressos do sistema penitenciário e suas famílias. Realizamos prospecções para entender mais a fundo toda a rede de execução penal e as possibilidades de ajudar as pessoas e o sistema público de justiça.

Em 1997 concluí a especialização no Centro de Pesquisas Educacionais e de Desenvolvimento de Recursos Humanos da União de Negócios e Administração Ltda. (UNA) – Faculdade de Ciências Gerenciais em Belo Horizonte, com um trabalho intitulado *O Processo de Socialização de Menores Infratores*. Pelo termo *socialização* eu buscava entender como as crianças conseguiam acesso aos seus direitos sociais de educação, lazer, saúde, entre outros depois de passarem pelos centros de internação do sistema socioeducativo. Essa especialização representou, à época, o interesse em ingressar num outro patamar da carreira não apenas como psicólogo educacional clínico e social, mas também na área de recursos humanos no sistema de atenção aos adolescentes em conflito com a lei. Chamava-me a atenção o fato de que a maioria das pessoas que atuavam nas políticas públicas de cuidado, de justiça e de assistência não era para isso formada, treinada e capacitada por seus contratantes do Direito, da Saúde, da Justiça, dos Direitos Humanos, da Segurança Pública, da Educação. Enfim, as organizações governamentais não capacitavam seu pessoal no sentido de investir na melhor atuação desses técnicos que eram recrutados para levar promoção e proteção social para os que mais precisavam. Foi um ano marcante de passagem do Centro de Internação Provisória (CEIP) no Horto, a margem do Ribeirão Arrudas para as salas de contratação e capacitação de jovens para os quadros da Prefeitura que recebiam aprendizes em seu primeiro emprego.

Pelo ano 2000 percorri diversos espaços de cumprimento de medida privativa de liberdade em Minas Gerais, tanto para menores de idade quanto para jovens, adultos e idosos em custódia. Foi quando conheci a APAC de Itaúna e seu modelo incomum, inovador e desafiador para nossas limitadas crenças. A situação da pessoa em privação de direitos e de liberdade é algo que sempre me chamou a atenção. O sistema penitenciário parecia firme na imposição da penitência àquelas pessoas, em sua maioria jovens, negras e pobres, muito embora nunca parecesse oferecer as perspectivas reais de apoiar a educação e as possíveis mudanças para outra realidade diferente das marginalidades a que eram impostos. Tem sido

cada vez mais difícil vislumbrar uma situação onde o custodiado pudesse se tornar protagonista da sua própria vida e da vida da sua família e comunidade.

Todo esse percurso tem me levado a refletir como se dá a atuação daqueles que assumem as funções educacionais com os jovens e adultos hoje privados de liberdade numa entidade de custódia incomum. Deste modo procurei construir um projeto que se desdobrou nesta dissertação sobre as práticas desenvolvidas pelos formadores a partir de suas vozes e atuações dentro da escola inserida numa comunidade apaqueana no interior de Minas Gerais. O que me chamou a atenção foram os processos educativos de ressocialização que sinalizavam outra orientação de mundo possível para aqueles custodiados.

Para a consecução dessas intenções, essa dissertação integra os temas da política, trabalho e formação humana e procura estabelecer diálogos com autores do campo da educação, psicologia, da pedagogia crítica social e áreas afins.

A abordagem metodológica orienta-se como pesquisa qualitativa, a partir de análise particular de processos não quantificáveis, mas com significados, valores e atitudes que dizem respeito a relações, processos e fenômenos sociais.

Esta pesquisa se junta a um grupo de investigações realizadas no Brasil por diversos outros autores de instituições e origens variadas com os quais trataremos de dialogar em nossos estudos acerca das APACs e das discussões sobre o sistema prisional como Abreu (2008), Baratta (1990), Cristov (1993), Fidalgo e Fidalgo (2017), Freire (1995), Fuzatto (2009), Gadotti e Gutiérrez (1993), Silva (2014); Grossi (2020), Julião (2007), Leite (1997), Marques (2016); Oliveira e Silva (2011), Ottoboni (1997; 2001), Pereira (2018), Resende (2013), Rusche (1995), Salla (1999), Vale (2012), Wacquant (2011), entre outros

Minha hipótese é a de que a educação levada a cabo pelos formadores naquela unidade de execução penal incomum possibilita aos educandos mais que uma formação educacional regular, mas sim problematizadora das suas realidades e emancipadora no sentido do seu estar no mundo.

Neste sentido utilizo os instrumentos da observação, do questionário e de entrevistas individuais e em grupo focal para aproximar do universo que emerge das relações entre formadores e recuperandos inseridos na execução penal.

Essa dissertação se estrutura da presente introdução, seguida pelo capítulo um dos procedimentos metodológicos escolhidos e dos diálogos travados com autores referenciados. Em seguida, no capítulo dois, apresenta-se o histórico das APACs no Brasil com ênfase no panorama sócio político e na educação de jovens e adultos a partir de documentos e da literatura do campo. Já no capítulo três o enfoque é direcionado aos processos educacionais

no contexto dessas associações priorizando a análise dos sujeitos educandos e dos educadores por meio de questionários. Em tempo, no capítulo quatro trata-se de abrir espaços para as falas desses educadores sobre seus fazeres e os desafios no contexto analisado da educação para pessoas em situação de privação de liberdade.

E, por fim, apresentamos as considerações finais que se direcionam para indagações surgidas ao longo destes contatos fecundos com os diversos protagonistas. Desta forma somos levados a levantar algumas proposições sobre os fazeres e os saberes dos sujeitos educadores que, com sua atuação docente num ambiente de contradições elevaram a condição de educadores como pessoas altamente necessárias para a ressignificação do universo prisional como ambiente que deve ser considerado espaço educacional e de valorização dos formadores.

CAPÍTULO 1 - DOS PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como ocorre a execução penal em uma unidade da APAC e principalmente como os atores daquela comunidade colaboram para articular os saberes e fazeres educacionais e laborais. Trataremos sempre de uma mesma unidade prisional da APAC, que ficará em sigilo, e a chamaremos ao longo do texto por associação, entidade, comunidade, APAC ou o seu nome por extenso.

Importante ressaltar que assumo total responsabilidade pelas escolhas metodológicas, coleta de dados e pelas análises aqui trazidas. Porém escrevemos na primeira pessoa do plural uma vez que essa dissertação tem o envolvimento e a contribuição de um sem fim de pessoas que direta e indiretamente colaboram com a produção escrita. Desta forma somos levados à franqueza de dizer que não haveria trabalho proposto ao leitor não fosse muitas mãos e mentes imbuídas nesta elaboração, que aqui toma lugar, e para a qual seremos eternamente agradecidos.

O percurso metodológico se inicia pela observação do ambiente em que se insere o centro de ressocialização social da unidade de execução penal da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados de uma cidade do interior de Minas Gerais. Por meio de sucessivas aproximações endereçamos àquela comunidade nosso interesse em aprofundar alguns conhecimentos acerca da prática docente destinada a jovens e adultos em contexto de privação ou restrição de liberdade.

Dentre os itinerários planejados para a pesquisa, antes da imposição do distanciamento social por conta do novo contexto da pandemia, havíamos elaborado uma estratégia combinada com a supervisão pedagógica da escola e com dois colaboradores no sentido de estar com os formadores da APAC numa sequência de duas aulas *on line* sobre a educação para pessoas em situação de privação de liberdade. Nossa intenção era discutir sobre “A postura do professor para a educação em direitos humanos e a educação formal e não formal” a partir da palestra da Prof. Dra. Vanessa Raue Rodrigues¹ de Guarapuava, estado do Paraná.

Convidamos para um segundo momento o Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva², que versaria sobre educação social de jovens e adultos no contexto das APACs. Com os dois encontros realizaríamos eventos a partir dos quais pudéssemos reunir as observações sobre o

1 Vanessa E. Raue Rodrigues é doutora em Educação e pós-doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR em 2018. Coordenadora pedagógica do Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos, no Complexo Penitenciário de Guarapuava - PR

2 Walesson Gomes da Silva é doutor em Estudos do lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2019 e foi diretor da unidade da APAC de Santa Luzia – MG. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais.

envolvimento daqueles professores e convidá-los para um momento de “puxa-prosa”³, como definiu o Prof. Dr. Railander Quintão de Figueiredo⁴, uma vez que preferimos iniciar discussões, ainda que técnicas, com amenidades para daí introduzir os temas geradores que desejávamos aprofundar e para os quais queremos levantar as questões pertinentes.

O caderno de notas trazia diversos assuntos iniciados em Fevereiro e Setembro de 2019 no “I Encontro para constituição da Rede Nacional de Formação em Educação Social e Prisões”; e no “II Encontro para formação em Educação Social e Prisões: políticas públicas, desafios e propostas” que aconteceram na unidade da APAC foco da nossa investigação e cujos objetivos eram: A - sistematizar os conhecimentos sobre educação em prisões, baseado no paradoxo criado pela APAC, na perspectiva da educação social; e B - criar as bases para constituição da rede nacional de formação em educação social e prisões, além de C - colocar em discussão as políticas públicas vigentes com relação à educação dentro do sistema prisional, seus atuais dilemas e as possíveis práticas para driblá-los. Tais oportunidades foram essenciais no sentido de levantar os principais dilemas, os problemas e questões acerca da educação naquele ambiente educacional e de privação.

Assim, participamos da organização das rodas de conversas em duas ou três reuniões para discutir sobre as experiências, interagir e conversar sobre os assuntos que pudessem predispor os profissionais da educação a adentrar nos temas que nos levariam a aprofundar acerca da realidade das suas práticas naquela entidade de custódia.

Tem em vista que este trabalho procura fundamentação na concepção materialista dialética inspirada por Karl Marx (1818-1883) que se contrapõe à dialética idealista de Hegel (1770-1831), cuja razão se coloca como determinante da realidade objetiva. Em Marx, o mundo material é o que condiciona a ideia que dele fazemos, e não ao contrário. Em sua análise materialista-dialética das relações sociais e econômicas, bases materiais e concretas da sociedade, o filósofo alemão buscava explicar como se formam as estruturas dos fatos históricos e culturais na realidade.

Segundo Marx e Engels (2007, p, 87), “ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”. Neste sentido, nos importa levantar maneiras de se revelar os saberes e fazeres educacionais daquela comunidade, a partir da perspectiva materialista anunciada, que nos atribui o desafio de apresentar as relações construídas entre os sujeitos, os conhecimentos e os fatos sociais.

3 Artificio de pesquisa para se iniciar conversas acerca dos temas geradores trazidos pelos respondentes a fim de romper com possíveis resistências e se apresentar ao interlocutor. Maneira de começar diálogos.

4 Railander Quintão de Figueiredo é doutor em psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2017. Foi consultor do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

A complexidade desta ação, a partir de Frigotto (2012), está na tentativa de materializar as relações no campo do real, ou seja:

O desafio do pensamento é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real apontada pela dialética materialista que se situa no plano real e histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis, de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos (FRIGOTTO, 2012, p.162).

No caso desta dissertação, as tramas, relações, contradições e conflitos se organizam a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo em vista que esta perspectiva de pesquisa busca cumprir com o objetivo de nos aproximar dos processos humanos e sociais. Propõe, portanto, para além de uma quantificação estática da realidade, adentrá-la, de forma a aproximar daquela realidade a que pretendemos investigar. Neste sentido, Minayo (2000, p. 21) sintetiza o trabalho da pesquisa qualitativa: [...] “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A autora continua ao dizer que a pesquisa qualitativa permite chegar a níveis difíceis de serem tocados, pois se referem a questões muito particulares e/ou subjetivas de indivíduos e coletivos. Não se trata de um processo de quantificação e nem de descrição das ações e relações, mas de um caminho mais sensível às nuances subjetivas, ligadas aos sentimentos e significados atribuídos às ações.

Diante do universo das pesquisas qualitativas e suas possibilidades metodológicas, utilizamos como ferramentas, num primeiro momento, a observação (dos espaços, sujeitos e relações), partindo para o segundo movimento com a aplicação de questionário e finalizamos nosso tripé metodológico a partir de um diálogo construído no formato de grupo focal.

Nossa pesquisa qualitativa busca o sentido a que Minayo (2000, p. 21) faz menção: “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Tendo em vista que nossa pesquisa investigou uma realidade particular da APAC, que desenvolve um trabalho educacional reconhecido como singular, compreende-se os movimentos dessa dissertação como um estudo de caso.

Nas palavras de Yin (2005, p. 65), este formato de investigação é: “Uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão

claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência”. Yin (2005) ainda aponta que:

Estudo de caso é o método mais adequado para conhecer em profundidade todas as nuances de um determinado fenômeno. Neste sentido, mesmo utilizando-se de um caso único pode se fazer generalizações, quando o contexto envolve casos decisivos, raros, típicos, reveladores e longitudinais (YIN, 2005, p.18).

Nossa investigação tem como objetivo a análise das atividades que compõem a rotina do trabalho dos formadores na APAC. Consideramos suas inserções como mediadores de aprendizagens diversas e como articuladores da educação regular, formalizada, estatal, por um lado e social, comunitária, popular, voluntária, por outro lado. Tais formadores formam um conjunto de profissionais e voluntários que se esforçam e se revezam para realizarem as atividades formativas que acontecem na APAC. Neste sentido, buscamos nesta dissertação traçar um percurso metodológico que possa situar a investigação no que se refere à prática educacional direcionada àqueles jovens e adultos custodiados nesta unidade prisional escolhida. Segundo Yin (2005):

Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p. 19)

Nesta mesma direção, Godoy (1995) define o estudo de caso de uma maneira a qual concordamos. Desta forma fazemos das palavras dos autores citados as nossas ao que este preconiza que estudo de caso é

Uma variedade de dados utilizados pelo pesquisador, coletados em diversos momentos por meio de variadas fontes como entrevistas, observações, mas também anotações, participação na organização de eventos, viagens e reuniões com o grupo de professores, por exemplo. Produz relatórios que apresentam um estilo mais informal, narrativo, ilustrado com citações, exemplos, e descrições fornecidas pelos sujeitos, podendo ainda utilizar fotos, desenhos, colagens ou qualquer outro tipo de material que o auxilie na transmissão do caso (GODOY, 1995, p. 26).

Assim, tendo em vista a questão a que nos preocupamos investigar e os atropelos decorrentes da falta de contato com os formadores, dado a pandemia, fomos guiados pela compreensão a partir de múltiplos encontros, de que o grupo de professores daquela unidade de custódia incomum tem um posicionamento peculiar de abertura e fraternidade entre eles. Essa abertura se dá, inclusive, para as pesquisas que desenvolvem sobre o trabalho educativo.

Para compreendermos os fenômenos que compõem o estudo de caso, partimos da estratégia de observação⁵, técnica vastamente utilizada nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais por oportunizar ao pesquisador (e posteriormente ao leitor) as aproximações ao objeto e a realidade investigada.

Para Minayo (2000) a observação tem potencial de proporcionar uma aproximação essencial para a compreensão do cotidiano, as suas formas de interação, os papéis sociais e os distintos modos de participação num diálogo com a compreensão das lógicas de organização do espaço e dos seus sujeitos.

Nossa observação, sabidamente seletiva, conforme Gil (2008, p. 106), aconteceu desde os tempos em que ouvíamos falar sobre a APAC como um modelo novo ainda em implantação. Modelo este que oferecia oportunidades para aqueles sentenciados que nela desejassem ingressar como se fosse uma escola profissionalizante que é instalada na cidade do interior. Mas sabemos que o ingresso não é possível para todos que manifestam interesse uma vez que se trata de uma entidade que respeita, com a colaboração da autoridade judiciária, o limite da sua restrita lotação.

A partir da minha experiência profissional como psicólogo, num *continuum* de 27 anos, a escolha pela observação por amostragem de comportamento, conforme Martin e Bateson (1986) *apud* Gil (2008) foi realizada nas diversas abordagens de maneira focada, embora espontâneo, como se tivesse sido feito por alguém que participa do ambiente em que está inserido, com estratégias próximas a uma pesquisa participante.

Sobre o registro da observação estabelecemos um plano daquilo que poderíamos observar sobre a experiência educacional levada à realidade pelos atores daquela unidade prisional, a que chamamos de formadores. Não que havíamos de colher apenas dados num certo sentido, mas que sabíamos que não colheremos todos os dados ainda que olhássemos para todos os lados. Nosso plano se limitava aos formadores e desta forma algumas outras informações foram descartadas por não fazer parte da nossa meta de investigação. Investimos nossa observação naquele ambiente, de modo a compreender as ações como consideradas, por

⁵ Para Steiner (2008) o conceito de observação pode se dar ainda pelo seguinte exemplo: “[...] se eu me propuser a observar uma bola de bilhar que transmite seu movimento ao encontrar outra bola parada, constatarei que nada existe de mim, como observador nesse processo, se eu quiser apenas observar. Agora, se eu quiser refletir sobre o conteúdo de minha observação com respeito ao movimento da segunda bola, se de fato acontecer, essa observação vai na direção da formação de um conceito do que foi observado; esse sim, depende de mim” (STEINER, 2008. p. 31).

exemplo, por Kenneth Burke (1969) *apud* Gil (2008) para quem tudo na vida pode ser entendido como um drama, em sua denominação de dramatismo.

A observação a partir das cinco questões propostas por Burke (1969) para analisar o comportamento social nos permite situar nosso olhar, ainda que em ampla liberdade para proceder às anotações, considerando os cinco elementos da ação mediada: Ato, Cena, Agente, Agência e Propósitos⁶ daquele grupo social.

Nosso registro lançou mão da observação do contexto e da observação do comportamento das pessoas como categorias para aproximação do campo no sentido de se realizar “andaimes” ou “puxa-prosas” sobre os quais poderíamos ficar mais à vontade entre os sujeitos e realizar nossa investigação sem interromper o fluxo cotidiano daquela entidade escolar abrigada por uma associação comunitária de execução penal.

Aqui vale esclarecer que entendemos por andaimes os artifícios de pesquisa, ou as metáforas destes que nos ajudam a articular conceitos. E assim algumas observações não estão explícitas no nosso texto, como entrevistas que não compõem parte do texto, mas que edificaram as impressões e análises no decorrer da escrita. Nos dizeres de Bassedas, Huguet e Solé (1999):

[...] um edifício não é construído sobre o nada: os materiais utilizados podem apoiar-se em estruturas sólidas, já construídas anteriormente; são montados andaimes que permitem adaptar-se e subir até o ponto que já está construído; ao mesmo tempo, apoiado nos andaimes se pode continuar levantando por suas alçadas e, também, avançar no desenvolvimento da edificação. Quando a construção acabar, os andaimes são todos retirados, mas o edifício não poderia ter sido construído sem o seu apoio (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 28).

Partindo da observação do contexto podemos situar o local, as pessoas, e seus respectivos sinais conquanto se deixassem ver e se entender diante do posicionamento de um estranho.

O observador atento pode fazer muitos comentários a partir da fachada da APAC, mas esta é uma instituição penal que não se assemelha a nada que temos visto nos jornais ou em nenhum outro lugar. Nas palavras de Vargas (2011), a APAC deslinda algumas dessas características peculiares como a ausência de agentes penitenciários ou policiais armados; o controle das chaves da prisão pelos próprios presos, que participam ativamente da regulação da segurança e da disciplina; a não existência de torturas, violência física ou maus tratos; a participação da sociedade civil, em bases comunitárias, em vez dos servidores do Estado na

⁶ O ato é o que acontece na ação ou no pensamento; a cena refere-se à situação na qual ocorreu a ação; o agente é aquele que realiza a ação; a agência diz das ferramentas culturais ou instrumentos utilizados para aquele fim; e o propósito refere-se à intenção que o agente teve ao realizar a ação.

assistência à população apenada; e os estabelecimentos de pequeno porte, de segurança mínima e de menores custos para os cofres públicos.

Sobre as primeiras impressões do modelo educacional formal que vigora naquela unidade pesquisada, observa-se que segue o rigor da escola regular estadual que lá funciona. Além daquele endereço existem outros três endereços: no Presídio, no albergue e na APAC Feminina. Entretanto, ainda que a entidade ultrapasse esse rigor abrindo-se para sua comunidade com outras perspectivas de educação, a exemplo da educação social, voluntária, popular e profissional, existem contradições sociais contidas nos seus intramuros e na sua concepção metodológica, como afirmou Marques (2010).

Seu diretor presidente imprime forte influência em todas as decisões e planos da unidade a seu comando. Trata-se de um entusiasta da educação social. Já teve mandato como vereador e como deputado estadual, tendo se tornado mestre em educação e sociedade, em 2008, pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) de Barbacena. É uma pessoa de muito carisma que milita sobre a importância da educação como alavanca social. Assim, ele pessoalmente faz questão de potencializar a escola social, popular e comunitária que funciona nos dois endereços da Associação, não prescindindo do apoio do voluntariado, da diretora e do corpo escolar.

Estivemos realizando o que Gil (2008) estabelece como observação de um grupo num determinado contexto por inteiro. Registro contínuo foi assim a opção assumida desde o início no tocante ao nosso olhar sobre todos os meandros e abordagens que aqui pretendemos traduzir.

Neste sentido foram realizados como processo de observação, diálogos e aplicação de questionários, que serviram como um objeto inicial de mapeamento da realidade dos formadores no dimensionamento do estudo de caso a que nos propusemos trabalhar.

Quando se aproxima da entrada da APAC, que fica junto a uma movimentada rodovia, o visitante chega primeiro aos jardins da unidade prisional masculina. Ele se depara com um ambiente que não evoca os altos muros aramados de uma prisão. Tem-se à frente uma capela, um amplo estacionamento bem cuidado, e variadas plantas frutíferas ao lado. Desta maneira não se pode diferenciar entre os trabalhadores nos canteiros das hortas ou no cultivo de flores se são profissionais contratados pela instituição ou pessoas em cumprimento de pena em regime semiaberto. O ambiente sempre muito limpo é marcado por frases de cunho religioso que buscam motivar as pessoas para a superação, a caridade, a paciência e o trabalho colaborativo.

Quanto à observação do comportamento das pessoas recuperandas na ambiência externa à portaria da instituição, a acolhida aos visitantes é feita por um desses recuperandos que os encaminham para a recepção onde se encontram outros jovens senhores em suas atividades cotidianas como segurança, telefonista, despachante, apoio administrativo, zelador. Nota-se que essas pessoas se distribuem na entrada da unidade prisional sem que se perceba a presença de corpos musculosos, uniformes em tons escuros ou aparatos de choque. São apenas pessoas desempenhando atividades que colaboram para atender as demandas da comunidade penal, e assim fazendo elas estão recebendo visitas dos interessados na loja de móveis ou recebendo pesquisadores, por exemplo. A loja de artesanatos está ali para angariar fundos para os recuperandos e para a própria unidade que arca com os custos de remédios, de melhorias para a instituição e de materiais educativos aos seus internos.

Após o período de observação fomos para os procedimentos de investigação cujos questionários nos deram suporte para aprofundar nosso campo de conhecimento dos homens e mulheres que desempenhavam suas funções naquela unidade da APAC. Desenvolvemos questionários diferentes para os diferentes agentes educacionais daquele sistema de custódia, sendo eles os técnicos da associação, os professores estaduais, os voluntários de outras entidades, todos os tipos de formadores, enfim que nos ajudaram neste espírito investigativo.

De acordo com o que pontua Gil (2007, p. 128) o questionário pode ser definido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento das opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” Entendemos que também pode abrir caminho para os novos passos na investigação, seja na motivação da entrevista individualizada ou no grupo focal com os formadores.

Considerando o período de pandemia e a impossibilidade de estar frente a frente com nossos sujeitos, avançamos encaminhando questionamentos por aplicativos eletrônicos e conversando por telefone com as pessoas que participam da educação naquele universo, sejam elas professores da unidade, técnicos que por lá passaram, voluntários e profissionais que já desenvolveram atividades com os custodiados.

Estruturamos nossos questionários no intuito de saber quem eram os respondentes, a partir de gênero, credo, idade, formação e experiências profissionais e sociais. A nós interessava saber qual era a experiência na área da educação e mais especificamente na educação para pessoas em cumprimento de medida ou sentença de privação de liberdade.

Neste modelo de questionário (ANEXO I) aplicado aos professores da rede pública de educação, que somam o maior contingente de formadores, tínhamos um universo de cerca de

60 pessoas trabalhando na APAC, sendo que 24 destes nos responderam por meio de envio do questionário por aplicativo.

Realizamos questionários também com os internos recuperandos que, além de educandos, estão participando das oficinas produtivas como coordenadores e assim desempenham atividades educacionais em parceria com os supervisores técnicos. Dos cinco recuperandos nas oficinas apenas três se disponibilizaram a responder ao nosso questionário embora tenhamos resolvido utilizá-los noutra ocasião. O material coletado nas oficinas resultou apenas como andaimes. A pessoa que respondia por essa ponte com os recuperandos coordenadores de oficinas era a supervisora com quem tivemos a oportunidade de conversar.

Segundo a supervisora⁷ das oficinas produtivas, elas:

Acontecem nos dois regimes: o fechado e o semiaberto e têm lógicas próprias. As oficinas lidam com pessoas em privação de liberdade e estão sempre a atender as demandas externas variadas, às contingências diversas como disponibilidade de mão de obra, de materiais, de energia e aos combinados na rotina da entidade. Essas oficinas mantêm o funcionamento da APAC e alimentam as lógicas da execução penal que acontecem naquele universo. Elas devem atender aos protocolos de segurança exigidos pelas leis de execução penal, suas determinações e pela compreensão do juiz. São as oficinas que colocam a casa para funcionar e agregam cerca de treze atividades distintas que têm um ideal ressocializante e profissionalizante. Embora bem mais centrado na ressocialização, elas estão no sentido de contribuir para o cumprimento da pena e inspirar o sujeito nos seus projetos futuros.

Posteriormente tentaremos avançar para as entrevistas uma vez que optamos em falar diretamente com os nossos sujeitos, os próprios recuperandos envolvidos nas oficinas. Estes recuperandos da unidade pesquisada estão bem mais disponíveis para um contato por telefone que por protocolos e papéis.

Desta forma devemos deixar claro que optamos em desenvolver questionários específicos para cada tipo de agente educacional daquela unidade de custódia, sendo eles os técnicos da associação, os professores estaduais, os voluntários de outras entidades, e os recuperandos que desenvolvem trabalhos nas oficinas produtivas com seus pares.

O fato de que esses recuperandos têm mais acesso a ligações telefônicas configura uma diferença daquilo que comumente se nota nos presídios onde a equipe de segurança constringe a entrada de materiais vindo dos familiares, como os alimentos e artigos de higiene, dificultando a complementação das necessidades dos internos. O acesso de

⁷ A supervisora das oficinas é uma técnica de nível superior da APAC masculina com quem estabelecemos relação desde a fase de observação. Ela muito nos ajudou a entender os trabalhos e a importância das oficinas no contexto educacional daquela unidade apaqueana.

professores nas APACs difere dos presídios onde acontece de serem constantemente limitados, restringindo ainda mais o contato do custodiado com o mundo exterior.

Os questionários foram organizados para se obter uma visão panorâmica dos atores da APAC no sentido de entender seu envolvimento nas tarefas educacionais e como forma de apurar se encaram como educacionais as tarefas que possam valorizar o fazer laboral nas oficinas produtivas e nas salas de aulas. Nos demais ambientes as pessoas se encontram para aprender e ensinar sobre a religião, as visitas, os processos internos e todos os demais temas levantando novas indagações. E neste tocante nos lembramos da leitura de mundo a partir do que nos ensina Freire. Citamos seu olhar sobre o mundo limitando-nos a dois de seus livros:

Em *A importância do ato de ler*, Freire (1986, p. 22) escreve: “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 100) escreve: “A educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”.

Devemos apontar de antemão que o diretor presidente da unidade procura deixar claro seu posicionamento de que naquele ambiente prisional todos são convocados a atuarem como educadores sociais. Ele procura motivar os educadores no sentido da pedagogia social conforme nos afirma Caliman (2010):

A escola de hoje assume funções sociais que no fundo seriam próprias da família e da sociedade. A ela atribui-se não somente os processos de ensino-aprendizagem, mas, cada vez mais, delega-se a solução de grande parte dos problemas sociais dos alunos (CALIMAN, 2010, p. 341).

Considerando que as instituições pensam de uma maneira própria acerca de conceitos diversos, resolvemos explorar neste momento o conceito de solidariedade, na mesma medida em que Douglas (1998) se empenha em demonstrar como o pensamento depende das instituições, apoiando-se nos fundamentos teóricos de E. Durkheim e L. Flek, para quem a verdadeira solidariedade só é possível quando os indivíduos compartilham categorias de pensamento. Assim temos acolhido os indicativos de nossos respondentes que se solidarizam em torno das demandas dos recuperandos daquela instituição educacional. Destacamos, nas nossas coletas de dados através das observações, dos questionários, entrevistas e grupos focais, os temas sobre os quais mergulharemos oportunamente.

Temos convicção de que a voz do educador para pessoas em situação de privação de liberdade precisa ser amplificada. Precisa ser espalhada como motivação aos profissionais que

trabalham nos projetos sociais. Àqueles que carregam consigo intenções de levar alento as pessoas que sofrem, que se acumulam nas filas por trabalho, por saúde, por alimentos, ou por políticas públicas sérias. Sabedores que a educação é a ferramenta que muda o mundo das pessoas e que essas pessoas podem mudar o mundo, somos levados a trabalhar pelas soluções que estão ao nosso alcance diuturnamente num movimento de esperar. Movimento que busca levar propostas de novos caminhos possíveis para outros estabelecimentos educacionais que vão onde estão os que querem construir um mundo menos apertado, mais justo.

A proposta dos questionários além de nos servir como andaimes tinha como objetivo introduzir nossa pesquisa junto ao grupo de educadores que já nos acompanhava nos eventos⁸ que tiveram lugar na APAC masculina nos últimos tempos antes do fechamento completo pela pandemia. Eram pessoas sempre solícitas que não hesitavam em nos apoiar em nossas questões diante das soluções que engenhavam no seu cotidiano para motivar e levar o melhor conteúdo, da melhor forma, aos educandos como demonstraremos adiante.

Nas palavras dos formadores, os educandos estavam sempre presentes nas melhores intenções de atuação de modo que se colocavam no compromisso de reunir o melhor trabalho possível, com seus colegas do corpo docente, em favor da motivação, acolhimento e transformação possíveis. Esses educadores apontavam que sua experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) era de contribuição aos educandos do sistema de execução penal.

Buscou-se levar adiante as questões que culminaram no levantamento sobre o tipo de experiência que traziam para o ambiente intramuros e se eram preparados para a atuação em prisões. A nós interessava saber se haviam sido selecionados por suas vivências em ambientes similares ao da Associação ou se eram iniciantes naquela proposta de trabalhar entre grades, atuando às cegas, não fosse o apoio da comunidade educacional.

Neste momento dos questionamentos com os sujeitos formadores ainda não indagávamos acerca de seus sentimentos ou comportamentos, expressão do seu íntimo, junto aos recuperandos que estavam cumprindo privação de liberdade no regime interno. São aproximações sobre como chegaram a ocupar seus lugares de educadores naquele ambiente incomum, às vezes ambiente objeto de preconceitos da comunidade que via o serviço em prisões como coisa de menor valor, como lugar de pessoas sem qualidades ou méritos. Apenas presos.

⁸ Eventos realizados em fevereiro e setembro de 2019 no I Encontro para constituição da Rede Nacional de Formação em Educação Social e Prisões e II Encontro para formação em Educação Social e Prisões.

Neste ínterim torna-se muito importante situar o leitor e trazer o fato histórico da pandemia que impôs perdas severas e medo a toda população brasileira. O cenário mundial exposto nos noticiários trazia as informações de uma nova onda de doenças, agravos e mortes que logo foi denominado surto ou pandemia, pois se abatia sobre um crescente número de pessoas em todos os continentes. No nosso país assistimos a eminência de sofrermos e morrermos em decorrência da chegada deste novo vírus e vimos a negação do chefe do executivo em campanha contra a ciência no lugar de representar a população e procurar todas as formas de protegê-la. Esse tem sido um tempo de forte impacto na forma como nossa pesquisa pode ser realizada e que julgamos pertinente a alusão quanto ao aumento da ansiedade e da insegurança com os graves anúncios de cada vez mais mortes por complicações da doença, por falta de cuidados e pela carência de políticas adequadas por parte deste desgoverno.

O Caderno de Saúde Pública (CSP) trouxe o editorial intitulado “A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada” que aqui resumimos:

A pandemia da COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. [...] Na metade do mês de abril de 2020 [...] no Brasil, até então, tinham sido registrados cerca de 21 mil casos confirmados e 1.200 mortes pela COVID-19. [...] No Brasil, os desafios são ainda maiores, pois pouco se sabe sobre as características de transmissão da COVID-19 num contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração. [...] De forma bastante esquemática e simplista, a resposta à pandemia da COVID-19 poderia ser subdividida em quatro fases: contenção, mitigação, supressão e recuperação. [...] o panorama é incerto e as estimativas válidas e confiáveis do número de casos e óbitos por COVID-19 esbarram na ausência de dados confiáveis, seja dos casos ou da implantação efetiva das medidas de supressão, frente às recomendações contraditórias das autoridades em cada nível de governo. [...] Pouco se sabe sobre como a epidemia se propagará e afetará as comunidades de baixa renda, um panorama completamente novo, considerando os países mais afetados. [...] A epidemia de COVID-19 encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais. Ao longo dos últimos anos, especialmente após a aprovação da Emenda Constitucional no. 95, que impõe radical teto de gastos públicos e com as políticas econômicas implantadas pelo atual governo, há um crescente e intenso estrangulamento dos investimentos em saúde e pesquisa no Brasil. É justamente nesses momentos de crise que a sociedade percebe a importância para um país de um sistema de ciência e tecnologia forte e de um sistema único de saúde que garanta o direito universal à saúde (WERNECK; CARVALHO, 2020, p. 1).

Esse quadro de desassossego instalou-se entre nós, somando-se a outros flagelos que vão direto contra os professores a exemplo das dificuldades com o trabalho precarizado pela suspensão das aulas como também o aumento do nível de estresse entre as populações com pessoas mais velhas ou com comorbidades.

A sessão de entrevistas foi realizada sob a consciência do objetivo de seguir a linha de investigação, como reflexo do nosso protocolo de estudo e de fazer as questões reais de uma conversação de entrevista de forma não tendenciosa que atenda ao nosso estudo. Demonstraremos a importância que foi atentar para a nossa ação em campo no sentido de percorrer dois níveis de preocupações simultaneamente atendendo a linha investigativa e as questões não ameaçadoras em entrevistas formais, consentidas, claras e espontâneas (YIN, 2005, p. 117).

De novo, a experiência na clínica psicológica nos ajudou na direção de conduzir encontros diversos na observação, nos questionários e principalmente nas entrevistas de forma a relacionar assuntos e situações aparentemente irrelevantes entrecruzadas por levantamentos dos temas geradores a que nos propusemos a investigação. Os respondentes são sempre considerados senhores de domínio daquele campo, nos dizeres daqueles que realmente tem conhecimento de causa com suas experiências nas atividades laborais de sempre. Suas percepções e interpretações serão aqui oportunamente reveladas como evidências de nossos estudos.

Outra situação do nosso quadro operacional a que gostaríamos de fazer referência é o fato de que fomos exitosos na variação do corpo de colaboradores a que tivemos acesso, ainda que alguns constasse apenas como *andaimés*. Desta sorte não nos deixamos excessivamente depender de nenhuma fonte em particular, livrando-nos de nos tornarmos reféns de influências interpessoais, confrontando às interpretações anteriores com provas possivelmente contrárias.

Diferentemente das entrevistas espontâneas, a que tivemos oportunidade de executar com voluntários informantes foram as entrevistas focadas (YIN, 2005 p.118), por meio de telefonemas dado o imperativo do isolamento social. Foram participações anotadas e gravadas nos quais tivemos a grande contribuição de técnicos e tantas outras pessoas que tem vivências nestes ambientes de reclusão incomum onde a educação popular, humanista, socioeducativa é levada a cabo por um contingente infinito de participantes. Neste sentido da realização de entrevistas focadas nós nos preocupamos se haveríamos de deparar com o que Yin (2005) chama de “entrevistados ecoando os mesmos pensamentos”. E aqui podemos adiantar que essas respostas soaram consistentes ainda que vinda de um grupo de pessoas que está ligado a uma mesma instituição, talvez considerada por alguns como uma instituição fechada. A possibilidade de que as respostas pudessem vir de um conjunto de formadores como uma “conspiração” (YIN, 2005) foi trazida à nossa observação metodológica e sobre isso poderemos discutir de modo mais aprofundado adiante no devido capítulo.

As entrevistas foram realizadas em duas formas diferentes: A primeira ocorreu de modo um pouco mais aleatório a partir de contato por aplicativo ou por telefone e proporcionando a compreensão do ponto de vista sobre nossos objetivos de pesquisa. Foram momentos não de uma abordagem tipo projeto-piloto, mas onde mais se executou o artifício de *puxa-prosa* com a finalidade de obter relatos de outras pessoas, que poderiam versar sobre a educação na unidade de custódia a que nos debruçamos, expressando suas opiniões e vivências acerca das pessoas, do comportamento e do universo educacional de uma unidade apaqueana. Realizamos oito entrevistas com pessoas diversas que estavam dentro e fora da unidade prisional ocupando cargos técnicos, trabalhando como funcionários estaduais, servidores públicos, voluntários e recuperandos apaqueanos. Estivemos com essas pessoas por meio de conversação *on line* no sentido de validar nossas indagações e fazer o levantamento necessário para percorrer o campo de pesquisa.

A segunda forma de entrevista foi arquitetada para acontecer dentro de um grupo focal, desde as primeiras aproximações das abordagens a fim de colher com um número significativo de atores sobre o humor quanto às suas atividades em favor de fazeres e saberes colocados à disposição daqueles jovens e adultos internos e privados de liberdade.

A partir de experiências de longa data como psicólogo em um instituto de pesquisa de mercado, pesquisa política e publicitária, trazíamos o panorama de como e onde faríamos bons grupos focais. A intenção de realizar grupos focais diversos foi corrompida com as surpresas destes tempos de pandemia e os dificultadores de realizar *in loco* tal metodologia de pesquisa.

Por nossa decisão algumas entrevistas realizadas com outros formadores não estarão explicitadas nesta dissertação uma vez que foram utilizadas como andaimes e nos serviram para abrir caminhos para outras abordagens com os sujeitos com os quais tratamos mais acuradamente. Estivemos com uma professora universitária que trouxe para os recuperandos as Metodologias Ativas⁹ para se aprender e dinamizar seus estudos a partir do programa de apoio ao Programa de Remição pela Leitura da APAC com uma universidade local. Estivemos também entrevistando dois servidores públicos de uma Empresa de Pesquisa estadual que estavam oferecendo oficinas de plantio e cultivo de alimentos não convencionais e que apresentaram alternativas de produção de alimentos mais baratos que as do comércio.

⁹ As Metodologias Ativas têm uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento. Dentro deste conceito existe o método a partir da construção de uma situação problema, a qual proporciona uma reflexão crítica; mobiliza o educando para buscar o conhecimento, a fim de solucionar, ajudar na reflexão e na proposição de soluções mais adequadas e corretas. (MACEDO *et al.*, 2018)

Estivemos também com uma ex-funcionária da sessão de pedagogia da APAC masculina que nos alertou sobre alguns procedimentos sobre a contratação de profissionais bem como a grande ajuda conquistada com o trabalho dos voluntários. Estivemos ainda com um servidor do sistema prisional que se manifestou sobre o trabalho das assistências nas unidades dizendo se tratar de um serviço da ordem do impossível, posto que sofre constante deslocamento dos seus diversos servidores que acabam exercendo outras funções como substitutos, como tampões das carências relativas à falta de profissionais de serviço social, de direito e de medicina, que não têm sido contratados há tempos. Por fim estivemos também entrevistando uma voluntária de costura e de artesanato que diz ser muito gratificante para ela estar entre os internos e ensinar para eles uma profissão e poder ouvir as elaborações deles sobre a vida e seus familiares quase como um trabalho de psicologia. Foram realizadas entrevistas com pessoas sobre suas percepções dos lugares de atuação que ocupam, com levantamento de dados como andaimes, enfim para a consecução do trabalho final de escrita

Foram oportunidades muito boas de pavimentar um longo e firme caminho de passagem para a pesquisa até o nosso grupo de formadores que será apresentado neste trabalho. Pessoas que representam um elo da disciplina e da metodologia de trabalho com os recuperandos ligando-os às diversas oportunidades de encontrar soluções para as dificuldades que todos encontramos nos processos educativos que acontecem em contextos prisionais incomuns. Entretanto daremos maior foco à atuação dos formadores que mais permanecem junto aos educandos da APAC compondo um bloco maior.

As entrevistas são opções feitas de modo consciente que nos exigem respeito por uma sequência lógica de procedimentos que vão caracterizar boa avaliação, investigação e intervenção que podem tornar científicos os resultados finais (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Estas, planejadas para este estudo de caso foram inicialmente direcionadas para a atuação dos docentes, em seu contexto específico de trabalho, entre aqueles colegas de maior experiência e que já vinham praticando a educação de acordo com o método APAC. Método consolidado por anos de trabalho em variadas realidades e que inspira rigor metodológico e a rotina de trabalho e oração entre os custodiados recuperandos.

Foram programadas entrevistas perceptivas para acontecerem no grupo selecionado para o trabalho focal, como demonstraremos. Muitas inferências deram margem a observações tácitas junto ao grupo docente, de modo que a colocação profissional e a postura pessoal dos participantes evidenciaram clarões sobre o sentido de trabalho que este grupo de formadores detém e as tendências que almejávamos captar. Uma preocupação nossa era relativa quanto à flexibilidade dos entrevistados que poderiam abrir opiniões e

direcionamentos tendenciosos com o que supunham ser nosso objeto de pesquisa e nossas convicções pessoais. No entanto, estivemos atentos na condução dos trabalhos e tentaremos demonstrar que a coleta foi realizada de maneira tão isenta quanto possível (YIN, 2005, p. 113).

Iniciamos nosso Grupo Focal a partir da participação no grupo de professores que trocavam mensagens sobre assuntos da rotina da educação na escola. São pessoas que atendem as duas APACs, ao albergue e ao presídio comum. Depois de todos os processos já apresentados e descritos neste trabalho até aqui, era hora de buscar realizar um encontro com aqueles formadores que pudessem discutir acerca de suas práticas e problematizar sobre suas condições de trabalho, suas percepções, e suas realizações como grupo reunido numa mesma atividade: o exercício docente para jovens e adultos em situação de privação de liberdade numa entidade incomum.

O grupo focal foi pensado para acontecer de modo a propiciar a produção de boas discussões, de modo horizontal onde as pessoas interajam livres, e se abrindo para variados conteúdos a que pudéssemos analisar e tratar como produtos resultantes das nossas proposições. Em nosso caderno de notas temos rascunhos sobre esse percurso:

A partir de aproximações sucessivas no campo de pesquisa e das observações sobre o universo prisional das unidades prisionais da APAC fomos delimitando nosso ambiente e nos fazendo conhecer nos encontros com os diversos profissionais. Estivemos em reuniões da equipe juntamente com os diretores e os coordenadores, participando discretamente, até chegar ao grupo de professores. Foi também na mesma época da impossibilidade de realizar uma pesquisa de campo em virtude dos cuidados para combater a contaminação pelo coronavírus. Desta maneira nos colocamos e fomos convidados a participar do grupo de educadores da escola via aplicativo WhatsApp. Assim tivemos a grande oportunidade de trocar mensagens e nos tornarmos conhecidos (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2020.)

O grupo focal aconteceu numa noite fria de junho com sete pessoas que responderam nosso convite dentre os vinte e quatro educadores que haviam participado de modo preliminar via questionário. Todos nós estávamos em casa e o pesquisador contava com o apoio de um doutorando, parceiro do mesmo programa de pós-graduação em educação, que tomou notas e os cuidados para que nada invalidasse a coleta tão esperada.

Conforme Yin (2005, p. 121): “Para aumentar a confiabilidade das evidências observacionais, um procedimento comum a ser adotado é ter mais do que um observador fazendo a observação – tanto de caráter formal quanto informal”.

A escolha das pessoas para o grupo focal foi realizada no sentido de formar uma turma mais heterogênea possível para se ter uma resposta variada considerando que pretendíamos

obter uma amostragem do grupo de formadores que pudesse representar o contingente inteiro. E estávamos atentos a não ter respostas que pudessem soar viciadas, repetitivas ou enviesadas.

As pessoas selecionadas formavam um grupo com média de 41 anos de vida. Eram de maioria mais experiente tanto na área da educação em sala de aulas quanto na docência para pessoas em situação de custódia. Em média eles disseram ter 20 anos de experiência docente e seis anos lecionando para pessoas que estão privadas de liberdade.

Os respondentes eram seis mulheres e um homem, sendo que compunham um grupo onde três se diziam brancos e quatro se autodenominavam pretos ou pardos. Sobre a religião que praticavam, três se diziam católicos e os demais eram espíritas, evangélica, do candomblé e um sem credo algum no momento.

As questões que conduziram nossa proposta de roda de conversa focada foram guiadas para a compreensão da realidade dos educadores no contexto da privação de liberdade. Iniciamos com um agradecimento a todos eles e com a consideração de que são pessoas diferenciadas por serem vocacionadas ao trabalho educativo e, ainda mais, por atuarem em estabelecimentos penais que sofrem tanta ação preconceituosa.

As questões que situaram nossa discussão foram principiadas pela indagação do percurso deles até aqui tanto na vida como no campo profissional mais especificamente. Eles depuseram sobre suas vidas situando-se em família e na sociedade, trazendo detalhes dos trabalhos que realizam atualmente, versando acerca de como atuam e em que medida eles se atualizam e se engajam no seu grupo social.

Para a realização deste trabalho de escrita resultante da nossa investigação selecionamos o estudo de caso de caráter qualitativo, trilhando na direção do percurso de investigação diante daqueles atores que assumem as diversas modalidades de educação em prisões, ainda que situados em parâmetros de disciplinas da entidade. Verificamos o fenômeno que tem acontecido no tempo presente em seu contexto real, ainda que seus limites não estejam tão claramente estabelecidos e estivemos forçados ao trabalho remoto. E neste sentido tivemos também que vencer as dificuldades para se colher alguns relatos neste tempo em que as pessoas estão mais reclusas devido à epidemia do novo coronavírus.

A partir da exploração das situações da vida real, da ação dos formadores que cooperam para as práticas educacionais, percebemos que o grupo está coeso em suas ações educacionais na busca de atender novas demandas para o cumprimento de medidas privativas de liberdade. Assim percorremos o ambiente de uma unidade prisional da APAC, preservando o caráter unitário do objeto estudado, a atuação docente, e considerando as diferentes

situações em seus variados contextos. Acreditamos que este estudo de caso vai nos possibilitar compreender um problema a partir de uma visão global e identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2008).

Nossa coleta de dados a partir da realização de entrevistas, questionários, levantamentos e observações nos permitiram considerar o contexto institucional em uma unidade de execução penal bem consolidada e que tem sido bem avaliada quanto ao que se espera dela. A associação tem mantido uma resposta de boa atenção às determinações judiciárias. E neste sentido ela tem buscado colaborar com a sociedade local e, de certa forma, tem sido por ela apoiada. O suporte teórico e o conhecimento do campo de ação das associações apaqueanas nos proporcionaram acessar bases importantes de dados de modo que observamos, vivenciamos e corroboremos com nossa investigação o caráter pragmático necessário a todo processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, como postulado por Gil (2008).

1.1 Do diálogo com outros autores: Educação na APAC

Vamos trazer doravante o que dizem os pesquisadores acerca do modelo proposto pela Associação de Proteção de Assistência aos Condenados, a maneira como traduzem a forma de Execução Penal e seu processo de educação seja regular, oficial ou pela maneira da educação social, não regulada pelo estado, ou tão somente conforme a metodologia da APAC que impõe uma determinação educativa àqueles que são seus apenados, conforme tentaremos mostrar.

Segundo levantamento de Grossi (2020) a APAC atrai interesse de muitos pesquisadores sendo os mais frequentes aqueles do campo do Direito, Sociologia, Administração, Psicologia, Teologia, Economia e Educação. Percebemos também em nossas observações que a APAC em questão também atrai a atenção de muitas outras categorias de profissionais que trabalham em comunidades diversas, que são juízes, por exemplo, ou outros como estudantes secundaristas ou religiosos, ou estrangeiros fazendo documentários. Enfim, muitos que se apresentam como voluntários também colaboram com a instituição.

Figueiredo (2007) traz valioso subsídio a nossa compreensão e apresenta sua investigação acerca da história da constituição da Escola de Formação em Serviços Penais – EFSP em MG e sua importância como instituição formadora dos profissionais que atuam nas unidades penais. Ele concluiu em sua pesquisa que existe um distanciamento entre as diretrizes que estabelecem a educação nestes serviços penais como ação social diferenciada e

a realidade social, não tendo sido implantada esta política de qualificação do sistema penitenciária estadual de modo sistemático e consistente.

Isso nos vale nesta pesquisa para que possamos reforçar a tese de que a APAC se apresenta em busca de uma possível solução à sociedade por insistir num modelo de execução penal que provoca menos constrangimento a pessoa em privação de liberdade quando comparada às prisões comuns, que são superlotadas e que dificultam ações educativas em detrimentos aos procedimentos de segurança e aos lucros distribuídos, por exemplo, às empresas fornecedoras de bens e serviços aos penitentes.

Em seus estudos, Figueiredo (2007) reforça a constatação de que são recentes as iniciativas governamentais de orientação para a formação deste profissional, sobretudo na esfera federal. Neste sentido foi o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) o primeiro a definir mais claramente as diretrizes que antes estavam dispersas e que apontavam para a necessidade de formação na preparação dos agentes penitenciários. Tais profissionais trazem consigo a necessidade de aprender a lidar com esse mundo novo, com sua lógica de funcionamento própria para que possam desempenhar suas funções como agentes de ressocialização. E tais funções não podem ser efetivadas sem a formação adequada de agentes focados no acolhimento dos custodiados do sistema penitenciário.

Entretanto com o aumento da reincidência dos egressos ficou claro que o trabalho de formação para o que se convencionou chamar de ressocialização não estava sendo realizado. E embora pudesse haver variadas causas, o maior foco daquela pesquisa seria sobre a formação dos profissionais da EFSP. Desta forma, nosso interesse coaduna com o autor no sentido de que “Os planos de aconselhamento, acompanhamento e educação bem como as ofertas de oportunidades de capacitação e exercício profissional dos apenados deveriam ser suficientemente executadas e promover o tratamento penal, e favorecer a reintegração social do indivíduo em sua vida pós-prisional e reduzindo a reincidência criminal” (FIGUEIREDO, 2007, p. 4) Esse aspecto é o que nos aproxima e motiva a investigar as perspectivas de educação possíveis numa unidade prisional, principalmente no método da Associação com vistas a desvelar como se pode fazer diferença no campo da educação aos sujeitos educandos daquele ambiente.

Figueiredo (2007, p. 4), citando Foucault (1995), aponta que a prisão tem sido contestada em seu papel reparador, ao tratar de “sua realidade e seus efeitos visíveis [...] a denuncia como o grande fracasso da justiça penal” que são responsáveis elas próprias para a produção de reincidentes sem conseguir impedir a criminalidade e funcionando em isolando ao criminoso da sociedade, criando um *status* social prisional.

Ao apontar para a necessidade de políticas de formação de profissionais prestadores de serviços penais no sistema estadual, o autor considera as referências legais como base para o entendimento do processo de constituição de políticas de educação em serviços penais. Ele põe em relevo que as iniciativas do executivo de Minas Gerais, desde 1994, foram consideradas pouco consistentes, uma vez que a criação da Escola de Formação em Serviços Penitenciários, depois da Escola de Justiça e Cidadania além da Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Sistema Prisional e Socioeducativo nunca resultou na execução das suas propostas por completo. Concordamos com a ideia de que:

Apenas a sanção penal, no contexto prisional, é insuficiente, sendo crucial a adoção de processos reparadores, reeducativos [...]. Desta maneira, a reintegração social do indivíduo apenado sustenta-se, essencialmente, na ação do profissional responsável pela prestação dos serviços penais. (FIGUEIREDO, 2007, p. 100).

E assim Figueiredo (2007) finaliza indicando que foi possível analisar que a Escola de formação penitenciária de Minas Gerais, atendo-se às unidades penais e a seus profissionais, poderia (eufemismo para deveria) construir e implantar propostas pedagógicas adequadas que contribuíssem de modo efetivo para a melhoria das condições de prisão e dos resultados do tratamento penal favorecendo a reintegração social dos apenados.

Já Português (2001) dispõe que a educação escolar se constitui como um dos aspectos da operação penitenciária de transformação das pessoas presas, onde o que se vê é a primazia na dominação e controle da massa encarcerada. É a manutenção da ordem e da disciplina que tomam o lugar do que seriam os programas reeducativos e assim subjagam os sujeitos punidos no sistema social da prisão. Ainda que a metodologia e a prática educativa diária sedimentam a escola enquanto recurso ulterior de preservação e formação dos sujeitos nos processos de dominação.

Em seu capítulo sobre a educação de adultos presos, Português (2001) assinala que a educação é cabal para o processo de socialização próprio àquela realidade. O processo de educação formal ou informal, segundo ele, não são isolados ou independentes um do outro. Aliás, interpenetram-se, interferem-se reciprocamente e seus valores, normas e procedimentos irrompem-se delineando mútuas transformações.

As ações da instituição penitenciária são organizadas de forma a desencadear a socialização dos indivíduos punidos neste sistema social. São processos que primam por adaptar os sujeitos ao cárcere (PORTUGUÊS, 2001). Enquanto temos em Freire (1987) que a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito, no cárcere isso é colocado em oposição para

que ele se conforme, se ajuste e se adapte ao sistema ao qual está inserido contra sua vontade num processo de resistência. Citando Rocha (1994), Português (2001) diz que essa resistência é muito mais forte e presente que a literatura poderia supor uma vez que as pessoas conseguem manter identidade, valores, perspectiva de vida e de liberdade a despeito de suas condenações e dos controles a que estão sujeitos.

De acordo com Salla (1999) temos uma fala que muito se coaduna com a ideia que temos acerca da educação em regimes prisionais muito austeros, certos de que não há espaço para educação para a liberdade quando o ambiente só se presta a punição.

Segundo ele: Pode parecer um sonho, um delírio, mas a verdade é que fica difícil desenvolver efetivamente o programa de educação ou de trabalho, se eles estiverem ligados ao esquema de funcionamento da prisão, do ponto de vista disciplinar ou do ponto de vista legal (SALLA, 1999, p. 95).

Trazendo Rusche (1995, p. 28) o autor assinala a razão para o título de seu trabalho – “Educação de Adultos Presos: Uma Proposta Metodológica” - quando explica que a “educação de adultos presos [...] faz parte, enquanto processo metodológico, da história da educação de adultos e tem, portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nesta história”. E, seguindo Salla (1999) a despeito disso temos adiante que após a realização do Primeiro Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos os docentes problematizaram sobre a atividade escolar (CRISTOV, 1993) no ambiente das prisões e sobre a necessidade de se construir registros e produções teóricas (GADOTTI; GURIÉRREZ, 1993) sobre a atividade que desempenham além de se formalizar a função de Educador nos quadros da Fundação¹⁰ que os contratava, sem dizer do aspecto da formação mensal dos professores (LEITE, 1997).

A dupla finalidade de punir e reabilitar, que se atribui a prisão, conduz a um conflito entre as poucas proposições de políticas públicas quando são colocadas para efetivar soluções demandadas por muitos setores da sociedade. Elas têm, neste sentido, um peso maior que denota injustiça dos poderes executivos, pois pendem sempre mais às práticas de punição. Essa contradição no sistema prisional entre punir e reabilitar culmina, por um lado, em incidir na formação dos sujeitos cativos, e por outro, implica muitas vezes na anulação destes sujeitos, pois o processo dito como de reabilitação, mormente desconsidera o caráter e as intenções genuínas das pessoas. Desta forma acontece como se fosse uma maneira de não se tomar nenhuma atitude no sentido da esperança, como diria Freire. Em Streck, Redin e

¹⁰ A Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) foi instituída pelo Estado de São Paulo em 22/12/1976 na Lei 1.238. Passando à Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel pela Lei 8.643 em 25/03/1994.

Zitkoski (2010, p. 161), temos a esperança para Freire como aquela que “baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto a fuga para idealismos incapazes de interferir na história.”

Não existe correção, ou esperança de acerto, quando não se parte de um interesse íntimo da pessoa em conquistar um mundo melhor possível em sua vida. E neste aspecto, os professores são aqueles que podem fazer o melhor pelos seus educandos a fim de fundar um novo diálogo. Diálogo que prospere no sentido de um encontro para uma prática dialética de pessoas que se coloquem de forma mais humana, na realidade concreta. Importante que sejam esses professores os que ensejem a organização escolar baseada em diretrizes pedagógicas, e não penitenciárias, de forma a comporem um sistema escolar nas unidades prisionais a começar pela força unida do corpo docente. Português (2001) também afirma que:

Uma política pública de educação nas prisões demanda um processo contínuo de formação e capacitação dos educadores, a fim de proporcionar condições que permitam a consolidação de uma educação autêntica. Os educadores no interior das unidades materializam as possibilidades desta educação ao constituírem-se enquanto corpo docente. Afinal o trabalho coletivo contribui de forma resoluta para alargar as fendas dos processos de ajustamento e para preservar as ações educativas dos preceitos da gestão carcerária, propiciando maior autonomia à ação pedagógica (PORTUGUÊS, 2001, p. 201)

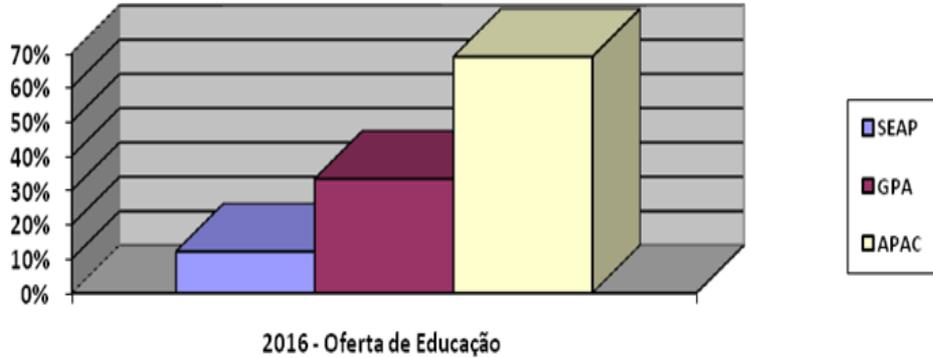
Por esse caminho reforçamos o imperativo e a atualidade desta atuação coletiva para uma educação libertadora enquanto produção de toda a sociedade (STRECK; REDIN; ZITKOSKI 2010), de todos que lutam juntos e se solidarizam por um mundo mais justo e humanizado para todos, um mundo atual possível, como diria Freire (1994):

Talvez, porém, deva deixar claro aos leitores e leitoras que, ao reportar-me à Pedagogia do oprimido e falar hoje das tramas vividas nos anos 70, não estou assumindo uma posição saudosista. Na verdade, o meu encontro com a Pedagogia do Oprimido não tem o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo. [...] As tramas, os fatos, os debates, discussões, projetos, experiências, diálogos de que participei nos anos 70, tendo a Pedagogia do Oprimido como centro, me parecem tão atuais quanto outros a que me refiro dos anos 80 e de hoje. (FREIRE, 1994, p. 13).

Pereira (2017) realizou uma análise comparativa acerca das três modalidades de gestão prisional no estado de Minas Gerais. Ela considerou em sua pesquisa a gestão pública através da Secretaria de Estado de Administração Prisional de MG - SEAP, a gestão público-privada por meio da parceria “Gestores Prisionais Associados” - GPA e a gestão por uma associação sem fins lucrativos através da APAC, demonstrando que esta última atende o percentual de 68,9% do seu público com oferta de educação em relação às outras duas que ofertam apenas

12,11% a SEAP e 33,3% a GPA. O gráfico da Figura 1, abaixo, busca demonstrar melhor a discrepância desta oferta de educação para os custodiados:

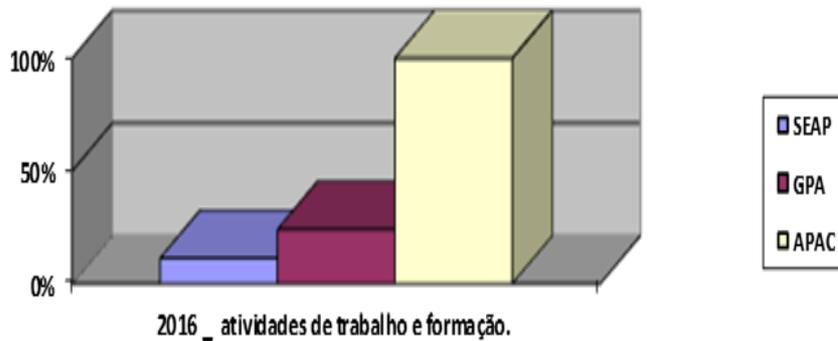
Figura 1 - Gráfico oferta de educação em prisões em 2016



Fonte: Pereira (2017)

Em sua análise relativa ao acesso a atividades de trabalho e formação pelos custodiados a autora concluiu que, em 2016, o percentual de custodiados que tinha acesso a atividades laborais nas unidades prisionais sob a gestão da SEAP era de 11,24%, enquanto na GPA esse percentual era de 24,09% e na APAC 100% dos recuperandos nestas unidades trabalhavam. O gráfico da Figura 2 mostra as atividades de trabalho e formação em 2016.

Figura 2 – Gráfico atividades de trabalho e formação em 2016



Fonte: Pereira (2017)

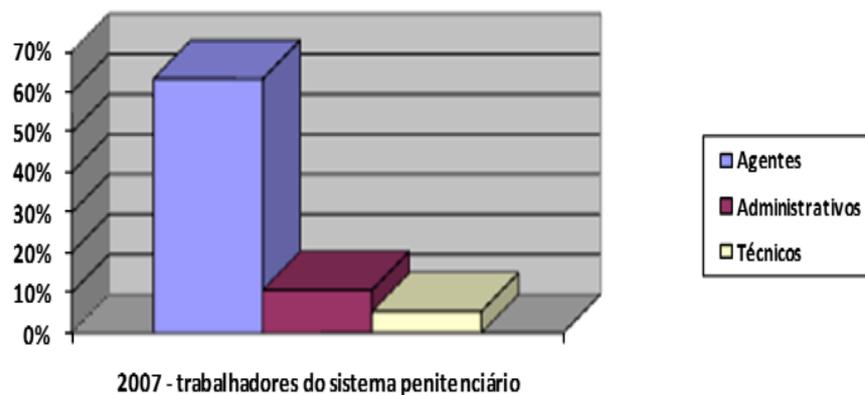
Pereira (2017) aponta ainda que:

O estado de Minas Gerais investiu um considerável aporte de recursos públicos numa aposta para instituir uma forma de gestão prisional que é a Parceria Público-Privada - PPP, totalmente nova em nosso país, sem garantia alguma que daria certo, enquanto já estava em funcionamento no Estado a metodologia da APAC que realiza a gestão prisional dentro dos princípios estabelecidos pela LEP (PEREIRA, 2017, p. 265).

Segundo ela, o modelo arquitetônico utilizado pelo Estado e pelo grupo GPA na construção das unidades prisionais prioriza a segurança e não a humanização. Enquanto na APAC há espaços de livre circulação com jardins e áreas de convivência social, nas unidades públicas da SEAP e nas unidades da GPA há muitas grades e quase nenhum espaço de convivência social. Enquanto a APAC valoriza as relações de confiança e solidariedade, a SEAP e a GPA se preocupam em anular toda a autonomia dos sujeitos custodiados privados de liberdade.

Julião (2007) sinaliza que o sistema brasileiro valoriza mais a segurança do que o respeito ao tratamento dos penitenciários. Em 2007, 63,36% dos empregados no sistema penitenciário eram agentes, 10,71% trabalhavam na área administrativa e apenas 5,35% atuavam na área técnica. Além disso, os técnicos se encontram em conflito normalmente com os agentes, porque, no imaginário social, aqueles são vistos como os que “ajudam” os privados de liberdade, enquanto estes são vistos como o que são “contra” os privados de liberdade. O gráfico da Figura 3 mostra os trabalhadores do sistema penitenciário em 2007.

Figura 3 – Gráfico trabalhadores do sistema penitenciário em 2007



Fonte: Julião (2007)

Vale (2012) pesquisou a cultura escolar em prisões distintas levantando contrastes e semelhanças entre a escola estadual que funcionava em dois endereços: no presídio e na APAC. Neste sentido, afirmou que o que faz com que as atividades de aulas se diferenciem nos dois ambientes dizem respeito às particularidades de cada contexto prisional. Na APAC, os professores têm mais possibilidade de dar uma aula diferenciada se comparada com as do presídio. Isso porque, segundo ela, na APAC, não são priorizadas medidas de segurança em detrimento das atividades educacionais.

O que podemos perceber por suas observações, tanto na escola do presídio quanto na escola da APAC, é que a relação ‘educador e educando’ é uma das maiores satisfações e motivações profissionais. Em todas as aulas observadas, os professores se preocupavam em cumprimentar a turma, perguntar como estão passando e estabelecer um diálogo antes do início das atividades, no sentido de demonstrar atenção aos mesmos. A cultura prisional, traduzida nos costumes, nas rotinas e nos rituais que essa prisão empenha em conservar e reproduzir, por meio de um tratamento dito humanizado, engendra processos que visam transformar o indivíduo no sujeito “apaqueano”, obediente às normas e com um desígnio de levar uma “vida honesta”, cristã e baseada nos preceitos da instituição.

Em suas significações sobre a escola no presídio e a escola na APAC, os professores também ressaltaram como pontos de contraste entre essas duas instituições o comportamento e o interesse dos alunos, bem como suas condições de vida. Apesar de, nos dois endereços, ser verificada a disciplina das turmas e a boa relação entre professor e alunos no presídio, os alunos tendem a aproveitar mais o tempo escolar, pois, vivendo na ociosidade e submetidos à cultura prisional que os anula como sujeitos, a escola é vista como uma das poucas oportunidades diferenciadas do universo prisional. Para os professores, esses alunos têm mais interesse em frequentar as aulas. Já no contexto da APAC, a rotina planejada para retirá-los da condição de ociosidade, as aulas no final do dia, as normas rigorosas que determinam como obrigatória a frequência às aulas, as oportunidades de sair para trabalhar e ter mais contato com a família são situações que incidem sobremaneira no modo como se comportam. Para a pesquisadora, esses alunos possuem menor interesse pelos estudos, pois sua vida é marcada por outras preocupações. Ainda assim podemos perceber que o comportamento e o interesse dos alunos estão intimamente ligados à cultura prisional que vivenciam e fazem deles estudantes mais envolvidos (VALE, 2012)

Abreu (2008) trata em sua dissertação dos muitos equívocos ao se pensar na ideia de educação de adultos quanto a seu caráter político e a necessidade de lutar contra as opressões. Ele frisa a importância de se buscar atender as especificidades do educando no sentido mais geral para compreender o espaço educativo para além da educação formal em outros espaços sociais de convívio.

Ele ressalta a importância de se recorrer a todas as possibilidades instrumentais, como as tecnologias, muito embora a biblioteca não seja tão acessada como poderia em virtude de não se ter técnicos em número o suficiente se compararmos com os agentes de segurança que são sempre tidos como prioridade no espaço prisional. Como também apresentou Julião (2007) no gráfico 3 acima. Neste aspecto Abreu (2008) cita Thompson (1976) em sua crítica

sobre a questão estrutural que aponta que o fracasso da prisão está ligado à insuficiência de funcionários e técnicos e a imperfeita instrução para a guarda.

O processo educativo não deve ser restrito a sala de aula, mas deve considerar os outros processos de aprendizagem dos significados, das regras e normas indo além nas ideias, nas crenças, nas várias esferas da vida social, comunitária, no trabalho, não sendo apenas um lugar de reprodução do conhecimento acumulado pela humanidade, mas também de transformação. Sobre a prática educativa como ato político, Abreu (2008) cita Paulo Freire (1995) quando diz que:

[...] não posso pensar-me progressista se entendo o espaço como algo neutro, com pouco ou quase nada a ver com luta de classes em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativa em que me envolvo se não está claro a favor de quem pratico (ABREU, 2008, p. 46).

Abreu (2008) informa que há para os educadores uma confiança no trabalho que realizam, sendo possível observar complementariedade entre a cultura prisional e a cultura geral transmitida na escola. Ele afirma que o resultado desta interpenetração cultural favorece a possibilidade de devolver à sociedade um aluno-presos ressocializado.

Entretanto as atividades identificadas com a área de educação, recreação, esportes, biblioteca, cursos em geral, assumem uma posição secundária se comparada ao sistema de controle da prisão, cuja prioridade é fazer com que o encarcerado permaneça calmo e dócil, de forma que as decisões judiciais transfiguram-se em pré-julgamento, colocado a prova pela gestão penitenciária, que retifica aquelas decisões dos tribunais na medida em que faz desencadear a operação carcerária de transformação dos indivíduos (PORTUGUÊS, 2001 *apud* LEME, 2007, p. 125). O aprendizado acontece por múltiplos canais e até mesmo a vida na privação de liberdade é um aprendizado, segundo alguns custodiados. É uma pedagogia onde todos que participam das aulas também trazem consigo uma história.

Resende (2013) traz em sua dissertação uma exposição do discurso do método APAC antagonizando com o pressuposto da desinstitucionalização prisional, apontando a proposta religiosa cristã que se pauta na garantia dos direitos das pessoas presas, na busca de criticar a visão patologizante atribuída aos que cumprem pena de privação mostrando que algumas das práticas da Associação avançam no sentido de desnaturalizar a violência nas prisões e partem da ideia de que é possível contribuir para a mudança das pessoas por meio da educação ainda que através da prisão.

Seu criador Mário Ottoboni (1931-2019), diz que o modelo apaqueano tem a finalidade de desenvolver no presídio atividades relacionadas à ressocialização dos recuperandos. Neste sentido, nos interessa verificar como as atividades educacionais se dão naquele ambiente. Uma vez que elas atuam na qualidade de órgão auxiliar da justiça na execução da pena, seu método é implantado em penitenciárias que passam a ser chamadas de Centros de Reintegração Social (CRS) (OTTOBONI, 2001)

Resende (2013) explica que o método APAC consiste em atos religiosos (orações, cultos, missas), em palestras sobre temas voltados para a valorização humana, organização e disponibilização de biblioteca, instituição de voluntários padrinhos, realização de pesquisas sociais, escolha de representante de cela, faxinas, trabalho, reuniões de grupo, contato com a família dos recuperandos e atuação do Conselho de Sinceridade e Solidariedade (CSS).

Sem aprofundar no elemento da Valorização, o que faremos adiante, que engloba a formação do recuperando, mas considerando os preceitos da educação Resende (2013) sublinha dois elementos dos doze fundamentais para o método e que nos importa assinalar: o dever de o recuperando ajudar outros recuperandos, potencializando assim a solidariedade, e também a participação da comunidade na execução da pena.

O idealizador do método, Ottoboni (2001) diz que a comunidade é a maior interessada em um ambiente seguro e também porque entende que os recuperandos trazem na sua constituição enquanto sujeitos, o ambiente onde vivem. Neste contexto apontamos os valores da solidariedade e da participação como premissas da educação popular, comunitária e social que nos toca mencionar a fim de ilustrar fatores que se somam à atuação de formadores naquele cenário de privação. O método APAC vai ao encontro da tendência de humanização, apoiando seus recuperandos na oferta de condições físicas e materiais se comparada com outras unidades do sistema penal, uma vez que a associação garante celas sem aumento na sua lotação, camas separadas e a ausência de pessoas armadas na segurança, além de permitir aos seus recuperandos participar do CRS. Tudo isso corrobora com a possibilidade da desnaturalização da violência no sistema penitenciário gerando o reforço do ambiente necessário para as práticas formativas.

Segundo Oliveira e Silva (2011) já de início os novatos no modelo APAC conseguem abandonar posições de resignação, ou humilhação, nos limites de contato com o que era a equipe prisional e, enfim, os padrões de deferência obrigatória, que demarcavam as autoridades dos guardas, em relação aos internos naquilo que seria o processo de “mortificação do eu”, como colocado por Goffman (2001).

Nas unidades da Associação, o entrosamento do novo custodiado, que será tratado por seu nome e pelo título de recuperando, dependerá da aceitação dos códigos oficiais e dos princípios cristãos forjados na metodologia APAC. A maior liberdade dentro das comunidades apaqueanas virá a partir da caminhada que conseguir o interno fazer. Caminhada essa que se refere ao tempo de cumprimento da pena nestas prisões não armadas cujo percurso será gradual, lento, religioso, laboral e colaborativo.

Esse ritual de passagem acontece na mortificação e despojamento do eu nas prisões comuns ao modo dos guardas e da segurança local juntamente com o cumprimento dos códigos de honra do crime de grupo organizados. Já nas APAC vemos que a transição é o fortalecimento do eu a partir do passo fundamental do método que é a valorização humana e tantos outros processos como a atenção à prática cristã das unidades, uma vez que elas são inspiradas nos Movimentos da Cristandade e da Pastoral Carcerária.

Oliveira e Silva (2011) reforçam que as lideranças das associações apaqueanas recebem os novos recuperandos explicando a eles sobre a dinâmica de funcionamento da unidade e ressaltando que primam durante o transcorrer da estadia naquele regime, que é inicialmente o regime fechado, pelo diálogo, sinceridade, a verdade e o respeito entre eles, os recuperandos e toda a comunidade.

Desta maneira acontece nas escolas das unidades da APAC conforme Penna (2011) escreveu ao afirmar que:

A escola contribui para a configuração de cidadania dos indivíduos que dela participam, ampliando suas possibilidades de participação no mundo contemporâneo. A escola é um espaço valorizado pelos detentos [...] Segundo diferentes estudos, a escola na prisão é vista como local em que as relações podem ser travadas em outras bases, para além da lógica do universo criminal. A escola na prisão, pelos presos, é vista como espaço em que é possível ser chamado pelo nome e no qual as pessoas procuram falar de coisas que sejam positivas. (PENNA, 2011, p. 133).

Concomitante ao que temos por parte da escola na APAC, em seu papel de contribuir com a execução penal, tem-se em Fuzatto¹¹ (2009) um aspecto geral da entidade que compõem a cultura institucional, a saber:

¹¹ Antônio Carlos de Jesus Fuzatto (1955-) é o presidente da APAC em questão desde 2006 e da APAC feminina, desde 2014. Segundo a Receita Federal ele era o presidente do Conselho da Comunidade da sua cidade em 2005. Foi deputado estadual pelo Partido dos Trabalhadores de 1991 a 1995 e presidente da Câmara municipal em 2013 e 2014. Graduado em Pedagogia por uma Universidade Federal em 1985. Especialista em Processo de Ensino Aprendizagem em 1999 pelas Faculdades Claretianas de São Paulo e Mestre em Educação pela UNIPAC de Barbacena em 2008. É hoje o diretor executivo da FBAC. À sua figura importante se deve muito do que a entidade é hoje. Caberia um estudo particular apenas sobre seu legado.

Outro princípio geral da APAC é o mérito pelo qual a entidade visa a trabalhar incentivando o encarcerado a exercer com dedicação própria suas atribuições na cela, nos conselhos da entidade, na faxina, na secretaria, no relacionamento com os companheiros entre outras, objetivando preencher o requisito subjetivo na regra progressiva. Adota a instituição o sistema da pasta-prontuário consistente na coleta de dados referentes à vida do encarcerado no interior do estabelecimento prisional, visando à análise de seu mérito. Há ainda uma Comissão Técnica de Classificação que, neste processo observatório do mérito, direciona a individualização da pena por meio da laborterapia, atendimento psicológico e psicoterápico, bem como opina sobre a progressão de regime (artigo 6º, da Lei de Execução Penal). (FUZATTO, 2009, p.48)

Ainda que estejamos cientes de que as penitenciárias fazem um trabalho real de segregação, que afastam as soluções possíveis e as pessoas que querem se envolver em alternativas para o encarceramento em massa e a violência carcerária, por exemplo, vemos também que esse *modus operandi* faz dificultar mais ainda a dita reintegração social. Quando dizemos que é uma *dita* reintegração é por que sabemos que esse termo, essa força de expressão é um ponto crítico quando levamos em conta que não há reintegração quando a integração social real foi recorrentemente prejudicada nas margens da sociedade de onde vem a maioria dos perseguidos e aprisionados pelo estado.

Desta forma Baratta (1990, p. 10) preconiza ao dizer que “a prisão não pode produzir efeitos úteis para a ressocialização do condenado e que, ao contrário, impõe condições negativas em relação a esse fim. Apesar disso, o propósito de uma reintegração dos condenados à sociedade não deve ser abandonado, mas deve ser reinterpretado e reconstruído em bases diferentes” (tradução nossa)¹².

O sociólogo francês Wacquant (2011, p. 30), reforça essa tese ao dizer que “vivenciamos uma transição do estado providencial para o estado penitencial, em que as prisões parecem, cada vez mais, campos de concentração para os pobres. E neste sentido soma-se o agravamento indicado pelo antropólogo canadense Goffman (1988), ao asseverar que:

Torna-se evidente como a desumanização das pessoas privadas de liberdade, que acontece através do sistema de execução penal, naturaliza a violência que sofrem, ao mesmo tempo em que a prisão forma profissionais pela delinquência, orientando os infratores em carreiras criminais (GOFFMAN, 1988, p. 52).

¹² *La cárcel no puede producir efectos útiles para la resocialización del condenado y que por el contrario, impone condiciones negativas en relación con esta finalidad. A pesar de esto, la finalidad de una reintegración del condenado en la sociedad no debe ser abandonada, sino que debe ser reinterpretada y reconstruida sobre una base diferente.*

O nosso esforço vai ao encontro do empenho de Marques (2017) para qualificar o trabalho num ambiente que se propõe a realizar um processo educativo considerando o trabalho educativo em contraponto ao trabalho alienado, ainda que precisemos questionar a alienação em relação ao trabalho realizado nas APACs e em toda a sociedade. Desta feita concordamos com o professor sobre sua tese de que:

A profissionalização dos recuperandos (os internos da APAC) constitui um foco fundamental para a pretensa inserção social dessa população. Porém, essa suposição esbarra em inúmeros fatores que dificultam e até impedem essa possibilidade, como a baixa escolaridade dos detentos, a discriminação étnico-social para negros e pardos, os quais representam a maioria do público encarcerado, preconceitos contra egressos do sistema, pertencimento às camadas sociais empobrecidas e miseráveis, desqualificação profissional e as precárias condições dos presídios. (MARQUES 2017, p. 314).

Assim nos colocamos nesta intenção em somar esforços e colaborar para com o aumento do número das produções científicas na área de educação fazendo coro junto ao eixo temático sobre o trabalho e a atuação docente no sistema prisional.

Considerando que a produção científica nesta área é ainda pequena quando comparada a complexidade do tema e ao sem fim de problemas existentes neste campo, salientamos o que Fidalgo e Fidalgo (2017) trouxeram acerca dos estudos sobre o Sistema Prisional:

Os números da produção acerca do sistema prisional podem se relacionar [...] à dificuldade no acesso do tratamento dos dados do InfoPen, e outras bases, ou pela veiculação midiática que trata a questão de forma superficial, com foco no crime e não na possibilidade de ressocialização da população carcerária. [...] a maior área de interesse de estudo sobre a realidade prisional está concentrada ainda no campo das Ciências Humanas e Sociais [...] o objetivo é chamar a atenção para o problema e contribuir [...] para um propósito maior: garantir a dignidade e os direitos no cumprimento das penas, rompendo o silêncio que impera no Brasil acerca da precariedade das nossas prisões, e da fragilidade dos processos socioeducativos que deveriam ser capazes de garantir a reintegração dos “libertos” (FIDALGO; FIDALGO, 2017, p. 38)

Acreditamos que a metodologia APAC, em seu pressuposto de Valorização Humana, acolha a educação e deve ser problematizada como um caminho possível para a educação de jovens e adultos, principalmente àqueles em contexto de privação de liberdade. É desta forma que pretendemos aprofundar nos próximos capítulos acerca das circunstâncias que ensejaram a proliferação do método apaqueano para assim pormenorizar acerca da educação social e da atuação dos formadores.

CAPÍTULO 2 - HISTÓRICO DAS APACS NO BRASIL

Tempo virá que uma vacina preventiva de erros e violências se fará. As prisões se transformarão em escolas e oficinas. E os homens imunizados contra o crime, cidadãos de um novo mundo, contarão às crianças do futuro, histórias absurdas de prisões, celas, altos muros de um tempo superado.
Cora Coralina

Levando em consideração que este trabalho compõe o campo das discussões em torno da política, do trabalho e da formação humana iniciaremos este capítulo discutindo sobre a educação na abordagem marxista para só depois trazer os assuntos que perpassam o movimento das APACs e o panorama político social em que elas surgem.

A noção de trabalho como princípio educativo afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ações humanizadoras que se estabelecem pelo desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Neste sentido, Marx é o pensador de grande influência nas teorias sociais da modernidade ocidental. E ainda que ele não tenha sistematizado um estudo sobre a educação é importante sublinhar suas elaborações acerca da educação para avançar na compreensão da sua obra e do trabalho de educadores de jovens e adultos dentro do capitalismo.

As bases econômicas da sociedade possibilitaram sobremaneira o progresso tecnológico na área industrial, mas também em outras e, de acordo com a teoria do materialismo histórico, foram criadas as condições para o surgimento de novas teorias que tentassem justificar as contradições inerentes a este capitalismo industrial.

A ideia do desenvolvimento natural e linear como defendido por A. Comte (1789-1854) em seu pensamento positivista foi acolhido pela corrente teórica burguesa de modo a justificar as contradições do modo de produção no capitalismo, que se vale da expropriação da classe proletária.

Neste contexto é que Marx faz sua crítica aos idealistas da tradição ocidental que não consideravam as condições históricas concretas, ainda que ele tomasse referência em Hegel (1770-1831) no que se refere aos conceitos de Dialética, com o real em seu permanente avançar, e no conceito de Historicidade, com o processo de transformação da realidade pelo tempo.

Marx situava o homem como um ser da natureza que, resultante de um longo processo de evolução biológica, concomitantemente um ser da práxis que, por meio da ação-reflexão, em seu *pôr teleológico*, nos dizeres de Lukács (2013) vai transformar o mundo a sua volta criando e significando sua própria existência. Assim é pelo trabalho, como relação social

específica, que o homem se diferencia dos animais se impondo como um ser histórico. O trabalho, categoria fundante para a humanização do ser humano, ainda que no sistema capitalista seja causa de desumanização, projeta seu futuro numa nova forma de sociabilidade (ANDRADE FILHO, 1999).

A divisão social do trabalho requer a separação da atividade intelectual e da atividade manual de maneira que o operário fica alienado nessas atividades uma vez que a mercadoria, o produto do seu trabalho, não lhe pertence e ele nelas não se reconhece.

Assim, ainda que Marx não tenha sistematizado uma teoria sobre a educação é possível encontrar passagens sobre o tema em sua obra como aponta Ferge (2001) ao dizer que:

Os elementos de uma concepção marxista da educação começam a surgir na década de 1840, em muitas obras de Marx e Engels (por exemplo, O Capital, cap. XIII; A ideologia alemã, vol. I, parte I; Crítica ao Programa de Gotha, IV e Princípios do comunismo, de Engels). Posteriormente, uma teoria mais coerente da educação foi gradualmente construída sobre esses fundamentos. Na verdade, a teoria marxista da educação é, essencialmente, uma teoria da prática (FERGE, 2001, p. 122).

Pensando na educação em Marx temos que as teorias da reprodução, conforme colocada por Giroux (1986) tem nas escolas as suas bases como agências de dominação cultural e de reprodução da ideologia dominante das classes burguesas. As escolas no interior do capital tendem ao capitalismo e se prestam, neste sentido, a desarticular e apaziguar as lutas de classe, reforçando as desigualdades econômicas e sociais que mantém a sociedade capitalista, colonialista e patriarcal, de forma a reproduzir seus valores.

A educação para Marx deve estar integrada ao trabalho produtivo desde a infância, não no sentido da exploração infantil, mas considerando que o homem constrói sua humanidade por meio da atividade laboral em sua práxis pelo mundo. Por isso, a educação integrada ao trabalho cumpre a função de ligar o trabalho intelectual ao labor manual, no sistema de concepção e execução da atividade, que se configura separadamente pela divisão social do trabalho nas sociedades capitalistas. Pela educação, o trabalhador teria a oportunidade de não se alienar dado à melhor compreensão do processo produtivo ao qual participa.

O trabalho associado à educação não tem o objetivo de gerar mais lucro e produtividade, mas está relacionada ao desenvolvimento das capacidades humanas que, segundo Marx, estaria mais bem garantida na sociedade comunista num tempo posterior a extinção da propriedade privada e da divisão social do trabalho, que são típicas do império do capitalismo. E é desta forma que ele propõe que a educação seja uma estrutura mais próxima

do comunismo, de modo que seja pública, compulsória, gratuita e laica na direção a impedir o avanço dos monopólios culturais burgueses.

Entretanto, a educação está na sociedade também como um terreno em disputa com suas lutas políticas e ideológicas. E nesta sociedade, de acordo com Giroux (1986):

As escolas produzem formações em torno de exploração de classes, gêneros e raça, mas ao mesmo tempo contém pluralidades contraditórias que geram possibilidades tanto para mediação quanto para a contestação das ideologias e práticas dominantes. Efetivamente a escola nem é um baluarte da dominação, nem um locus de revolução: assim, ela contém espaços ideológicos e materiais para o desenvolvimento de pedagogias radicais (GIROUX, 1986, p. 157).

A escola como espaço de luta e resistência ao pensamento hegemônico da classe dominante precisa ser encarada como referência em amplos debates acerca do seu papel para que novos patamares educacionais, de resistência e de reprodução sejam atingidos em favor das lutas de classes, das críticas ao modelo opressor hegemônico e da luta contra os processos alienantes impetrados por instituições norteadas pelo capital (CARDOSO, 2018).

2.1 O movimento da APAC no cenário da educação em prisões

A evolução da educação popular comunitária e dos movimentos sociais teve em sua história as lacunas sofridas pelas desigualdades que marcam o Brasil. Em sua metodologia desenvolvida e proposta, a APAC procurou preencher tais hiatos com as propostas de reinserção do grupo de presos e incriminados que foram levados à Justiça. Desta forma, em seu método a APAC propôs a atenção à saúde, ao trabalho, à família, à espiritualidade e à justiça, entre outros que compõem seus elementos fundamentais. Para tanto, recorreu à ação de voluntários e dos órgãos da sociedade para cuidar dessas massas sobrantes que são desinteressantes ao capital.

Grande parcela da população está submetida diuturnamente ao genocídio estrutural que temos visto à nossa volta tanto nas maiores cidades como no interior do país. Isto acontece a começar pelos ataques aos negros e as negras que são vistos como alvos pela força policial e pela milícia perseguidora que respondem por um cenário de barbárie para impor nova ordem social inviável também às mulheres, aos índios, e aos imigrantes. Estes que não encontram no poder público a guarida para sua existência pacífica e produtiva como representantes dos grupos étnicos que construíram essa nação desde os tempos originários.

Em relação a esse poder público trazemos uma definição clareadora conforme o *Diccionario de Filosofia*, em espanhol, de Rosental e Iudin (1975)¹³:

O poder público é uma das características fundamentais do Estado pelo qual este se diferencia da organização gentílica anterior às classes sociais. O primeiro a descobrir o significado desse recurso foi Engels (“A origem da família, da propriedade privada e do Estado” 1997). O poder público se separa do povo, defende os interesses da minoria exploradora da sociedade, é exercido por pessoas que fazem do governar uma profissão. Os tribunais, prisões e outras instituições coercitivas são atributos materiais do poder público. À medida que se agudizam as contradições de classe, o abismo entre a sociedade e o Estado imperialista - o Estado dos monopólios - se amplia, o poder público se fortalece, o aparato burocrático, policial e militar aumentam (ROSENTAL; IUDIN, 1975 p. 366) (tradução nossa).

Sobre os tempos mais remotos, havia os tempos quando a igreja atuava em consórcio com o estado ou com o império, cada um com seus interesses materiais. Tempos que são renovados hoje em dia por contratos e acordos entre os representantes políticos que não representam seus eleitores, mas que se voltam para seus financiadores, anônimos, superpoderosos, donos do poder (FAORO, 2001), das reservas naturais, da elite, da miséria e do sofrimento da maioria. Tempos em que a igreja era uma só, mas se espalhava pelos continentes fazendo suas comunidades com interesses difusos ou escusos, muitas vezes defendendo aqueles que tinham mais contra a insurgência dos que menos tinham.

Ainda que a igreja católica e seus movimentos de cristandade tenham entrado em nosso território com a chancela do império português, e crescido com o desenvolvimento da nossa gente, seu papel contemporâneo tem recebido ainda a adesão de uma parcela da população. São grupos e comunidades espalhados pelos rincões do Brasil e que dão início a encontros de pessoas envolvidas com a atenção aos que foram vulnerabilizados como os marginais, os órfãos, os que suportam transtornos mentais e aqueles que vivem da mendicância, da prostituição e de outras atividades não reguladas pelo estado.

Conforme Faoro (2001), foi a corporação de poder ou a organização político-administrativa, o estado maior da autoridade pública, denominada por ele como “estamento” que sempre encontrou formas de manter em suas mãos o controle da sociedade, mantendo-se as estruturas de poder ainda que se mudassem os nomes dos titulares. Desta forma esta

¹³ *Poder público es uno de los rasgos fundamentales del Estado por los que este se diferencia de la organización gentílica anterior a las clases sociales. El primero en descubrir el significado de dicho rasgo fue Engels (“ El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado” 1997). El poder público se separa del pueblo, defiende los intereses de la minoria exploradora de la sociedad, es ejercido por personas que hacen del gobernar una profesión. Son atributos materiales del poder publico los tribunales, las carceles y otras instituciones coercitivas. A medida que se agudizam las contradicciones de clase, se hace cada vez mayor el abismo entre la sociedad y el Estado imperialista – Estado de los monopólios – se fortalece el poder público, aumenta el aparato burocrático, policíaco y militar.*

autoridade teve historicamente êxito na tarefa de manter o poder nas mãos da elite predatória do Brasil que tratou de criar e fortalecer os meios da expropriação que origina desigualdades que culminam na indústria carcerária nos dias atuais.

2.2 O panorama e contexto político-social em que surgem as APACS

Com a intenção de ilustrar o método de execução penal levado a cabo pela APAC pretende-se ressaltar os fatos históricos que culminaram na sua criação e na sua expansão até os dias de hoje reforçando seu êxito na participação social e na contribuição para com a política pública de defesa social.

Iniciando a história da APAC pelo trabalho de seu fundador temos que o Dr. Mário Ottoboni nasceu em setembro de 1931, em Barra Bonita, uma colônia italiana no interior do estado de São Paulo de onde se mudou aos 12 anos para São José dos Campos. Segundo Silva (2004 *apud* RESENDE, 2013, p. 64), “seu pai faleceu quando ele era ainda adolescente e sua mãe e os irmãos passaram por muitas dificuldades. Ele teve quatro irmãos de sangue e dois outros adotados”. Ottoboni faleceu na madrugada de 14 de janeiro de 2019 em decorrência de uma infecção pulmonar, deixando esposa, filhos e netos, além de muitos admiradores pelo mundo em virtude de seu trabalho pela vida daqueles em privação de liberdade e por seus familiares.

Resende (2013) em sua dissertação traça um panorama da história do Brasil e da origem da APAC. Quando o Dr. Mário nasceu o Brasil vivia o período de Estado Novo (1937-1945) sendo instalado o regime ditatorial com Getúlio Vargas no comando. No cenário mundial, com as grandes potências em guerra o Brasil se via diante de um mundo dividido entre os Estados Unidos, e seu sistema capitalista, e a União Soviética, e seu sistema socialista. O cenário era de disputa pelos países da América Latina e o Brasil então governado pelo presidente Dutra (1946-1951) rompeu com o país socialista, fechou o Partido Comunista Brasileiro e obteve o apoio daquele país da América do Norte, aprovando a Constituição de 1946 que reafirmava nosso caráter democrático.

Em 1951 Getúlio assumiu novamente a presidência, mas seu governo ficou tumultuado devido às medidas tomadas e as acusações de corrupção que levou os militares a um protesto público em fevereiro de 1954. A partir daí uma grave crise culminou no suicídio, em agosto, de Getúlio que sofrera forte pressão de sua oposição. Segundo Cotrim (2010), com a morte de Getúlio o golpe militar foi adiado e só veio a acontecer dez anos depois, em 1964.

Em 1956 assume o poder o mineiro Juscelino Kubitschek com sua proposta desenvolvimentista. Em 1961 foi eleito Jânio Quadros para presidente e João Goulart como vice-presidente, sendo que este último, conhecido também por Jango, era considerado herdeiro político de Getúlio Vargas. Entretanto, tendo sido acusado de abrir o Brasil aos comunistas, entre outros desgastes, Jânio renunciou à chefia do executivo federal e para seu lugar Jango assumiu a presidência até 1964 quando o país sofreu o golpe militar. Além das forças militares e autoridades civis, também o movimento da elite católica apoiou o golpe militar que foi marcado por violência e repressão contra atores da sociedade.

Foi só no final da década de 1970 que essa severidade beligerante começou a se dissolver pela pressão de setores da sociedade, dando início à abertura democrática. Nesta época, em maio de 1978, aconteceu a greve de cerca de dois mil trabalhadores metalúrgicos das fábricas de caminhões em São Bernardo do Campo, na região metropolitana do ABC paulista, reivindicando aumento de salários. A maior marca para o fim da ditadura foi assinalada pela Assembleia Constituinte (1988) que teve por objetivo elaborar a nova Constituição.

Retomamos aqui a trajetória do fundador da entidade, que é o nosso foco de investigação, para buscar compreender como se estruturam as atividades dos formadores naqueles espaços de educação para pessoas em cumprimento de sentença privativa de liberdade.

O Dr. Mário Ottoboni, em seu livro de 2012 “*O testemunho de minha vida e a vida de meus testemunhos*” apresenta algumas passagens de sua vida assinalando que participava de um grupo da Igreja Católica chamado Movimento de Cursilho de Cristandade (MCC) que era constituído por núcleos de formação para organizar seus participantes na militância de um catolicismo mais ligado às tradições e à moral cristã, diferente da conhecida Teologia da Libertação, reunindo os católicos progressistas da época.

Em sua dissertação, Gomes (2009) aponta que este movimento chegou ao Brasil em 1962 num tempo que coincidiu com o Concílio Vaticano II e a instauração da ditadura militar. O MCC foi inicialmente trazido à Arquidiocese de Campinas, tendo sua primeira edição acontecido na cidade de Valinhos - SP naquele mesmo ano. De forma que assim podemos, de fato, ver que as APACs se constituem com muitas marcas deste movimento eclesial de evangelização cristã, surgido na Igreja Católica Apostólica Romana, no seio da Ação Católica espanhola no início do século XX.

Em 2005 a cidade de São Paulo acolheu as lideranças do MCC no seu Sexto Encontro Mundial (DIOCESE DE LUZ)¹⁴. De acordo com o *site* da Diocese de Luz, entre seus elementos distintivos o Movimento de Cursilhos preconizava e orientava as seguintes diretrizes para seus participantes:

- um grupo de pessoas que compartilhavam uma mentalidade;
- uma finalidade clara que era dinamizar a vida cristã
- um método eficaz para conseguir essa finalidade;
- um mínimo de organização e estrutura;
- uma mentalidade que adquiria forma e se tornava a pedra angular desse Movimento;
- a percepção da realidade de um mundo que dava as costas a Deus;
- uma vida que havia deixado de ser efetivamente cristã;
- a conclusão de que isso exigia uma nova resposta evangelizadora que renovasse o mundo a partir de dentro;
- a convicção ardente de que um mundo novo exigia homens e mulheres transformados e de que o mundo era lugar da salvação;
- a crença de que o cristianismo continha a solução para a problemática do homem e do mundo;
- a certeza de que era possível para qualquer pessoa, inclusive para os afastados, tornar vida o cristianismo e transformar-se em apóstolos que transformariam os ambientes.

Desta maneira temos o método estratégico que caracteriza este movimento com a seguinte mentalidade e uma nova forma de evangelizar:

- que partisse da realidade concreta das pessoas;
- que lhes apresentasse e possibilitasse viver o fundamento cristão;
- que as lançasse a um apostolado nos ambientes (em que estivessem).

Mas não foi apenas no MCC que Ottoboni atuou. Ele também era um vicentino, um membro da Sociedade São Vicente de Paula (SSVP) e da Pastoral Carcerária, vinculada à

¹⁴ Disponível em: <Disponível em <https://diocesedeluz.org.br/cursilho-de-cristandade-mcc/>>. Acesso em: 24 set. 2022

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) conforme encontramos no *site* da Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC)¹⁵.

Formado jornalista e advogado, o idealizador e fundador das APACs trabalhou como secretário administrativo na Câmara Municipal de São José dos Campos de 1958 a 1978 quando se aposentou. Ottoboni teve participação ativa na vida política de sua cidade.

No *site* da FBAC consta que no início dos anos 1970 ele se sentiu desafiado a expressar o amor ao próximo no sentido de fazer a opção por evangelizar e dar apoio moral aos presos. Em 1972 ele convidou um grupo de amigos cristãos para começar a visitar os internos do Presídio Humaitá em sua cidade. E foi assim, com visitas regulares e o fortalecimento do seu grupo que nascia a experiência da APAC, à época chamada de “Amando o Próximo, Amarás a Cristo”.

Para Vargas (2011) é um equívoco querer situar a Associação entre as instituições privadas. Na obra de Ottoboni (2001) *Vamos matar o Criminoso* se lê:

Que [do ponto de vista jurídico civil, é uma entidade da comunidade, com personalidade jurídica, legalmente declarada de utilidade pública. Do ponto de vista judiciário, é o órgão parceiro da Justiça, o que a subordina ao juiz competente na comarca. Fica assim, no seu papel de entidade da comunidade, obrigada a prestar gratuitamente acessória colaboração aos órgãos da execução penal [...]. Está claro que APAC não é prisão privada em nenhuma das [...] (OTTOBONI, 2001, p. 69).

Desta maneira, em 1974, o grupo que formava a Pastoral Carcerária entendeu que somente juridicamente organizada seria capaz de enfrentar as dificuldades pertinentes à questão penitenciária. Desta forma foi instituída a APAC como Associação de Proteção e Assistência aos Condenados. Entidade jurídica, sem fins lucrativos, com o objetivo de auxiliar a justiça na execução da pena, recuperando o preso, protegendo a sociedade, socorrendo as vítimas, e promovendo a justiça restaurativa.

Interessante notar que se a APAC foi iniciada por um bacharel em direito ligado à igreja, temos a figura de uma entidade estadunidense criada na mesma época, em 1976, por outro advogado, Charles Colson¹⁶, que cumpriu pena por envolvimento no escândalo

¹⁵ Disponível em: <<http://fbac.org.br/index.php/pt/marioottoboni-2/vida-ecclesial-e-social>>. Acesso em: 12 ago. 2021

¹⁶ Segundo o jornal “Washington Post” Charles Colson (1931-2012) era conhecido no governo Nixon como o “gênio do mal”. Ex-conselheiro da Casa Branca, ele cumpriu prisão em 1974 após se confessar culpado de obstrução da justiça no caso relacionado ao escândalo Watergate. Em 1976 ele se tornou um cristão renascido e fundou os Ministérios da Irmandade da Prisão, uma organização baseada em voluntários, projetada para levar a mensagem cristã aos presidiários e suas famílias. Em 1983, uma subsidiária do grupo, a Justice Fellowship foi

Watergate. Colson figura na história da APAC por ter criado a *Prison Fellowship International* (PFI), entidade que a Organização das Nações Unidas (ONU) tem como órgão consultivo e da qual a entidade brasileira é parceira, tendo o Dr. Mário Ottoboni sido conselheiro internacional para assuntos penitenciários por quatro anos representando a América Latina e agindo como presidente da comissão encarregada da expansão e fiscalização das APACs no mundo.

De acordo com informações da Fraternidade Brasileira das APACs (FBAC)¹⁷ foi devido a expansão das APACs que teve início em 1981 os congressos para as unidades de São Paulo e depois para Minas Gerais e demais estados. Consta que o último desses congressos de APACs reuniu delegações de 13 países. Em 1985 a FBAC foi fundada por Ottoboni e filiada ao *Prison Fellowship* com a missão de congregar as APACs do Brasil, prestando assessoria para aquelas unidades no exterior e mantendo todas sob o mesmo propósito, orientando assistindo, fiscalizando e zelando pelo fiel cumprimento da metodologia desenvolvida desde 1972.

Cabe-nos perguntar oportunamente em que medida a influência desses senhores à frente dessas entidades influenciou e pode ter determinado suas maneiras de colaborar com a execução das penas dos sentenciados e fazer cumprir a legislação em favor da sociedade capitalista, colonialista, patriarcal, violenta, injusta, e desumana em que vivemos. E até onde podemos considerar que a participação desses homens a frente de seu tempo pôde modificar a trajetória de exclusão daquelas pessoas em situação de privação de liberdade?

Considerando o disposto na legislação brasileira e as lutas populares, uma das intenções desta pesquisa é a de se somar ao clamor daquelas pessoas que são invisibilizadas por sua condição social, gênero, raça ou classe em suas lutas pela garantia de direitos e pelo respeito a sua dignidade. Embora tenhamos assegurados os direitos de todos e de cada um no regramento geral da Constituição de 1988 não percebemos a efetiva atenção dos governos e demais poderes constituídos.

Uma dessas lutas históricas no Brasil é a construção da Educação de Jovens e Adultos que busca apoiar a nossa sociedade no que tange ainda um batalhão de 30 milhões de pessoas maiores de 14 anos que ainda não aprenderam a ler ou escrever. Ou ainda que, tendo iniciado esse aprendizado, não acumularam habilidades suficientes para enfrentar os desafios cada vez maiores dessa sociedade excludente.

fundada para desenvolver justiça criminal baseada na Bíblia e reforma prisional. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/wp-srv/onpolitics/watergate/charles.html>>. Acesso em: 12 out. 2021.

¹⁷ Disponível em: <fbac.org.br>. Acesso em: 24 out. 2021.

A pretensão de fortalecer as discussões em torno da EJA, seus atores e suas sendas pelo caminho agreste das lutas sociais, faz parte da importante tarefa para o enfrentamento do desafio em diminuir as desigualdades educacionais e sociais neste país-continente. Somando-se aos cuidados com a população em privação de liberdade, que é nosso foco principal, temos uma enorme parcela da população que cumpre uma agenda de lutas para terem seus direitos reconhecidos. São pessoas que sofrem com a injustiça social, que são os mais pobres, os afrodescendentes, os que estão excluídos dos direitos sociais mais básicos, vivendo em zonas marginais, nas periferias das cidades, sofrendo com as discriminações estruturais por sua raça, classe, e demais marcadores de vulnerabilidades sociais.

No que tange às discriminações raciais, o historiador Joel Rufino dos Santos (1941-2015) fala das modalidades do racismo brasileiro indagando ao leitor acerca da cena de um:

Camburão de polícia despejando sua carga num pátio de delegacia onde dezenas de pobres coitados descalços dão entrada aos pontapés, tangidos para fora como bichos por que não tinham carteira assinada, [...] ou foram acusados por alguém decentemente vestido ou estavam em atitude suspeita ou, simplesmente porque os investigadores precisavam completar sua cota diária de prisões. (SANTOS, 1980 p. 65).

E ele continua: “Onde as pessoas são tratadas como bichos não há democracia nenhuma, muito menos a racial. A discriminação de classe social é a discriminação racial. E isto é a primeira modalidade do racismo brasileiro: Por aqui, maltratar os pobres é maltratar pessoas de cor.” (SANTOS, 1980, p. 77). O autor avança ao tratar dessas modalidades de racismo à brasileira ao dizer que:

1)Nos acostumamos a ver, e a tratar, o povo como bichos; 2)Achamos, sinceramente, que os brancos são melhores que os não-brancos; 3)Fazemos uma ideia negativa das pessoas de cor; 4)Mantemos uma ideia de que não somos racistas; 5) Olhamos os não-brancos como não-brasileiros (SANTOS, 1980, p. 65-80)

Fazemos referência a Santos (1980) para chamar a atenção para o tema da indústria carcerária como indústria de segregação da juventude negra. Segundo Carvalho (2015) que a partir da criminologia crítica tem analisado a responsabilidade do Poder Judiciário no encarceramento seletivo de jovens negros:

É possível perceber que os atores do campo jurídico têm se eximido do debate sobre a violência estrutural do sistema prisional, sobretudo as práticas seletivas racistas. A avaliação das metarregras permite afirmar o agir seletivo racista das agências policial e judicial traçando a hipótese sobre os mecanismos de ocultação da responsabilidade do Poder Judiciário pelo alto índice de prisionalização da juventude negra brasileira. (CARVALHO, 2015, p. 623).

Ainda no tocante às discriminações que sofrem os brasileiros com marcadores de vulnerabilidades como origem social e raça, temos esta Declaração da Coalizão Direitos na Rede (2021)¹⁸ que reúne cerca de 40 entidades acadêmicas e da sociedade civil de defesa dos direitos digitais como o Laboratório de Políticas de Comunicação da Universidade de Brasília e o Núcleo de Pesquisas em Direitos Fundamentais, Relações Privadas e Políticas Públicas ligado a UFRRJ sobre o Projeto de Lei nº 3705 de 2019 que pretende a criação do Cadastro Nacional de Persecução Penal (CNPP). Esta coalizão de entidades manifesta preocupação quanto às proposições do PL em aspectos tais como:

A) Ausência de salvaguardas no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais que sejam lastreadas no que aponta a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD. B) A criação do CNPP é injustificada em vista, também, dos riscos à violação de direitos, especialmente em face de discriminações raciais e incidentes de segurança. C) A criação de novos bancos de dados não é adequada, já que o Pacote Anticrime, Lei nº 13.964/2019, já instituiu bases de dados de pessoas no sistema penal, inclusive com informações genéticas, e já há resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) quanto aos dados biométricos. (CDR, 2021)

E assim percebemos que as instâncias de poderes constituídos no Brasil reforçam tanto o traço persecutório das classes dominantes quanto às aspirações contrárias à ascensão daquelas pessoas de camadas marginais que terminam na patente superpopulação carcerária brasileira.

Por outro lado, o Estado brasileiro, por seus governantes que se substituem a cada quatro anos no dito jogo democrático não consegue elaborar e executar os recursos públicos em favor da Educação de Jovens e Adultos, em favor daqueles que não puderam passar pela escola e tampouco se promover em sua escolaridade ou instrução ainda que estejam nos níveis mais básicos. Nosso país não tem conseguido investir na educação regular e promover a maior parcela da população que jaz à margem das suas instituições públicas. Prevalece uma lógica excludente sobre a qual debruçaremos mais adiante nesta dissertação.

Cabe-nos por hora demonstrar como a Educação de Jovens e Adultos esteve sempre num território de lutas, ou de apagamento, conforme apontou o professor Haddad (2002). Ele assinala que “após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em 1986, que reafirmou a Educação de Jovens e Adultos como um direito de cidadania e um dever do

¹⁸ Disponível em: <<https://direitosnarede.org.br/2021/05/10/preocupacoes-sobre-o-cadastro-nacional-de-persecucao-penal-cnpp/>>. Acesso em 19 jun. 2021

Estado, até 1998, portanto, doze anos depois, menos de 3% das dissertações e teses da área da educação estiveram voltados ao estudo da EJA.”

Eis um traço da reprodução de uma lógica social que não está presente apenas na universidade brasileira de modo geral, mas que recorta todos os setores da nossa sociedade que tem sido excludente e seletiva em suas decisões inclusive por justiça social. Desta forma avançamos no próximo capítulo em direção aos estudos em torno da estrutura da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a educação para pessoas em contexto de privação de liberdade

2.3.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Neste capítulo pretendemos traçar o percurso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil para compreender o que tem sido prescrito na contemporaneidade pelo Estado para prover a educação aos sujeitos privados de liberdade. Inicialmente propomos refazer o percurso da educação de jovens e adultos para depois trazer a ligação da realidade ofertada aos educandos da unidade prisional da APAC numa cidade do interior de Minas Gerais, na intenção de analisar o fazer docente naquele espaço educativo.

Consideramos importante levar em conta que a EJA surgiu de lutas de classes que geraram lacunas na história da educação que antes comportava formalidades e burocracias no seu conjunto de processos e práticas materiais. Outras práticas, como as informais, também suscitaram a melhoria dos conhecimentos básicos já acumulados, das capacidades e habilidades socioculturais, do processo de escolarização que buscaram avanços em nome das exigências das pessoas em se alfabetizarem e que enfrentaram barreiras e lutas diversas que se constituíam como impedimentos para a promoção social de todos aqueles marcadamente em desvantagens ao longo do tempo como os negros, índios e as mulheres, que também não podiam votar. Tais processos mais sistemáticos eram desenvolvidos fora de contextos escolares, mas avançaram de modo processual dentro das casas, em ambientes familiares, em áreas de trabalho, aproveitando de lugares de encontros sociais ou de lazer, ou de lugares ligados a instituições religiosas e culturais (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O surgimento da EJA se deu por um conjunto diversificado de processos e práticas que formam um percurso histórico difícil de ser claramente delineado e sobre o qual ainda não podemos tratar apenas como práticas de qualificação profissional, ou educação à distância

e tampouco como somente as experiências de formação sociocultural alcançadas pelos estudos da educação popular.

A partir da vinda dos portugueses ao nosso território, tivemos na história do achamento (FAORO, 2001) do Brasil as missões doutrinárias de religiosos que se concentravam em grande medida nos adultos para quem transmitissem o evangelho e as regras de comportamento e de funcionamento esperado dos colonos, sejam eles os índios ou os africanos escravizados. Muitos desses adultos eram padres que também cuidavam dos colonizadores e seus filhos. Entretanto as ações no campo da educação de adultos só se traduziram em informações do tempo do Império por volta de 1859, depois da expulsão dos padres da Companhia de Jesus do território do Brasil.

A influência europeia sempre foi forte e desta maneira nossa primeira constituição, outorgada por Pedro I em 1824, já trazia ao menos em seu texto a garantia de instrução primária e gratuita a todos os brasileiros embora quase nada tenha sido efetivado na prática, principalmente às mulheres, aos jovens, adultos e negros.

Na época do Império a educação primária só podia chegar a uma pequena parte da elite econômica e não se admitia índios, negros e a grande maioria das mulheres. Assim, mais de 80% das pessoas maiores de cinco anos eram analfabetas. Com a constituição de 1891, que marcou o início da Primeira República, ficou confirmada pelo Ato Adicional de 1834 a intenção do Império de que a educação básica ficaria a cargo das províncias e municípios, o que privilegiava a formação das elites da época e deixava à margem a grande maioria dos cidadãos. Numa época em que a grande parte da população era de adultos analfabetos, esta nova constituição também os deixou impedidos de ter direito ao voto.

Somente a partir dos anos de 1920, segundo artigo de Haddad e Di Pierro (2000) sobre a “Escolarização de Jovens e Adultos” que grupos de educadores passaram a exigir do Estado que se responsabilizasse pela oferta de serviços educacionais com a preocupação da população e das autoridades sobre os precários índices de escolarização no Brasil, associado aos processos de mudanças sociais relativos ao começo da industrialização e a aceleração da urbanização no país.

Com a revolução de 1930 veio a reformulação do papel do Estado no Brasil e ao contrário do federalismo até então, agora era a vez da reafirmação da Nação como um todo a partir do Governo de Getúlio Vargas. Com isso a nova Constituição propunha um Plano Nacional de Educação que era fixado, fiscalizado e coordenado pelo governo federal. Ainda assim, somente no final da década de 1940 que a educação de jovens e adultos se firmou

como uma questão nacional recebendo um tratamento particular que já estava previsto na Constituição de 1934. (FRIEDRICH *et al*, 2010).

Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que, depois de estudos e pesquisas, instituiu em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Regulamentado apenas em 1945, este fundo previa também a inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) ligado ao Ministério da Educação e Saúde cujo movimento seguiu até o final da década de 1950 com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que detinha boa influência nacional criando infraestrutura nos estados e municípios. Além da CEAA, outras duas campanhas foram criadas: Em 1952 uma voltada para a educação rural e outra em 1958 para a erradicação do analfabetismo. Entretanto, pouco serviço essas campanhas realizaram com suas propostas.

Ainda que os esforços das décadas de 1940 e 50 fizessem cair o índice de analfabetismo dos cidadãos maiores de cinco anos, chegando ao patamar de 46,5% conforme censo de 1960, nossos níveis de escolarização se mantinham muito abaixo da média de diversos países como os nossos vizinhos latino americanos. Nesta época, no entanto, a educação de adultos estava vinculada a educação profissional (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Corroborando com o que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos , de 1948, em seu artigo 26, que “toda pessoa tem direito à educação”, Gadotti avança no sentido de asseverar que a conquista desse direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas não apenas. Uma vez que o direito à educação não se esgota no acesso, mas vai para, além disso, na permanência e na conclusão de um nível pressupondo as condições para continuar os estudos em outros níveis. O direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes. Não podemos defender o direito à educação sem associá-lo aos outros direitos (GADOTTI, 2013).

Desde 1949 a Organização das Nações Unidas, por meio da UNESCO, organiza e realiza as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)¹⁹. Neste sentido, a educação de adultos tem longa tradição de pesquisas, estudos e de políticas públicas em todo o mundo. Países como Cuba, Chile e México despontaram no cenário latino com a instituição de estruturas com certo prestígio, autonomia e recursos. Na III CONFINTEA, em 1972, no Japão, mais de 400 participantes, de 80 países, aprovaram a fundação do Conselho

¹⁹ Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/contextoconfinteapdf>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Internacional de Educação de Adultos (ICAE)²⁰, sob influência de Paulo Freire e do educador canadense J. Robbins Kidd. O lema era a Educação de adultos no contexto de uma aprendizagem global e contínua (VENTURA, 2008). No México foi criado em 1981 o Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA) (DI PIERRO, 2008) como órgão descentralizado da administração federal com funções normativas, técnicas e de coordenação. Ainda no México, na cidade de Guadalajara, foi estabelecido em 1982, o Consejo de Educación de Adultos de America Latina (CEAAL)²¹, que reúne 21 países e é formado por cerca de 140 entidades e pessoas numa corrente do pensamento crítico da educação popular na América Latina. Um novo convênio de cooperação internacional pelo Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe (CREFAL) passou a vigorar em 2005 e o Brasil aderiu em 2008. Por aqui tivemos um organismo social que também se encarregou da educação popular, comunitária e de adultos sendo referência para um mundo de melhores perspectivas para a educação de jovens e adultos, foi o Instituto Paulo Freire²², idealizado pelo patrono da educação brasileira, ele mesmo, que recebeu em vida, 29 títulos de Doutor Honoris Causa, sendo o brasileiro mais homenageado de todos os tempos.

Segundo Paiva (1973), os anos iniciais da década de 1960, até 1964, quando tivemos o golpe militar, foram anos especiais para a educação de jovens e adultos.

Entretanto, surge com o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos (II CNEA) outros movimentos de alfabetização de adultos que estavam ligados à ideia de fortalecimento popular com o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA) dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964. Esse momento foi o da expressão limite da luta de classes no Brasil (CODATO, 2004). O paradigma pedagógico gestado por esse grupo à época apoiava-se na centralidade do diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Neste contexto nacional de lutas havia também o Movimento de Educação de Base (MEB) que propunha caminhos para a libertação de homens e mulheres que enfrentavam os desmandos da ditadura. Movimento este que, no entanto, se manteve apenas até 1969 por

²⁰ Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/ix-assembleia-mundial-do-icae/>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

²¹ Disponível em: <<http://ceaal.org/v3/acerca-de-ceaal/>>. Acesso em: 27 dez. 2020.

²² Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

causa da sua estreita ligação com a Igreja católica, segundo nos conta Gadotti e Romão (2006). Conforme apresenta Scoguglia (2003):

Depois do golpe de 64, os Inquéritos Policiais Militares - IPM vasculharam a vida dos integrantes dos chamados movimentos de cultura popular e educação popular. Enquanto religiosos protestantes americanos encetaram especificamente contra a disseminação do sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos. [...] Após o movimento golpista a Cruzada ABC – Ação Básica Cristã (1964-1969) projetou-se como o braço pedagógico do Estado Militar tornando-se uma das forças embrionárias da formação do MOBRAL (SCOCUGLIA, 2003, p. 79)

Embora a Cruzada ABC tratasse em seus documentos de educação e democracia, suas notórias intenções com o governo militar eram as de levar adiante um projeto político de combate aos grupos de esquerda que atuavam antes de abril de 1964 para “formar uma consciência democrática cristã” e colaborar para concretização dos objetivos do golpe de 1964.

Tanto a Cruzada como o Movimento Brasil Alfabetizado (MOBRAL) figuravam como movimentos idealizados para o controle político da população por meio da centralização das ações e das orientações, da supervisão e da produção de materiais pedagógicos. A intenção dos militares com o Mobral e o Ensino Supletivo era o de formar uma ponte com setores populares da sociedade, ainda que tivessem antes reprimido os movimentos de cultura popular que poderiam subverter a ordem militar autoritária. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001)

Na esteira desses movimentos temos a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) que regulamenta o Ensino Supletivo visando a contemplar o interesse de jovens e adultos com propostas de reposição de escolaridade, apoio ao aperfeiçoamento, aprendizagem e qualificação que miravam a profissionalização. Nas palavras dos pesquisadores Haddad e Di Pierro (2000), com o Supletivo se mirava constituir “uma nova concepção de escola” ou uma nova linha de escolarização não formal, assim entendida pela primeira vez no Brasil. As secretarias estaduais organizaram sua atenção ao supletivo de 1º e 2º graus, mas não se dedicaram da mesma forma às ações em prol da educação de adultos.

Para os legisladores, o Supletivo nasceu para pressionar por mais vagas nos graus superiores de ensino, principalmente o universitário. E segundo o Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1972) era necessária a reserva de cursos para um grupo de adultos já engajados no trabalho ou em vias de nele ingressar. E a esses cursos outros tantos foram pensados para uma educação permanente que buscasse responder às intenções de uma educação “menos formal e mais aberta”. Esse Parecer também deixava claras as funções do

então ensino supletivo na (1) Suplência, ou seja, a substituição do ensino regular pelo supletivo; no (2) Suprimento de cursos para aperfeiçoamento ou atualização; na (3) Aprendizagem; e na (4) Qualificação. (BRASIL, 2000)

Extinto o Mobral, ao longo do processo de redemocratização do país a partir de 1985, surge a Fundação EDUCAR, como parte do Ministério da Educação, que não contou com o devido apoio financeiro do governo para sua manutenção. Isso então levou a sua extinção em 1990 resultando na descentralização política da Educação de Jovens e Adultos que exigiu dos municípios que assumissem a responsabilidade pelos programas de alfabetização e pós-alfabetização. Com esta extinção pelo governo Collor, não foi criada nenhuma outra instituição que assumisse suas atribuições marcando a ausência do executivo federal do seu compromisso como articulador nacional e indutor de uma política geral de alfabetização de jovens e adultos. O ano de 1990 foi o ano da Conferência Mundial sobre Educação, ocorrida na Tailândia, onde a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) instituiu o Ano Internacional da Alfabetização, lançando um movimento global para que fosse oferecida ao menos a educação básica a todas as crianças, aos jovens e adultos (SOARES; PEDROSO, 2016).

Notadamente nos anos que se seguiram à aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), apelidada de “Constituição Cidadã”, o Brasil passou por uma ponte entre políticas educacionais compensatórias que vigiam sobre o antigo sistema de ensino supletivo e um novo modelo de educação que se colocava como direito para jovens e adultos. Foi assim que a Lei nº. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu a LDB, ou seja, as diretrizes e bases da educação no país (BRASIL, 1996). A LDB estabeleceu a denominação já consagrada mundialmente de Educação de Adultos incluindo os jovens que também precisavam ser considerados junto ao direito à educação. Em seu título terceiro - do direito à educação e dever de educar – temos o artigo 4º. Ele versa sobre o dever do Estado para com a educação escolar pública que garante em seu inciso sétimo a oferta regular de educação escolar para os jovens e adultos, adequando-se às necessidades e disponibilidades destes para o acesso e permanência na escola, inclusive no que tange aos trabalhadores.

Da nossa Constituição Cidadã vale ressaltar para fins deste trabalho os artigos 205 e 206 que preconizam:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

- I - Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, arte e o saber;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por consumo público de provas e títulos, aos das redes públicas; (BRASIL, 1988).

Em dezembro de 1960, a Conferência Geral da UNESCO, em Paris, adotou a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino²³ conforme Decreto nº. 63.223 de 1968. Posteriormente, em 1984 tivemos a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um marco na história da construção do direito à educação representando um acordo entre as nações em relação ao direito de acesso e permanência de todos os cidadãos ao ensino elementar. Isso tudo posterior à Carta de Adesão ao Pacto Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, assinado pelo Brasil apenas anos depois, conforme depósito em 24 de janeiro de 1992 e Decreto nº 591 de julho do mesmo ano²⁴ (BRASIL, 1992)

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a descentralização da problemática da EJA, sua situação marginalizada como outras políticas públicas, a relativização dos direitos educativos de jovens e adultos, entre tantas conquistas anteriores, marcaram a década de 1990 que teve maior articulação em favor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fazendo caducar a denominação de Ensino Supletivo em detrimento da EJA.

A Declaração de Hamburgo de julho de 1997, assinada na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), assinala em sua Agenda para o futuro que a educação de adultos torna-se mais que um direito, sendo a chave para o século XXI, sendo um poderoso argumento pelo desenvolvimento ecológico, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à paz baseada na justiça (UNESCO, 1997)

E o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 situa a EJA por suas funções: (1) reparadora, pela restauração do direito negado; (2) equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação dos bens sociais; e (3) qualificadora pela atualização de conhecimentos por toda a vida. (BRASIL, 2000)

As prerrogativas da lei para a educação de jovens e adultos ainda não conseguiam obter atenção das políticas públicas em seu favor sendo que, por exemplo, no tocante a

²³ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

²⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 11 jan. 2021

criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) a partir da Emenda Constitucional nº. 14 de 09/1996 e regulamentada pela Lei nº. 9424 de 24, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) foram considerados apenas os alunos do Ensino Fundamental para as verbas de investimento, mas não os alunos da EJA. Na época, o ministro da educação Paulo Renato Souza sugeriu o veto ao item que mencionava a matrícula deste público para o recebimento dos recursos deste fundo. Haddad e Di Pierro (2000) atestam que, no entanto, com o afastamento da União na responsabilidade por políticas pró EJA, estados e municípios tiveram que tomar iniciativa com agendas de cunho popular na intenção de propor alternativas aos problemas para efetivação da EJA.

Após a época do Mobral, o governo federal passou a assumir funções apenas subsidiárias de financiamento e apoio técnico aos estados, municípios e às associações sociais. Também foi assim com o Programa Alfabetização Solidária entre 1998 e 2002, a exemplo do ocorrido na Fundação EDUCAR entre 1985 e 1990.

Gadotti e Romão (2006) apontam para a relação entre o Estado e a educação popular assinalando duas tendências teóricas e práticas: uma tendência maniqueísta que não admite o Estado como parceiro e defende uma nova escola pública de caráter popular, por um lado e, por outro, uma tendência integracionista que supõe a interação entre os equipamentos sociais e os entes da sociedade civil organizada, igrejas e empresas sugerindo a escolarização e a extensão da escola das elites para a população. Este último parece estar mais próximo das soluções que vemos na educação dentro das APACs.

O governo eleito para a legislatura federal entre 2003 e 2006 sinalizou de modo mais contundente que seus antecessores para políticas para a educação de adultos com a criação de um programa nomeado Brasil Alfabetizado. Nele, três vertentes de caráter social incluíam a EJA. A Escola de Fábrica para jovens, entre 15 e 21 anos, que desejam a formação profissional; o Projovem para aqueles de 18 a 24 anos, sem o ensino fundamental e sem trabalho que precisavam se qualificar; e o Proeja que propunha a integração da educação profissional ao ensino médio. Esse conceito de Educação vai destacar a relação educação e trabalho apontando para a integração entre qualificações técnicas e profissionais, como elemento para a participação do sujeito no processo de produção de bens da sociedade, assim como bens individuais.

Antes desta época o governo federal havia recuado na oferta de serviços educativos aos jovens e adultos, não dando a devida fluência quanto à configuração das políticas educacionais no Brasil como pode ser percebido nas diretrizes curriculares e na coordenação

das políticas incluindo a manutenção da capacidade de induzir as funções supletivas e de distribuição de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aos estados, aos municípios e às associações.

O Ministério da Educação iniciou a partir de 2004 a gestão de programas de apoio à alfabetização e de ensino fundamental aos jovens e adultos a fim de exercer a regulação das políticas por meio de Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a SECAD e da instituição de uma comissão nacional para consulta aos municípios, estados, associações e entidades da sociedade civil, além da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) que foi ampliada pelo Decreto nº 5.475 de 2005 (BRASIL, 2005).

Iniciativas como a Escola de Fábrica, o ProJovem e o Proeja, voltados para a profissionalização reforçaram o objetivo da certificação num contexto de perspectivas de trabalho que, ao final, não contemplaram a esperança dos jovens. Tais iniciativas representaram avanços, mas traziam ideias que traduziam a fragmentação de programas sem a possibilidade de continuidade, que reforçavam o caráter apenas de formação inicial aos jovens (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Em 2009 o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais por meio da Resolução nº 03 de 11 de março (BRASIL, 2009). Tal resolução se tornou um marco para as políticas de atenção educacional aos custodiados considerando as propostas encaminhadas pelo I Seminário Nacional de Educação em Prisões ocorrido em Brasília em julho de 2006, com os esforços no sentido de criar condições e possibilidades para enfrentar os problemas da inclusão social de apenados e egressos do sistema penitenciário com recursos doados pelo governo japonês e administrados pela UNESCO no Brasil.

Considerou-se também para esta Resolução nº 03/2009 a Lei 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação onde constam as diretrizes no sentido do contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar as transformações que alteram o conceito tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrito a um período particular ou a uma finalidade circunscrita, mas desenvolvendo-se o conceito de educação ao longo da vida, para além de ensinar leitura e escrita, mas ampliar oportunidades no mercado de trabalho e compreender a oferta de uma formação como nos oito anos iniciais do ensino fundamental, integrando os programas de EJA como a educação profissional, articulando com a necessidade de formação permanente, a implantação de cursos no próprio local de trabalho e abrangendo milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal, sobretudo as

mulheres envolvidas em tarefas domésticas. Considerou-se ainda que o governo federal, por seus Ministérios da Educação e da Justiça, é responsável pelo fomento e indução de políticas públicas no campo da educação para pessoas em contexto de privação de liberdade e finalmente foi considerado o que preconiza a Resolução ° 14 de 1994 do CNPCP cujas Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, em seu capítulo XII, resolvem, entre outras determinações, que a assistência educacional deve compreender a instrução escolar e a formação profissional do preso e que a instrução primária será obrigatoriamente oferecida a todos os presos que não a possuam (BRASIL, 1994).

Tendo como objetivo principal a construção de novas formas de participação e de exercício pleno e consciente dos direitos do cidadão, a educação de jovens e adultos deve estar a serviço dos jovens internos nas unidades prisionais, sendo que nelas, o Estado deve garantir não apenas o acesso, mas a efetivação e a qualidade para todos independentemente da idade, gênero, etnia, condição econômica, religiosa ou cultural. Segundo Penna (2011) desfrutar da educação forma parte constitutiva da dignidade humana, elemento fundamental dos direitos humanos que devem ser garantidos a todas as pessoas.

A defesa do direito à educação para as pessoas em privação de liberdade é algo considerado como matéria inútil por muitos. Nossa sociedade vê essa urgência como desperdício de recursos, pois não acreditam na ressocialização dos custodiados. Por isso é fundamental investigar a normatização, o acesso e as condições de oferta da EJA nas unidades de execução penal. Esse direito tem respaldo no Decreto nº 7626 de 2011 que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional (PEESP), a fim de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais (art.1º.) e considerando que esta modalidade de educação deve contemplar a Educação Básica, Profissional e Tecnológica, e Superior (BRASIL, 2011)

Nesse tocante, Onofre e Julião (2013) trazem a importância de se perceber que a garantia da educação não se ancora apenas nas possibilidades de ressocialização e reintegração social, mas, sobretudo, no sentido de construir um projeto de vida com os jovens e adultos privados de liberdade que permita a eles dar continuidade ao processo de socialização e educação ao longo da vida.

E esse projeto deve ser construído numa proposta curricular elaborada a partir de um Grupo de Trabalho, conforme deliberado pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), no sentido de considerar os interesses dos próprios sujeitos a quem se destina esse processo educativo (BRASIL, 2009).

Este mesmo conselho CNPCP deliberou a favor da Lei complementar de número 79, em 07 de janeiro de 1994, em que artigo no terceiro, trata dos recursos do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) que serão aplicados na implantação de medidas pedagógicas relacionadas ao trabalho profissionalizante (Inciso V) e na formação educacional e cultural do preso e do internado (em Inciso VI).

Quando pensamos na EJA em uma instituição prisional devemos levar em conta que se trata de um campo teórico e prático onde os sujeitos devem ser considerados a partir de sua diversidade, do seu histórico de exclusão, muitas vezes associado às condições de pobreza e de falta de suprimento de suas necessidades básicas. Pessoas que, como nos diz Giovanetti (2003, p. 14), estão na EJA com suas realidades de opressão e buscam “não apenas a melhoria das suas condições de existência, mas da imagem que delas se faz e de sua autoimagem”. Elas não querem estar na pobreza extrema como cerca de 10 a 15% da população brasileira que vive com menos de R\$155,00 por mês, em janeiro de 2021 (CANAL DW, 2021)²⁵.

Segundo Garcia, Machado e Zero (2013), a EJA deve enfrentar os desafios relativos ao planejamento e a gestão do ensino, à falta de recursos didáticos, à formação continuada dos professores, à relação entre teoria e prática, à articulação e aplicação de um currículo adequado, à insegurança demonstrada por grande parte dos alunos quando retornam à escola, às dificuldades na compreensão e domínio da leitura e escrita, no saber matemático, em questões relativas à natureza e sociedade, na pertinência das avaliações aplicadas e nas questões de gênero. Assim nos deparamos com os sujeitos desta educação e queremos frisar que a centralidade na pessoa do educando é o que temos de mais marcante na conceituação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Diferente das marcas impressas pelas campanhas publicitárias governamentais para as iniciativas educacionais, não se pode atribuir a qualquer pessoa ou entidade, em particular, a alfabetização de jovens e adultos, sem longo preparo e organização (SOARES, 2016).

É nosso interesse investigar em que medida o Centro de Ressocialização Social desta unidade da APAC mantém em seu quadro de formadores, sejam eles professores contratados ou voluntários, um grupo de educadores que exerce uma proposta pedagógica e se realmente constroem um ambiente educacional que se desdobra e se estende aos seus educandos, jovens e adultos em situação de privação que tem seus acúmulos pela vida, que trazem seus saberes para o espaço educacional e para a vida.

²⁵ Disponível em: <<https://p.dw.com/p/3ntZo>>. Acesso em: 27 fev. 2021

Importamo-nos em investigar se esses sujeitos são considerados por suas vozes e atitudes trazidas de formações múltiplas da vida pregressa. Como ressalta Arroyo (2006), a construção dessa teoria pedagógica está vinculada às grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta: educação e trabalho, movimentos sociais, cultura, e a própria opressão vivida por esses jovens e adultos, lembrando Freire (1987) em sua *Pedagogia do Oprimido*.

Freire (1987, p. 45) continua como referência na problemática da educação libertadora, cuja proposta indica um esforço permanente sobre o qual os homens vão se percebendo, criticamente, vendo como estão inseridos no mundo, de forma a negarem “o homem abstrato, isolado, solto ou desligado do mundo, na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Buscamos aqui apontar em que medida esta instituição escolar intramuros tem acolhido os educandos, ainda que privados, com suas histórias de vida e de luta. Serão as propostas da educação de cunho tecnicista, ou bancária, de forma vertical e antididática que educam para a passividade, para a *acriticidade* e são, por isso, opostas a educação para a autonomia? (FREIRE, 1987)

Vamos procurar demonstrar como se dá o encontro de formadores e educandos em suas salas e oportunidades de aulas. Ainda que pesem outros tantos fatores, se fazem menção à necessidade de trabalho e a tremenda necessidade de colaboração com a renda da família desde tenra idade como motivadores para que a maioria dos adultos tenha buscado se fixar em atividades laborais, muitas vezes sem garantias. E neste sentido muitos deles não tenham conseguido completar a educação básica.

No tocante às políticas de educação para as pessoas em situação de privação de liberdade temos o que preconiza a Lei de Execução Penal (LEP) instituída pelo governo federal em 1984 (BRASIL, 1984). Estudos de 2015 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a pedido do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), para traçar perfil do reincidente criminal e avaliar as prisões revelam que o sistema penal e os métodos de cumprimento de pena no Brasil desrespeitam a legislação em vigor (IPEA/CNJ, 2015)²⁶. Isso ressalta ainda mais que existe uma fenda abissal entre o que tem sido legislado e o que é efetivamente realizado, entre aquilo que é prescrito e o que é perceptível ao destinatário, sujeito de direitos, daquela determinada política. Assim, ainda que a lei seja considerada moderna o Estado, o principal responsável pela execução penal, não consegue cumprir a LEP

²⁶ Disponível em <<https://www.conjur.com.br/dl/trafico-drogas-baixa-reincidencia.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2021

causando o agravamento da situação do apenado e insistindo na prisão apenas como punição, sem investir no caráter de reintegração social conforme previsto na lei e esperado pela sociedade. Além da superlotação que enseja constantes rebeliões, descaso com o preso e seus familiares, falta de separação dos condenados por tipos penais e em relação aos provisórios, temos um vício de amplo conhecimento acerca das entidades que executam a pena que é a desvalorização e o despreparo com os agentes penitenciários e com os profissionais de assistência. Conforme consta no artigo 10 da LEP, a assistência ao preso objetiva prevenir o crime e orientar o retorno a convivência em sociedade, sendo inclusive estendida ao egresso, e compreendendo assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa (BRASIL, 1984).

A pesquisa do IPEA/CNJ de 2015 sugere que o Estado se empenhe no combate à ociosidade do preso investindo na ampliação de oportunidades de trabalho e estudo (hoje existente, mas com pouquíssimas vagas, atendendo em média apenas 13% da demanda por educação). Também é muito importante, conforme revelou a pesquisa, que as atividades de assistência não sejam colocadas apenas como presença simbólica, mas que atendam as atribuições da lei, sendo uma realidade na execução penal que pode fazer a diferença na experiência do custodiado, na vida daquele jovem cidadão.

O artigo 17 da LEP estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso. E o artigo 18 determina que o ensino fundamental seja obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa, ou seja, do município daquela unidade prisional, ligada à comarca daquela área de abrangência jurídica.

Entretanto, o relatório de pesquisa IPEA/CNJ de 2015 indicava o baixo interesse de profissionais bem preparados em lecionar no sistema prisional, devido também a ausência de infraestrutura adequada para bem atender aos condenados e também aos presos provisórios, o que acabava por preterir esses provisórios.

A despeito da superpopulação carcerária que inviabiliza a socialização dos custodiados, uma vez que não há espaço nem tampouco infraestrutura suficiente para realização das atividades laborais e educacionais previstas, sobretudo no que se referem aos agentes penitenciários, os estudos do IPEA, conduzidos a pedido do CNJ, salientaram que nem todos os servidores penitenciários estavam preparados para lidar com a reintegração social. Isso pressupunha mais trabalho ao ter que assistir os internos em atividades laborais ou educacionais, além de ter que retirar esses custodiados de suas celas, considerando que muitos deles não queriam realizar tais atividades. Alguns estudos chamam a atenção para o fato de que essa abordagem diante dos apenados possa ser um processo de “prisionização”, ou seja,

alguns profissionais monitores penitenciários têm seu estado emocional ou psicológico abalado fazendo-os se sentirem também presos e desenvolvendo comportamentos agressivos em relação aos custodiados a fim de que não se igualem a eles. Neste sentido procuram manter um posicionamento vertical e austero, não aceitando que usufruam de seus direitos.

A Lei de Execução Penal e a Política Nacional de Educação para as pessoas privadas de liberdade já sofreram inúmeras modificações nos últimos anos principalmente para acolher mais direitos educacionais para essa população privada de muitos direitos além daquele de ir e vir. Por exemplo, muitos reclamam que a alimentação diária, por não ser bem acondicionada, chega com seu Ph alterado e, portanto, azeda, imprópria para o consumo. Seus familiares nem sempre têm a autorização para visitá-los. Ocorre também que inúmeras vezes os internos têm suas aulas interrompidas por razões “disciplinares”, sem que as mesmas sejam repostas, o que indica uma punição dentro do regime de punições a que estão sujeitos como penitenciários, além da histórica realidade de superlotação das instituições penais.

Conforme apontou a coordenadora geral da Plataforma Justa.org, Luciana Zaffalon, em entrevista concedida à Revista Carta Capital²⁷ (2020), em uma campanha para expor problemas do orçamento em dois estados brasileiros, São Paulo e Bahia, ano após ano alguns deputados estaduais têm conseguido transferir para os governos locais a atribuição de aprovar a abertura de créditos adicionais ao orçamento, resultando em uma espécie de “cheque em branco” para que os governadores negociem verbas públicas a portas fechadas, redirecionando bilhões de reais para quem deveria fiscalizar e julgar abusos do próprio Executivo: os Tribunais de Justiça. Desta maneira, o mesmo orçamento que permite o acréscimo de recursos, sem o aval do Legislativo, tem priorizado há anos a famosa “porta de entrada” do sistema prisional, deixando a perspectiva da “porta de saída” sem investimentos. Desta forma tem havido muito mais recursos para a abertura de vagas nos presídios e quase não há ações voltadas para as pessoas que deixam o cárcere. Um exemplo apurado por Zaffalon (2020), em entrevista, para se ter ideia do problema é o orçamento baiano para o ano de 2021 que não trouxe nenhum investimento exclusivo para os egressos do sistema penitenciário, mas que previu mais de quatrocentos milhões de reais para a manutenção e criação de mais cadeias pelo estado.

Pela Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, e assegurada como

²⁷ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/justica/bilhoes-sao-negociados-com-tribunais-de-justica-a-portas-fechadas/>>. Acesso em: 20 fev. 2021

oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria, sendo também um direito das pessoas privadas de liberdade (BRASIL, 1988).

Antes disso, em 1984 o Brasil já havia aprovado a Lei de Execução Penal, a Lei No. 7.210 (BRASIL, 1984) prevendo a colaboração de entidades civis sem fins lucrativos, consideradas partícipes importantes no sistema de execução penal, onde o Estado brasileiro deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena e da medida de segurança.

Isso posto temos na LDB, aprovada como Lei nº 9.394 a garantia, em seu artigo 37, de que a Educação de Jovens e Adultos representa a modalidade educacional para as pessoas que não vivenciaram as oportunidades educacionais em idade própria por conta de determinantes sociais, econômicos e políticos devendo-se articular também com a Educação Profissional. Em seu parágrafo segundo o artigo 38 frisa que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LDB, 1996)

A Resolução nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP)²⁸ marcou nova estruturação para as políticas de atenção educacional à custodiados considerando diversas instâncias: (A) as propostas encaminhadas pelo I Seminário Nacional de Educação em Prisões ocorrido em Brasília em julho de 2006, com os esforços no sentido de criar condições e possibilidades para enfrentar os problemas da inclusão social de apenados e egressos do sistema penitenciário com recursos doados pelo governo japonês e administrados pela UNESCO no Brasil; (B) a Lei nº 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação onde constam diretrizes no sentido do contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar as transformações que alteram o conceito tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrito a um período particular ou a uma finalidade circunscrita, mas desenvolvendo-se o conceito de educação ao longo da vida, para além de ensinar leitura e escrita, mas ampliar oportunidades no mercado de trabalho e compreender a oferta de uma formação como nos oito anos iniciais do ensino fundamental, integrando os programas de EJA com a educação profissional, articulando com a necessidade de formação permanente, a implantação de cursos no próprio local de trabalho e abrangendo milhões de trabalhadores

²⁸ Em 1980 foi criado o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP com suas atribuições consolidadas no Artigo 64 da LEP. Este Conselho foi constituído antes mesmo da LEP como o primeiro dos órgãos da execução penal, sendo subordinado ao Ministério da Justiça e integrado por profissionais da área jurídica, professores e representantes da sociedade civil. Vale ressaltar que em sua Resolução de número 3, de 11 de março de 2009, o CNPCP dispôs as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais.

inseridos no amplo mercado informal, sobretudo as mulheres envolvidas em tarefas domésticas; (C) o governo federal, por seus Ministérios da Educação e da Justiça, como responsável pelo fomento e indução de políticas públicas de Estado no campo da educação para pessoas em contexto de privação de liberdade; (D) e por fim a Resolução n.14 de 1994 do CNCPC que preconiza as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, que resolve, entre outras determinações, em seu capítulo XII, que a assistência educacional deve compreender a instrução escolar e a formação profissional do preso e que a instrução primária será obrigatoriamente oferecida a todos os presos que não a possuam.

Consta do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, fundamentado pela Lei nº 9.394 de 1996, que são três as funções básicas do ensino de caráter regular à Educação de Jovens e Adultos: Primeiro, a *função reparadora*, que significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação resulta uma perda que é a perda do acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. O texto faz menção ao Parecer CNE/CEB nº 04 de 1998 onde se lê que não há nada mais significativo para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existirá sem a socialização das conquistas humanas. Arrematando esta ideia ao dizer que o sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história. E aqui queremos ressaltar o papel do trabalhador, do educando, das pessoas simples que atuam na sociedade (CNE/CEB, 1998).

Em segundo lugar, a *função equalizadora* da EJA que vai dar cobertura aos trabalhadores e tantos outros segmentos sociais como as donas de casa, os migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação

Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98, esses jovens têm um perfil a ser considerado cuja caracterização se estende também aos postulantes do ensino fundamental: sendo adultos ou jovens adultos, mormente mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram trabalhar e trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto

etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade.

Diante desta função equalizadora temos a equidade como forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Segundo Aristóteles, a equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal²⁹.

Os menos favorecidos em relação à escolarização devem ter a primazia das oportunidades sobre os demais. (BRASIL, 2000). Nos dizeres de Bobbio (1996) sobre a igualdade de oportunidades pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos.

Em terceiro temos a *função permanente* que também pode ser chamada de qualificadora, sendo mais que uma função ela é o próprio sentido da EJA. E tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Esta função é mais do que nunca um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. A educação como chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações dos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo retomar seu potencial, habilidades e confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitando um nível técnico e profissional mais qualificado. [...] um apelo para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 1996).

2.3.2 A educação para pessoas em contexto de privação de liberdade

Ainda que já tenhamos tratado acerca da educação às pessoas custodiadas tivemos que anteceder com o histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos para só agora podermos nos debruçar melhor sobre as especificidades da educação de adultos que acontece na ambiência legal e institucional relativa aos sujeitos em privação de liberdade.

Temos que considerar o marco regulatório da educação para pessoas custodiadas no Brasil a Resolução nº 02 de 2010 do Conselho Nacional de Educação que, com a Câmara de Educação Básica, principalmente em seu artigo terceiro inciso quarto, estabelece que a oferta

²⁹ Disponível em: <<https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/%C3%89tica-a-Nic%C3%B4maco.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2021

de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e / ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida.

Desta forma, considerando a importância da possibilidade da remição de parte da pena por tempo de execução de estudo ou trabalho, temos a Lei 12.433 de 2011 que estabelece que a contagem de tempo para essa finalidade de remição será na razão de um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar, seja no ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional e na razão de um dia de pena a cada três dias de trabalho.

Em 2011, Dilma Rousseff instituiu por meio da Lei 7626 o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) (BRASIL 2011) cujas diretrizes são (I) a promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação; (II) a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal, e (III) o fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão de privação de liberdade de sua mãe.

Considerando esta Lei, até agora, pelo que nos consta quanto à unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados em tela, não houve ainda nenhuma capacitação de professores e profissionais de educação que atuam na educação em estabelecimentos penais conforme assinala o artigo sexto da Resolução 02/2019, de 20/12/2019, do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno que lista as competências do Ministério da Educação bem como define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

Entretanto, considerando a perspectiva da ampliação e qualificação da educação em prisões, o Decreto nº 7.626/2011 (BRASIL, 2011) visa à oferta de educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), à educação profissional e tecnológica e à educação superior às pessoas custodiadas no sistema prisional.

Quanto aos certames para a promoção dos educandos aos níveis de escolarização mais adiantados, os Ministérios da Educação e da Justiça) se dispõem à educação em prisões e apoia aos custodiados para participação em exames nacionais de certificação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de

Jovens e Adultos (ENCCEJA), a participação no ProJovem Urbano Prisional (PJUP), no Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, eram alocados recursos do Programa Brasil Profissionalizado, com recursos para realização de formação e cursos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Em Minas Gerais (2018)³⁰, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) mantém um convênio com a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), para dispor educadores da rede estadual de ensino para as atividades junto aos custodiados.

Entretanto, os dados de 2015 demonstravam que a oferta de ações e programas educacionais em prisões ainda não está abrangente. De acordo com o Ministério da Justiça (2015)³¹, a população custodiada em Minas Gerais e que participava da escolarização oficial, foi estimada em 10% (abaixo da média nacional de 13% no mesmo período). Por sua vez, de acordo com a Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC, 2018)³² havia, nas unidades da APAC de MG, praticamente 58% de recuperandos regularmente matriculados em programas de escolarização.

Dados do Ministério da Justiça através do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) de junho de 2014 traziam um panorama do Estado de Minas no cenário brasileiro. Naquela época a população prisional era em torno de 608 mil pessoas, sendo 580 mil no sistema penitenciário, 28 mil nas secretarias de segurança e carceragens de delegacias, apenas 378 pessoas no sistema penitenciário federal e tudo isso para tão somente 376 mil vagas o que apontava para a taxa de ocupação em 161% e a taxa de aprisionamento em torno de 300 para cada grupo de 100 mil pessoas.

Esse índice que vem aumentando e estava em torno de 167 no último informativo do DEPEN, no início de 2019, quando a população presa atingiu a marca de 773 mil brasileiros e o déficit de vagas atingiu 312 mil vagas segundo o DEPEN em reportagem da Agência Brasil (2020)³³. Entretanto dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2020)³⁴ acrescentam a essa marca o número de 148 mil pessoas em prisão domiciliar.

³⁰ Disponível em: <<http://agenciaminas.mg.gov.br>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

³¹ Disponível em: <<https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

³² Disponível em: <<https://www.fbac.org.br/2021/es-ES/noticias-site/2811-apacs-terao-energia-solar>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

³³ Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-02/brasil-tem-mais-de-773-mil-encarcerados-maioria-no-regime-fechado>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

³⁴ Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/diagnostico_de_pessoas_presas_correcao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

A Tabela 1 abaixo mostra o número de custodiados em duas amostragens (junho de 2014 e janeiro de 2019).

Tabela 1 - Custodiados em duas amostragens

INFOPEN / MJ	Junho 2014	Janeiro 2019
População Custodiada	608 mil	703 mil
Vagas	376 mil	461 mil
Taxa Ocupação	161 %	167%

Fonte: Elaboração do autor (2021)

Dados do Ministério da Justiça através do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, atualizados em 30 de setembro de 2020 sobre o período de janeiro a julho de 2020 informavam que o total de pessoas privadas de liberdade no Brasil era de 717.322 pessoas e em Minas Gerais era de 62.912 sendo 27.773 no regime fechado; 7.013 pessoas no regime semiaberto; 27.450 em situação provisória e 539 no sistema aberto, sem contar os custodiados que não estão sob tutela do sistema penitenciário.

Sobre o tema da escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil no ano de 2014 foi informado que 241 mil pessoas estariam em algum processo educacional o que correspondia a 40 % do total da população prisional. Entre as unidades da federação com melhores marcas para a escolaridade entre presos temos o Paraná (22%), o Ceará (20%) e Pernambuco (20%).

Segundo Levantamento Nacional do Infopen, o Brasil tinha 66% das pessoas com informação sobre sua escolarização e o estado de Minas Gerais tinha 72% das pessoas privadas de liberdade com informações nesta área. Entretanto, de acordo com os dados do Armazém de Dados do sistema INFOPEN SIGPRI, de 2014 a 2020, a escolaridade dos internos no sistema prisional de Minas Gerais estava disposta³⁵, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Escolaridade dos Acautelados no Sistema Prisional de MG, de 2014 a 2020

Nível de Escolaridade	2014	2016	2018	2020
Analfabeto	3%	2,35%	2,18	2%
Alfabetizado (sem curso regular)	8 %	6,71%	6,19	5,48%
Ensino Fundamental incompleto	56 %	55,64%	53,6%	53,26%
Ensino Fundamental completo	13 %	11,88%	11,6%	11,55%

³⁵ Disponível em: <<https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

Nível de Escolaridade	2014	2016	2018	2020
Ensino Médio incompleto	12%	13,48%	14,12%	14,51%
Ensino Médio completo	7 %	7,98%	8,35%	8,44%
Ensino Superior incompleto	1%	0,79%	0,85%	0,82%
Ensino Superior completo	0 %	0,46%	0,49%	0,48%
Ensino acima do Superior completo	0 %	0,03%	0,02%	0,03%
Não informado	0 %	0,68%	2,6%	3,43%
Total contabilizado	61.392	63.167	74.626	62.000

Fonte: Armazém de Dados do sistema INFOPEN Sigpri. Elaborado pela Superintendência do Observatório de Segurança Pública³⁶.

Nota 1: Os dados referem a registros feitos pelo Sistema Prisional e podem se alterar em decorrência de auditorias.

Nota 2: Dados anuais referentes à população prisional da semana do dia 15/07 do ano.

Em relação aos anos que se seguiram temos que os dados tiveram uma queda, ou seja, tiveram uma piora em relação aos dados da escolarização das pessoas em privação de liberdade em todas as faixas. Esses dados se mantiveram praticamente estáveis neste cenário de baixo investimento estadual para a melhoria da escolarização, o que aponta para o fato de que a execução penal não tem cumprido o que determina o artigo 17 da Lei nº 7.210 de 1984, a Lei de Execução Penal (LEP). Entretanto no tocante às pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais o estado de MG estava na 14ª posição com apenas 9,6%, ou seja, 5403 pessoas dentre toda a população prisional mineira. Neste cenário Paraná, Pernambuco e Ceará estavam na frente com 22,1%; 20,4% e 19,7% respectivamente.

Tabela 3 - Lotação nos regimes no Brasil

População	Brasil - jul./dez. 2019	Brasil - jan./jun. 2020
Total	748.009 pessoas	702.069 pessoas
Fechados	363.547	344.773
Provisório	222.558	209.257
Semiaberto	134.408	101.805
Aberto	25.137	43.325

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)

*Sem os dados das Polícias Judiciárias (Federal e Estadual), Batalhões das Polícias e Bombeiros Militares.

**Excluindo-se as pessoas que não estão sob a tutela dos Sistemas Penitenciários e monitoramento eletrônico.

³⁶ Disponível em: <<https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

Tabela 4 - Lotação nos regimes em Minas Gerais

População	Minas Gerais - jul./dez. 2019	Minas Gerais – jan./jun. 2020
Total	74.712	62.912
Regime Fechado	34.292	27.773
Provisório	29.082	27.450
Semi Aberto	9.558	7.013
Aberto	456	539

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)

*Sem os dados das Polícias Judiciárias (Federal e Estadual), Batalhões das Polícias e Bombeiros Militares.

**Excluindo-se as pessoas que não estão sob a tutela dos Sistemas Penitenciários e monitoramento eletrônico.

Tabela 5 - Lotação nos regimes da APAC masculina

População	jul./dez. 2019	jan./jun. 2020
Total	283	354
Regime Fechado	43	120
Provisório	44	00
Semi Aberto	74	99
Aberto	122	135

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)

*Sem os dados das Polícias Judiciárias (Federal e Estadual), Batalhões das Polícias e Bombeiros Militares

**Excluindo-se as pessoas que não estão sob a tutela dos Sistemas Penitenciários e monitoramento eletrônico.

Neste tocante da lotação nos Regimes da APAC masculina em questão é importante salientar que não existe previsão de excesso de pessoas custodiadas nos seus regimes. Desta forma não apontamos a previsão de capacidade por considerar que os números não ultrapassam o prescrito.

Tabela 6 - Educação na APAC masculina (de jan./jun. 2020)

Alfabetização	19 (5,3%)
Ensino Fundamental	92 (26 %)
Ensino Médio	83 (23,4%)
Ensino Superior	54 (15,2%)
Laborterapia	254 (71,7%)
Atividades Complementares	354 (100%)

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)

No período de janeiro a junho de 2020 a laborterapia era responsável por atender 254 pessoas, o que significava 71,7% dos recuperandos. Quanto à população com remuneração informada tínhamos que 43 pessoas eram do regime externo e recebiam entre $\frac{3}{4}$ a 1 salário

mínimo e 211 eram do regime interno e não recebiam nenhuma remuneração. No mesmo período, no presídio comum havia 655 pessoas custodiadas e apenas 63 delas, ou 9,62% estavam em alguma atividade de laborterapia (SISDEPEN, 2020).

Tabela 7 - Dados da escola da APAC masculina

Etapa Estudantes	Anos Iniciais	Anos Finais 1F - 2F - 3F - 4F	Ensino Médio 1M - 2M - 3M	Total
Ago 2020	26	17 - 16 - 19 - 16	31 - 15 - 15	155
Set 2020	23	18 - 13 - 18 - 17	29 - 14 - 15	147
Out 2020	23	18 - 13 - 18 - 17	29 - 14 - 15	147
Nov 2020	23	18 - 13 - 18 - 17	29 - 14 - 15	147
Dez 2020	24	22 - 20 - 19 - 15	17 - 26 - 14	157
Jan 2021	24	22 - 20 - 19 - 15	17 - 26 - 14	157

Fonte: Setor de Pedagogia da APAC masculina em fevereiro de 2021 (DEPEN)

A Escola Estadual que tem funcionamento nos intramuros da APAC masculina teve 38 professores durante o segundo semestre de 2020 e no cômputo geral de agosto a dezembro de 2020 teve 16 salas de aula em atividade com 24 turmas sendo oferecidas em dois turnos para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e para os anos de ensino médio conforme tabela acima.

Tabela 8 - Estudantes em Faculdades e Cursos Técnicos

Ano	Estudantes APAC
Ano 2020	68
Ano 2021	77

Fonte: Setor de Pedagogia da APAC masculina em fevereiro de 2021 (DEPEN)³⁷

Sobre as informações concernentes ao estado de Minas Gerais nos anos posteriores a 2014 até 2018 não tivemos acesso aos responsáveis que pudessem nos informar. Entretanto sobre os últimos anos obtivemos resposta da atual Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP, através da diretoria de ensino e profissionalização de que a média anual de Indivíduos Privados de Liberdade (IPL) inseridos em atividades educacionais foi de 18,6 % em 2019; de 13,85 % em 2020 e de 13,31% neste ano de 2021.

³⁷ Os dados das tabelas 3 a 8 estão disponíveis em: <<https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>>. Acesso em: 20 mar. 2021

Comparando os dados do INFOPEN, no Brasil em 2014 e em 2019, temos que em 2014 eram 38.831 pessoas privadas de liberdade que estavam envolvidas em atividades educacionais, sendo que estas representavam 10,7% de todas as pessoas em custódia no país. Já no segundo semestre de 2019, o montante da população prisional em atividade educacional era de 123.652, o que representava o valor de 16,53% do total das 748 mil pessoas consideradas à época.

Em relação ao Estado de Minas Gerais, ao final de 2019, eram atendidas 10.315 pessoas com atividades educacionais em todo seu sistema penitenciário, o que representava o valor de 13, 81% dos custodiados mineiros. Em 2014 o Estado mantinha 102 unidades prisionais com salas de aula, o que representava 55% do seu total. E sobre as unidades mineiras com outras salas que compõem o módulo educação havia 17% das unidades com salas de informática, 26% com salas de reuniões e encontros com a comunidade, 51% unidades com bibliotecas e 35% unidades com salas de professores. Segundo o art. 21 da LEP, em atendimento às condições locais, os estabelecimentos deverão ter uma biblioteca, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. No Brasil, o Paraná era em 2014 o estado com maior número de unidades com sala de reuniões ou encontros (40%) e o Distrito Federal (67%) com salas para professores. Nos últimos anos não obtivemos esse número.

Em relação à proporção de pessoas em atividades educacionais em MG tínhamos 5403 pessoas em atividades educacionais para um número de 35.748 de pessoas presas nas unidades com sala de aula que representavam 15 % de pessoas nas unidades com sala de aula que estão em atividades educacionais, sendo que o número de pessoas em cumprimento de sentença privativa no estado estava em torno de 56.236 e apenas 10% de pessoas delas estavam em atividades educacionais no Estado. No Brasil, 11% é o valor percentual de pessoas que estudam no sistema prisional.

Sobre as pessoas envolvidas em atividades educacionais por tipo de atividade tínhamos em 2014 em Minas Gerais 1.266 pessoas em atividades de alfabetização, considerando que, sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/1996, não há classificação na categoria alfabetização, que foi uma opção para designar as atividades de ensino básico. No Ensino Fundamental havia 4.090 pessoas, 1.301 no Ensino médio e 110 no Ensino superior. Quanto aos Cursos técnicos, acima de 800 horas de aula apenas 19 pessoas cursaram e 321 estavam em cursos de formação inicial e continuada. Nota-se que, das pessoas que realizavam atividade de ensino básico no Brasil, a maior parcela (61%) cursava o ensino fundamental. Considerando que 51% da população prisional não tinha o ensino

fundamental completo, esse dado pode ser entendido, em parte, como um reflexo daquela realidade, segundo Levantamento Nacional do INFOPEN (2014).

Considerando o número de pessoas envolvidas em outros tipos de atividades educacionais e que esse envolvimento era fruto da ação do poder público local, em Minas Gerais havia apenas oitenta (80) pessoas matriculadas em programas de remição pela leitura, nenhuma (0) pessoa matriculada em programa de remição pelo esporte e 445 pessoas envolvidas em atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura). No comparativo com outras unidades da federação, Minas (80 - 0 - 445) ficava muito atrás de outros estados como Paraná (1.782 - 0 - 489), Pernambuco (1.551 - 0 - 543) e Santa Catarina (661 - 0 - 178). INFOPEN (2014)

Tabela 9 – Pessoas envolvidas em atividades educacionais

	Remição pela leitura	Esporte	Atividades educacionais complementares
Minas Gerais	80	0	445
Paraná	1782	0	489
Pernambuco	1551	0	543
Santa Catarina	661	0	178

Fonte: Levantamento Nacional do Infopen (2014)³⁸

No caso da remição pela leitura, no Brasil, Pernambuco (543) e Paraná (489) apareciam como os estados com o maior número de pessoas privadas de liberdade exercendo atividades educacionais complementares, seguidos de Minas Gerais (445) e Espírito Santo (338) (INFOPEN, 2014).

Por meio da Portaria Conjunta Depen/Corregedoria-Geral da Justiça Federal nº 276/2012, em consonância com a Lei Federal 12.433 de 2011, foi instituído o Projeto Remição pela Leitura nas Penitenciárias Federais. Por meio deste Projeto, os presos que participavam de atividades de leitura orientada podiam obter a redução do tempo de pena. O custodiado podia ler um livro por mês, reduzindo quatro dias de pena, 48 dias no total de um ano, considerando cada leitura resenhada adequadamente. À luz desta iniciativa, alguns estados, como o Paraná, adotaram programa análogo em suas unidades prisionais. Em estados onde essa atividade não estava regulamentada pelo poder executivo, ademais, haviam casos de juízes da Vara de Execuções Penais que instituíram a prática em suas comarcas.

³⁸ Disponível em: <<https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

Nas unidades prisionais da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados as atividades de remição da pena pela leitura e pelo trabalho não são facultativas, mas incentivadas e obrigatórias. E são sempre colocadas como divisor de águas para aqueles que querem cumprir sentença de reclusão naquelas dependências. Ou seja, aqueles que não quiserem participar, sem pertinente justificativa, devem retornar ao sistema comum. A comunidade apaqueana procura ir além daquilo que preconiza a Resolução CNPCP nº 03 de 11/03/2009 em seu artigo 8º (Guia de Orientações p. 24) quando estabelece que o trabalho prisional, também entendido como elemento de formação integrado à educação, deve ser ofertado em horário e condições compatíveis com as atividades educacionais. Desta forma, o trabalho e estudo devem acontecer de maneira e condições compatíveis, sendo o trabalho prisional integrado à educação. Entende-se então que as atividades de estudo e trabalho, devam acontecer de maneira sincrônica.

O Regimento Interno de 2020 da escola estadual objeto do nosso estudo expõe a realidade educacional diferenciada quando ressalta em seu histórico escolar, nas palavras da sua diretora, a preocupação daquela comunidade e do sistema apaqueano com a humanização da pena privativa de liberdade. Transcrevemos aqui:

No ano de 2004 a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Defesa Social firmaram um convênio com aditamento em 2005 visando à efetivação do direito constitucionalmente garantido e cumprimento pelo Estado do dever de assistência ao preso, especificamente à assistência educacional, conforme determina a lei de execução penal (Lei Nº 7.210/1984).

Anterior à criação da Escola da APAC, que ocorreu no ano de 2008, na Cadeia Pública do “Morcego”, já eram desenvolvidas práticas educativas por meio da execução de um projeto escolar denominado “Um Novo Amanhecer”, montado pelo atual presidente da APAC, que na época exercia o cargo de diretor da Superintendência Regional de Ensino. Esse projeto vigorou de março de 2004 ao início do ano de 2007 e foi extinto no momento em que a Secretaria Estadual de Segurança Pública assumiu a administração da Cadeia, passando à “Presídio Regional da cidade”.

O atendimento educacional, anterior à escola da APAC, era, prioritariamente, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Após os estudos, esses alunos passavam por um exame em alguma escola estadual do município para a conclusão e certificação da quarta série.

Durante o ano de 2007, foi construída, pelos condenados, a Escola no Presídio da cidade. Com recursos oriundos de penas alternativas, a construção foi de iniciativa do Conselho da Comunidade da Comarca desse município.

A escola foi criada por intermédio do Decreto nº 44.688, de 27 de dezembro de 2007, passando a funcionar a partir do início do ano de 2008. No ano seguinte, em 2009, essa instituição de ensino recebeu autorização para funcionar em um segundo endereço, na APAC. Esta APAC é a única no Brasil que possui escola regular.

No ano de 2011, a autorização de funcionamento da escola se estendeu para um terceiro endereço, para a Casa do Albergado e o quarto endereço na APAC Feminina. Desse modo, hoje, a escola da APAC possui a peculiaridade de funcionar em quatro unidades prisionais: Presídio, Casa do Albergado, APAC Masculina e Feminina.

A Escola da APAC encontra-se inserida em um sistema prisional que busca a ressocialização e reintegração de indivíduos que se excluíram ou foram excluídos do convívio social. Os alunos se encontram em situações distintas, fechados, seguindo regras do sistema prisional e outros no sistema apaqueano onde se busca a humanização da pena.³⁹

Continuando nesta concepção, podemos verificar as notícias do governo de Minas Gerais acessíveis por meio do seu portal eletrônico Agência Minas que informa “prestar serviços ao consumidor do serviço público, trabalhando com o conceito de convergência por concentrar internet, áudio e vídeo no mesmo endereço” (AGÊNCIA MINAS, 2019)⁴⁰

Voltando às políticas de educação para os custodiados do sistema prisional mineiro tem-se que, em fevereiro de 2019, o governo informou por meio de seu portal *agenciaminas* que “as 124 escolas instaladas dentro das unidades prisionais e Apacs estão com as salas de aulas ocupadas novamente. Os mais de 1,6 mil professores que levam, diariamente, ensino e esperança à população carcerária, já programam as atividades do calendário anual para os mais de sete mil presos matriculados.

A nota diz ainda que “as escolas existentes dentro de unidades prisionais funcionam como qualquer outra unidade da rede pública, com diretor, professores, pedagogos, coordenadores, projetos interdisciplinares, provas, trabalhos e leituras” (AGÊNCIA MINAS, 2019)⁴¹. Toda essa equipe faz parte da Secretaria de Estado de Educação, mas há também pedagogos e outros servidores do Sistema Prisional, que têm papel importante nas diretrizes educacionais. Eles são responsáveis, dentre outras atribuições, pelas relações da escola com a unidade prisional, por meio dos profissionais das diversas áreas: segurança, psicologia, serviço social, saúde e jurídico.

Qualitativamente, o trabalho dos educadores reflete-se diretamente na criação de perspectivas de vida dos atendidos, na ampliação do conhecimento de mundo e, portanto, na construção de dignidade para uma população marginalizada”, destaca o então diretor de Ensino e Profissionalização, Lucas Eduardo Pereira Silva, da Secretaria de Estado de Administração Prisional.

Essa fala é muito importante no contexto deste trabalho pois coaduna com o pensamento de que mais apoio deve ser dado aos trabalhadores da educação

³⁹ Regimento Interno 2020 da Escola da APAC “Estrada do Monte, s/n – Fazenda do Morcego” - MG

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/escolas-nas-unidades-prisionais-voltam-as-aulas>>. Acesso em: 01 mar 2021.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/escolas-nas-unidades-prisionais-voltam-as-aulas>>. Acesso em: 01 mar 2021

independentemente da área de atuação desses educadores. Mas chamamos a atenção para a importância dos educadores no contexto da privação. Essa fala do diretor também se faz de grande importância uma vez que contrapõe a supremacia governamental da *agenciaminas* que propagandeia suas ações sem as críticas necessárias acerca das suas omissões. Em relação ao sistema penitenciário, a educação deve ser vista como a ferramenta para os objetivos preconizados na Lei de Execução Penal e na Constituição Brasileira relativos à dignidade de cada um dos cidadãos deste país.

Em Minas eram, em fevereiro de 2019, 7.244 presos matriculados, 120 no ensino superior, 5.223 no ensino fundamental e 1.901 no ensino médio. Há 124 escolas da rede estadual de Educação em funcionamento nas 195 unidades prisionais e Apacs de Minas Gerais, nas quais trabalham 1.631 professores.

Em outubro do mesmo ano 2019 a notícia do portal do governo mineiro trazia a manchete de que mais de dez mil pessoas privadas de liberdade participariam do ENCCEJA PPL, que é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade. Segundo o texto:

Tal prova é a alternativa para os 10.092 presos e 607 adolescentes que cumprem medidas socioeducativas conseguirem os certificados do ensino médio e do ensino fundamental e está sendo aplicada em 188 unidades prisionais e Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (Apacs) e também em 22 unidades socioeducativas do estado. As unidades prisionais e socioeducativas são administradas pela Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) – Lei nº 23.304 de 30/05/2019. (AGÊNCIA MINAS, 2019)⁴²

A matéria jornalística trazia um panorama da situação em Minas Gerais:

Atualmente (agosto de 2019), 8.037 presos estudam nas unidades prisionais de Minas Gerais, seja na modalidade Educação de Jovens e Adultos, ensino superior ou profissionalizante. Há ainda 5.320 detentos envolvidos em projetos socioculturais e esportivos, e na remição pela leitura. No total, são 114 escolas instaladas nas unidades prisionais e Apacs. [...] (AGÊNCIA MINAS (2019)⁴³

O portal de notícias mantido pelo governo mineiro trazia ainda neste ano (2020) de pandemia a manchete de que “Mais de quatro mil pessoas participam do Enem Prisional em

⁴² Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/mais-de-10-5-mil-pessoas-privadas-de-liberdade-participam-do-encceja-ppl-em-minas>>. Acesso em: 01 mar 2021

⁴³ Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/mais-de-10-5-mil-pessoas-privadas-de-liberdade-participam-do-encceja-ppl-em-minas>>. Acesso em: 01 mar 2021

Minas”, realçando que Minas Gerais é o “estado que ficou em segundo lugar em número de inscritos e terá prova em 156 unidades” (AGÊNCIA MINAS, 2021)⁴⁴

Este ano 4.210 pessoas fazem o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM PPL) e a aplicação das provas respeita os protocolos de segurança e saúde, necessários neste período de pandemia de covid-19, destacava a coordenadora de Educação Básica e Ensino Superior do Departamento Penitenciário de Minas Gerais (DEPEN-MG), Fernanda Jabbur Machado. AGENCIAMINAS (2020)

De acordo com a correspondência eletrônica recebida para fins desta pesquisa, da Diretoria Interina de Ensino e Profissionalização da Superintendência de Humanização do Atendimento do Departamento Penitenciário de Minas Gerais (ANEXO II), considerando como referência o mês de dezembro de 2020, a demanda estava sendo integralmente atendida e o atendimento educacional oferecido aos privados de liberdade em Minas Gerais contemplava a educação básica na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e tecnológica, ensino superior, projetos socioculturais e esportivos e projetos de remição pela leitura.

São 756 professores nas Unidades Prisionais, 202 professores nas APACs, 3702 alunos nas Unidades Prisionais e 1383 alunos nas Associações de Proteção e Assistência aos Condenados.

Quanto ao percentual da população carcerária de Minas Gerais em processo de escolarização a informação foi a de que 6,7% estão inseridos no ensino fundamental, 2,5% no ensino médio e 0,4% no ensino superior. Neste caso deve-se considerar o universo das 194 unidades prisionais em Minas Gerais com 27.773 pessoas no regime fechado e outras 27.450 pessoas custodiadas no regime provisório, segundo dados de janeiro a junho de 2020 do SISDEPEN⁴⁵ do Ministério da Justiça.

A lei aprovada pela Assembleia mineira para o atual governo do estado, a Lei nº 23.304 de maio de 2019, estabeleceu a estrutura do poder executivo. No tocante a legislação pertinente à educação e também à segurança pública e ao sistema prisional, queremos destacar alguns pontos que nos dizem respeito (MINAS GERAIS, 2019).

Podemos verificar que o artigo 31 da Lei nº 23.304 (MINAS GERAIS, 2019) preconiza que é competência da Secretaria de Estado de Educação (SEE planejar, dirigir,

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/mais-de-4-mil-pessoas-participam-do-enem-prisional-em-minas>>. Acesso em: 01 mar 2021.

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.gov.br/depem/pt-br/servicos/sisdepen>>. Acesso em: 01 mar 2021

executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado com relação aos seguintes incisos, entre outros:

- I - À garantia e à promoção, com a participação da sociedade, da educação, do pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho e para o empreendedorismo;
- IX - Ao fomento e ao fortalecimento da cooperação com os municípios, com vistas ao desenvolvimento da educação básica no Estado;
- XII - às ações da política de capacitação dos educadores e diretores da rede pública de ensino estadual;
- XVI - À organização da ação educacional para a garantia de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes do campo, indígenas e quilombolas, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, entre os quais os sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia.

Quanto à segurança pública, a justiça e ao sistema prisional temos nesta mesma lei 23.304 o artigo 39 que estabelece a responsabilidade do Estado, através da Secretaria de Justiça e Segurança Pública em programar e acompanhar a política de segurança pública, de maneira integrada com a Polícia Militar, a Polícia Civil e o Corpo de Bombeiros Militar. Temos também a política estadual de Justiça Penal, em articulação com o Poder Judiciário e os órgãos essenciais à Justiça, com competência para planejar, elaborar, deliberar, coordenar, gerir e supervisionar as ações setoriais relativas, em especial ao nosso caso:

- Inciso III - à política prisional, assegurando que todas as pessoas privadas de liberdade sejam tratadas com o respeito e a dignidade inerentes ao ser humano, promovendo sua reabilitação e reintegração social e garantindo a efetiva execução das decisões judiciais;

Neste contexto, a Subsecretaria de Humanização do Atendimento através da sua Superintendência de Trabalho e Ensino publicou em 2017 o Guia de Orientações para o Núcleo de Ensino e Profissionalização – NEP. Em seu capítulo oitavo fica estabelecido que compete ao Núcleo da Educação Básica, o gerenciamento e o acompanhamento das ações de ensino desenvolvidas nas unidades prisionais e APACs do Estado de Minas Gerais. A oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), é garantida nas unidades prisionais através de Termo de Cooperação Técnica (TCT) firmado com a SEE e a SEAP. A parceria entre as duas Secretarias, estabelecida por meio do TCT, objetiva buscar novos caminhos para o fortalecimento da relação entre o sistema de ensino e o sistema de execução penal. A legislação que trata da oferta de Educação nos estabelecimentos penais está disposta na Lei de Execução Penal (LEP) – Lei nº 7.210/1984, Resolução CNPCP nº 03/2009, Resolução CNE/CEB nº 02/2010 e Decreto nº 7.626/2011.

Ainda no capítulo oito temos seis atribuições da escola para atendimento escolar nas unidades prisionais sendo algumas delas (1) Promover a integração da Unidade de Ensino com os demais setores da Unidade Prisional; (2) Promover a integração da Unidade de Ensino com as unidades sociais externas: sejam elas as Organizações Não Governamentais (ONGs), as áreas de saúde, cultura, trabalho, assistência social, entre outras, buscando a complementação das ações educacionais e a melhoria da qualidade do atendimento; (3) Planejar, organizar, coordenar, controlar e avaliar as ações de caráter pedagógico voltadas para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos privados de liberdade (IPL), conforme são tratados os educandos por toda a extensão do Guia de Orientações; E (4) Viabilizar a declaração de escolaridade e os documentos necessários para a matrícula escolar do IPL quando de sua transferência para outra Unidade Prisional ou desligamento após cumprimento do alvará.

O subcapítulo 8.3 do mesmo Guia estabelece o direito ao acesso e permanência do educando na escola ressaltando a Constituição Federal de 1988 que garante em seu artigo sexto que a Educação é um direito fundamental assegurada a todos, sendo dever da família, da sociedade e do Estado com absoluta prioridade. O texto cita a Lei de Execução Penal nº 7.210 de 11/07/1984, a Resolução nº 02, de 19/05/2010 (que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais), a Resolução nº 03, de 11/03/2009 (que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) nº 9394 de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).

O Guia frisa também os direitos assegurados aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos Regulamentos e Normas de Procedimento do Sistema Prisional de Minas Gerais (ReNP), ressaltando que a assistência educacional abrange as atividades escolares e deverá ser mantida continuamente e garantida pela direção da Unidade Prisional.

Além disso, esclarece que a direção da Unidade Prisional e os demais profissionais têm o “compromisso quanto ao acesso, a permanência e a elevação de escolaridade dos alunos na Escola, bem como a efetivação da ocupação total das vagas autorizadas, cumprindo o preenchimento de 100% dos lugares na sala de aula, com o objetivo claro de elevar a escolaridade daquelas pessoas na escola”.

Seguindo as diretrizes do Guia de Orientações, o Regimento Interno estabelece os objetivos específicos da escola em sua seção III do capítulo II em relação à Educação de Jovens e Adultos:

Em seu Regimento Interno, Art. 7º a Escola Estadual em questão oferece a EJA, nos níveis Fundamental e Médio, em caráter presencial, tendo como objetivos:

- I - Atender uma demanda específica constituída de estudantes que não puderam completar o seu processo de escolarização na idade própria, e, portanto, sua educação deverá ser centralizada na própria história de vida do jovem adulto, a partir de suas realidades, necessidades e possibilidades;
- II - Utilizar metodologias e estratégias diversificadas de aprendizagem apropriadas às necessidades e interesses do estudante, voltadas para a garantia de formação integral, pautadas em ações inclusivas e de qualidade social⁴⁶.

Podemos aqui aferir pelas regulações informadas a nós que a escola percebe seu papel e a importância da sua ligação com a comunidade para a consecução dos seus objetivos. As escolas regulares são sempre articuladas com a sociedade, embora repletas de regramentos burocráticos do Estado, que entendemos serem necessários para a boa administração pública dos recursos e das contratações. Isso quando não estão a serviço de “disponibilizar dificuldades para vender facilidades”, como se ouve dizer no jargão do mercado de benefícios do governo.

Ensino e Profissionalização são orientadores da atuação dos profissionais do ensino público e este Guia pretende regular e orientar o conjunto de ações necessárias a boa execução educacional.

Ainda que seja claro para os docentes o compromisso que devem manter com o atendimento e a promoção dos estudantes, e sabendo que tal compromisso deve ser efetivo desde a formação até as exigências cotidianas do trabalho, é importante que isso seja reforçado. Entendemos que, para além deste compromisso que ultrapassa as leis e as diretrizes, o maior diferencial para esses profissionais educadores é a sensação de que um grupo unido e envolvido em suas metas educacionais vai se esforçar mais em melhorar e compor uma ambiência cujos desafios sejam superados em favor da sua comunidade de educandos.

Ao buscarmos compreender a educação que é levada à realidade daquelas pessoas que estão vivendo um tempo em contexto de privação de liberdade procuramos aprender se esses sujeitos educadores o fazem por necessidades básicas de sobrevivência ou se, estando inseridos naquela realidade, sentem-se chamados ao exercício docente libertador que provoca a prática emancipadora.

É sobre isso que procuraremos avançar nos próximos capítulos ao trazer as manifestações dos educadores daquela unidade de custódia peculiar.

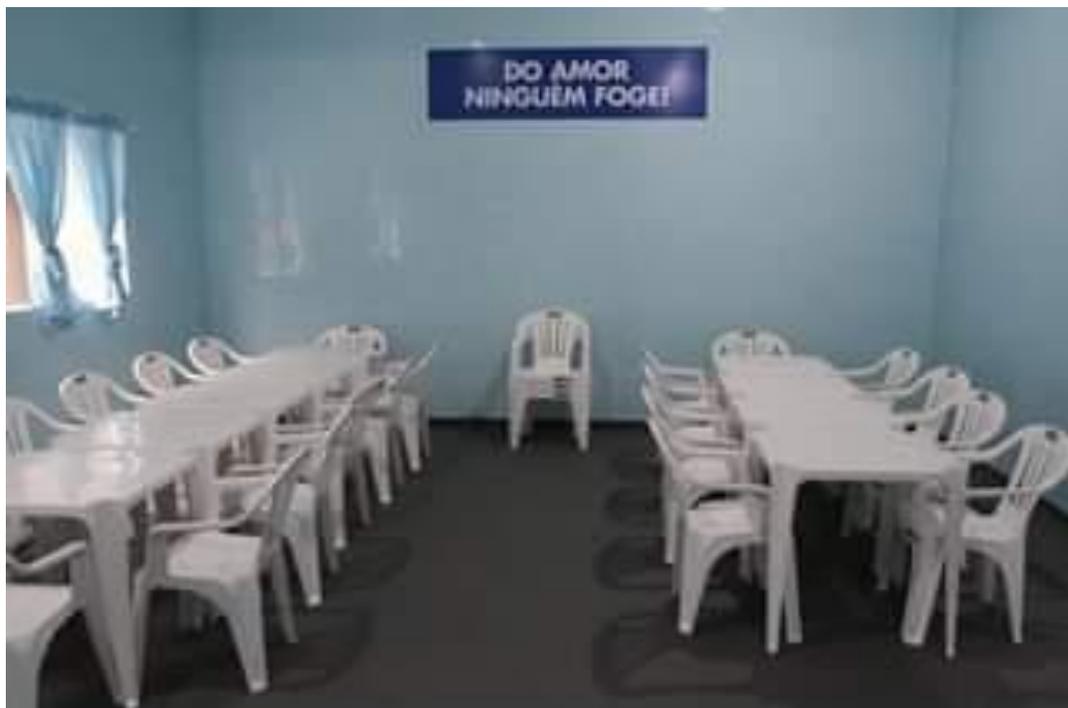
⁴⁶ Regimento Interno, art. 7º da Escola Estadual Alfa, 23 de novembro de 2020.

Figura 4 – Imagem do sistema Apac



Fonte: Banco de imagens da FBAC. <<https://fbac.org.br/>>. Acesso: 14 mar. 2021.

Figura 5 - Imagem da Secretaria de Estado de Justiça de Rondônia



Fonte: <<https://www.facebook.com/sejusrondonia>>. Acesso em: 14 mar. 2021

Percebe-se que em apoio ao trabalho desses formadores, e também a ampliação do ponto de vista dos recuperandos, frases de efeito marcam o ambiente e são uma constante nas unidades das APACs no sentido de motivar os educandos a buscarem novas formas de lidarem com seu protagonismo e sua autonomia na vida.

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS APACS

Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Paulo Freire

Neste capítulo pretendemos investigar em que medida a educação realizada no ambiente de privação de liberdade na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados pode ser traduzida no sentido de indicar a garantia de direitos básicos, mais que um alento aos seus internos, acautelados como recuperandos, mas aos seus professores, diretores, voluntários e familiares, enfim a todos os membros da comunidade que compõem a APAC.

Consideramos a existência do que podemos chamar de *cultura institucional* que dá conta de práticas educacionais. Essa cultura abrange toda a parte educacional, a parte administrativa, a segurança, as visitas, às oficinas e todas as demais áreas daquela unidade de custódia como detentora de uma lógica própria de gerenciamento da execução penal em parceria com a justiça e com a comunidade. Deste modo, as direções da escola e a da associação se unem para realizar a educação como um todo em favor dos interesses da reinserção social dos homens que aceitam cumprir sentença no seu interior.

3.1 A educação na perspectiva da proposta pedagógica das APACS

A educação a que desejamos lançar luzes, neste trabalho, é aquela que conta com a presença de muitos atores de origens diferentes e que se encontram no sentido de atender não apenas aos recuperandos, mas também a comunidade a sua volta como um todo. Tais grupos sociais ou comunidades que interagem com a unidade da APAC não raro enfrentam o desafio de aprender como é manter uma prisão sem guardas armados e como é a orientação de pessoas ligadas às igrejas, principalmente a católica, que trabalham para o funcionamento da entidade lastreados em princípios subjetivos como a confiança e a fé.

De acordo com o livro “Estudos de Execução Criminal - Direito e Psicologia do Tribunal de Justiça de Minas Gerais” (TJMG) em parceria com o Conselho Regional de Psicologia (CRP), a participação da comunidade

Se dá em todas as comarcas onde se implantou a APAC [...] contando com a solidariedade do povo por meio dos voluntários arquitetos, mestres de obras, pedreiros, serventes, carpinteiros, armadores - gente solidária - que ensina os presos como mudar de vida e honestamente criar suas famílias (OLIVEIRA; MATTOS, 2009, p. 12)

As pessoas envolvidas com as unidades da APAC estão empenhadas em realizar atividades bastante diversificadas para cumprir seus compromissos de gerenciar a massa de custodiados, manterem os profissionais e os voluntários que lá dedicam seu tempo em nome da garantia das condições de vida para o cumprimento da medida privativa de liberdade a que estão sujeitos.

Nossas anotações têm buscado acumular depoimentos, leituras, e observações acerca das atividades humanas neste ambiente peculiar para buscar entender, traduzir e interpretar as soluções que a comunidade encontra de modo a compreender, em que medida essa educação faz história como um proposta pedagógica que se estabelece pelos seus acertos, pelo seu relativo baixo custo e pelas mudanças de realidade de tantas pessoas que têm a oportunidade de fazer o que a metodologia apaqueana convencionou chamar de “a experiência com Cristo”.

Consideramos a educação de qualidade que surge com os esforços para uma escola integral que seja pública, laica, e a serviço do maior número de pessoas, incluindo mais aqueles que dela mais dependam. Neste sentido existem escolas que fogem a esta máxima, ainda que sejam cristãs, católicas ou evangélicas, entre muitas outras. E sendo uma escola comunitária, popular, também vai ao encontro da qualidade em seus serviços, junto com seus voluntários, como tem feito as escolas da Associação.

A caracterização da escola que encontramos no interior de uma unidade prisional da APAC nos faz considerar a escola integral que dispõe aos seus educandos atividades variadas ao longo de todo o dia tanto no campo da educação regular e formal como também no sentido do entrelaçamento de atividades que valorizam a experiência dos recuperandos em favor de sua ação no mundo, por exemplo.

Quando mencionamos a educação integral trazemos o que nos aponta Gouveia (2006) que versa sobre alguns aspectos e princípios que são percebidos no interior da escola da APAC. E que devem ser considerados por todos. São princípios como as dimensões humanas, o ciclo da vida, as satisfações humanas, a garantia dos direitos de educação e a integração das políticas.

Nos ambientes que acessamos durante nossa observação de campo nas aproximações da pesquisa percebemos que na APAC as dimensões humanas são priorizadas na compreensão da complexidade de uma pessoa em sua totalidade, no sentido do desenvolvimento cognitivo, emocional, espiritual e físico. Também em relação ao ciclo de vida vimos que os jovens e adultos que lá estão são recebidos como educandos cujo aprendizado se dá ao longo da vida. Quanto às satisfações humanas percebemos que os recuperandos são abordados em muitas atividades educacionais que compreendem seus

potenciais de criação, proteção, afeto, compreensão, identidade, lazer e ócio, liberdade de escolhas e participação na vida da entidade.

A garantia dos direitos de educação é uma constante não apenas pela legitimidade da educação regular como também pelas iniciativas de voluntários que são convidados a participar da vida escolar da APAC. Neste sentido a proposta educacional apaqueana é levada ao conhecimento de todos e avaliada por todos, associada à garantia de uma educação aceitável socialmente (aceitabilidade). Sendo ela aberta e compulsória de modo a que todos sejam incluídos no processo de aprendizagem cujas oportunidades não sejam meramente formais (acessibilidade). Ela é levada em conta sobre todas as diferenças e desta maneira é influenciada pelos diferentes educandos sendo respeitados os direitos e deveres gerais (adaptabilidade). Além de cumprir as exigências para a existência de oportunidades educacionais em número suficiente para sua execução (disponibilidade) (TOMASEVSKI, 2001).

E no que tange a integração das políticas podemos perceber a busca de uma visão transetorial na APAC de modo a fortalecer a ação pedagógica nos campos ético, estético e político que sustentam o cenário e o roteiro da aprendizagem articulando os sujeitos e os objetos de conhecimento como a participação nas decisões internas de cada regime, a escolha pelas diversas oficinas produtivas e o envolvimento na vida burocrática quando possível.

O que podemos compreender da educação na perspectiva da APAC nos leva a acolher as histórias de vida e de escola que seus educadores trazem ao dizer da relação com os educandos. Tome-se como exemplo o que falou uma professora, Naíne Terena⁴⁷, quando trouxe o ocorrido com uma aluna sua, *recuperanda*⁴⁸ da APAC, que se mostrava aflita para pôr em prática um plano de fuga e que tinha apenas a pessoa da educadora como obstáculo, não de força, mas de apelo, respeito e carisma. Assim falou Naíne sobre o fato:

É importante perceber o respeito que ela, a aluna, teve por mim. Eu não teria qualquer condição para segurar ela, mas o respeito dela por mim era muito grande. Que atualmente não temos na escola regular. O carinho e o amor provocam o respeito, sem termos que usar formas brutas.

E podemos nos apoiar em Freire (1997) quando nos esclarece que na luta contra o determinismo

⁴⁷ Nome fictício que faz menção a Naíne Terena de Jesus. Doutora em educação, ativista, educadora, artista e pesquisadora indígena do povo Terena. Foi curadora da primeira mostra de arte indígena da Pinacoteca do Estado de São Paulo, *Véxoa: Nós sabemos*, em Outubro de 2020. Aqui se trata de mulher, 20 anos de experiência educacional e 10 anos de educação em prisões.

⁴⁸ Recuperandas são as educandas da APAC feminina. Muitos educadores se revezam entre as escolas dessas duas unidades e da região.

A autoridade se legitima ao possibilitar a instalação de condições para a construção da autonomia séria, competente, comprometida e crítica, o que torna possível afirmar que a autoridade tem a indispensável presença na formação dos educandos, na perspectiva de fazer crescer e de ajudar o outro a se tornar autor da história. Mas a autoridade, quando confundida com autoritarismo e com licenciosidade, pode ser presença negativa, isto é, a presença que inibe a busca inquieta do educando, a que nega a possibilidade da curiosidade. Mas a mesma autoridade, pode ser presença desafiadora, competente e ética capaz de produzir formação autônoma, comprometida com a construção de uma vida digna para todos. (FREIRE, 1997, p. 78)

Trazemos também a relação de alguns procedimentos da Diretoria da APAC a serem cumpridos por profissionais e professores de acordo com a APAC Masculina, APAC Feminina, Albergado e a Escola Estadual Alfa (nome fictício) que prevê o alinhamento da proposta pedagógica com o conjunto de professores e demais profissionais:

1- manutenção do bom senso e respeito, trabalhando de maneira interessada e diversificada, e vestindo-se discretamente, além de observar 2- obrigatoria participação nas capacitações do Método APAC e seus eventos, 3- proibição de presentear os educandos ou prometer alguma coisa para eles, 4- proibição de se dar ou emprestar materiais a eles, 5- de fazer o correto uso da linguagem evitando trazer histórias ou problemas pessoais, 6- proibição de se trazer qualquer equipamento sem prévia anuência da direção ou supervisão pedagógica, 7- proibição de que trabalhem lá as pessoas que tenham algum parentesco de até 3º grau com os apenados, 8- proibição de que trabalhem pessoas ligadas ao sistema prisional como agentes, policiais civis ou militares, 9- proibição de se pedir para produzir ou consertar qualquer objeto nas oficinas bem como para que façam pães ou bolos para consumo próprio, 10- criatividade, a inovação e a iniciativa que são critérios essenciais para um bom trabalho no sistema prisional.

Para Resende (2013), o principal idealizador da APAC, Ottoboni dizia que a APAC tem a finalidade de desenvolver atividades relacionadas à ressocialização dos recuperandos, uma vez que atuam na qualidade de órgão auxiliar da justiça na execução da pena, e seu método é implantado em penitenciárias que passam a ser chamadas de Centros de Reintegração Social (CRS) cujo método consiste em atos religiosos (orações, cultos, missas), palestras sobre temas voltados para a valorização humana, organização e disponibilização de biblioteca, instituição de voluntários padrinhos, realização de pesquisas sociais, escolha de representante de cela, faxinas, trabalho, reuniões de grupo, contato com a família dos recuperandos e atuação do Conselho de Sinceridade e Solidariedade (CSS).

Vale (2012) pesquisou a cultura escolar em prisões distintas levantando contrastes e semelhanças entre a escola estadual que funciona nos dois endereços: no presídio convencional e na unidade apaqueana. Neste sentido, afirmou que o que faz com que as atividades ou as aulas se diferenciam na escola do presídio e na da APAC diz respeito às particularidades de cada contexto prisional.

Na APAC, os professores possuem mais possibilidades em dar uma aula diferenciada se comparadas com as do presídio. Isso porque, na APAC, não são priorizadas medidas de segurança em detrimento das atividades educacionais.

3.2 Os sujeitos educandos

No contexto de privação e restrição de liberdade, a educação que acontece no ambiente prisional ultrapassa os alojamentos e as salas de aulas daquelas pessoas custodiadas na unidade da APAC. Ela acontece na ação dos voluntários e do corpo técnico, nas cerimônias religiosas, nas visitas dos familiares e em todos os outros lugares onde percebemos que o posicionamento do sujeito acautelado o coloca num outro patamar. Naquele patamar de ter que se haver com sua responsabilização, de diálogo, de enfrentamento da sua nova realidade. E conforme nos falou, em entrevista⁴⁹, um técnico de humanização do atendimento da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP, “o alcance de sua metodologia (da APAC) confere maior responsabilização aos internos que são por ela melhor assistidos em comparação ao presídio comum”.

O perfil da população de sentenciados numa unidade apaqueana não é tão diverso daquele que corresponde às populações de privados de liberdade no Brasil, com suas marcações que refletem a parcela que fica fora da vida econômica. Este perfil é composto por uma massa de jovens, de maioria negra ou parda, do sexo masculino (95%), pobres (95%) de pouca escolaridade cujo contingente de 70% não concluiu o ensino fundamental e onde 10% são analfabetos absolutos e que estavam desempregados quando foram presos além de viverem nos bolsões de maior miséria do território onde vivem. (JULIÃO, 2007)

Trata-se de sujeitos educandos que são estimulados a estudar como forma de participar da vida no interior de uma entidade que os concebe como recuperandos e deles exige aquilo que se pode chamar de recuperação. São alfabetizados e alfabetizandos, letrados e iletrados, que se misturam em atividades da rotina da pena de privação de liberdade, na manutenção da unidade prisional, organizando suas agendas diárias entre as normas e recomendações do método APAC. Como esclarece a professora Magda Soares (1998):

⁴⁹ Entrevista realizada por telefone, no período da pandemia, como atividade “tipo andaime” que não foi utilizada para os fins deste trabalho embora nos tenha servido para entendimento e aproximação do campo de investigação que estávamos delimitando à época.

O termo *alfabetizado* nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita. Já os letrados são aqueles que tiveram o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p. 18).

Mas a escola que acolhe as pessoas em cumprimento de sentença privativa de liberdade lida com a demanda de iletrados e alfabetizando que são sujeitos leitores do mundo e que não tiveram oportunidade de educação no tempo adequado de sua vida pregressa. Aqui se faz importante lembrar que Freire, em nenhum momento tratou-os por *analfabetos*. Mas a importância política, teórica e pedagógica a que atribuiu a este termo fez com que ele denunciasse alguns de seus sentidos tidos em concepções limitadas e distorcidas que infringiram a estes homens e mulheres nomes tais como *erva* que precisava ser erradicada, como *enfermidade* que poderia contagiar a outrem, como *chaga* que poderia ser curada ou como manifestação da *incapacidade do povo*, de *pouca inteligência* ou *proverbial preguiça* conforme denunciado no livro “Educação como Prática da Liberdade”, de 1967.

Em 1970, no auge do controle autoritário pelo Estado, o analfabetismo era classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Foi um período de grande crescimento do MOBREAL que, não por acaso, veio após o exílio de Paulo Freire e a interrupção do importante trabalho do nosso patrono. Mobreal que chegou imposto, sem a participação dos educadores e da sociedade quando as argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias (HADDAD; DIPIERRO, 2000).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de número 11 do ano de 2000 aponta para o dado estatístico de que:

A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória, que é de oito anos, fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. [...] o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. (BRASIL, 2000).

A EJA é assinalada no Parecer CNE/CEB 11/2000 como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. Ela representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à escrita e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (BRASIL, 2000). Aqui justificamos nossa escolha por esse público de pessoas condenadas e

vitimadas pelo poder público. Desta forma concordamos com o texto do parecer que diz que estes jovens e adultos “desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2000).

Assim assinalamos que os sujeitos educandos da APAC, como todos os outros que cumprem sentença de privação, sujeitos da EJA, deveriam certamente receber a melhor proposta de educação, ainda que esta seja compensatória, conforme se vê admitido nos documentos oficiais. A educação é o caminho para toda socialização. E parece que o entendimento da APAC sobre seus educandos-recuperandos vai nesta direção. Desta forma pretendemos investigar o sentido do que nos fala a pesquisadora da UFMG Soares (1998) quando afirma que:

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 24).

Pretendemos compreender como estão situados esses recuperandos no discurso dos formadores daquela entidade da associação apaqueana. São educandos tratados a voz corrente como “meninos”, a exemplo do que se nota nas escolas de ensino fundamental. São educandos acolhidos como se os formadores fossem tios e tias que os recebessem naquele cenário de reclusão, de penitencia e de reparação. No entanto, são também pessoas recebidas com suas histórias de vida cujo percurso culminou que fossem levados a presença da autoridade judicial local e que assim tivessem que cumprir pena, inicialmente no presídio local, e posteriormente a um pedido de cada um deles, dependendo das contingências de lotação e avaliação do juiz, naquela unidade penal de uma associação de proteção de condenados.

Tais sujeitos educandos fizeram suas escolhas, acertaram, erraram, foram julgados e tiveram a oportunidade de serem considerados como estudantes numa escola que tem sido avaliada pelas diversas instâncias que compõem a sociedade local. Instâncias que colaboram com doações e com trabalhos de voluntários, por exemplo. Desta maneira podemos considerar que estão num ambiente que se impõe como um educandário, como não se vê mais nos dias atuais. E se por um lado se comportam como devem, dentro das regras de uma unidade penal, por outro lado, podem se colocar como protagonistas diante do seu grupo de

recuperandos, assumindo mais responsabilidades e desenhando uma existência social que os ajudam a experimentar os possíveis papéis que servem a eles mesmos como edificadores de sua nova persona, de seu novo caráter pessoal ou social, à serviço da sua comunidade. A isso podemos chamar emancipação.

3.3 Os sujeitos educadores

*Germina os desejos da alma,
crescem os atos da vontade,
maturam os frutos da vida.
Sinto meu destino, meu destino me encontra.
Sinto minha estrela, minha estrela me encontra.
Sinto meus objetivos, meus objetivos me encontram.
Minha alma e o mundo são um só.
A vida, ela se torna mais clara ao redor de mim;
A vida, ela se torna mais árdua para mim;
A vida, ela se torna mais rica em mim.
Busco a paz, vivo a paz, amo a paz, sou a paz.
Rudolf Steiner⁵⁰*

Quando aferimos que os professores daquela unidade prisional precisam se reinventar para se atualizarem sobre suas práticas, temos as aproximações realizadas por Marli André (2016) em seu estudo sobre os professores pesquisadores que, como formadores, refletem sobre suas práticas. A pesquisadora traz em sua apresentação sobre os saberes da pesquisa e da prática pedagógica seu estudo acerca dos processos de ensino dos professores, a partir do movimento de estudiosos como Stenhouse (Reino Unido - 1978), que defendia a visão do professor autônomo que mantinha seu papel nas mudanças curriculares, que produzia conhecimentos, que refletia sobre sua prática e fazia mudanças com base em suas reflexões. Neste sentido o conhecimento não é visto como definitivo ou fechado, mas como provisório e aberto a questionamentos e discussões.

Assim podemos verificar que as respostas do corpo docente aos nossos questionamentos mediados pelas pessoas da escola que permitiram nosso encontro são traduções de experiências comuns aos professores deste país enorme, são relatos de vidas sofridas, de encantamentos no ofício de lecionar, são frestas que nos permitem entrever um universo que para nós é um campo de estudo e investigação, mas que para eles são representações da vida na escola, da vida no trabalho e da vida no mundo. Esse mundo

⁵⁰ Rudolf Steiner (1861-1925) é o fundador da antroposofia. O conceito de sua teoria procura integrar o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos e seu principal objetivo é desenvolver indivíduos livres, integrados, socialmente competentes e moralmente responsáveis. Fazemos menção ao seu legado uma vez que seu trabalho também nos tem sido referência. Acreditamos ver muito desta abordagem na educação social, com jovens e adultos e no trabalho educativo com os formadores dos sujeitos custodiados.

desafiador com suas lógicas de precarização crescente, de fome severa, de dificuldades infinitas, de baixas expectativas de melhorias, mas de *esperançar* que se desdobra nas alegrias e utopias da realidade de todos nós.

A professora Naíne Terena ilustra sua maneira de educar ao dizer que “eu não vejo uma diferença de conteúdo. O que eu vejo é a forma que você vai trabalhar. Lá eu tenho que pensar as idades, as vivências e, então, é a forma que você vai ensinar que é o diferencial”.

Marli André afirma que as ideias de Stenhouse têm sido desenvolvidas por Elliot (1978, 2009) e que assim sua pesquisa enfatiza a ligação entre teoria e prática bem como a colaboração não só entre professores, mas entre eles e os pesquisadores da universidade. A proposta de Elliot é a *Lesson Study* (estudo de lição) que consiste numa aula planejada coletivamente, com um ciclo de ação e reflexão, um plano conjunto em que um educador põe em prática e os demais observam, reformulam e retornam novamente. Compreendemos a partir de nossas observações e escutas que a perspectiva do grupo pesquisado por nós aproxima-se da “ideia força” daquele grupo do Reino Unido, ainda que pese toda contextualização cultural, que acredita no professor como um intelectual autônomo, que reflete sobre seu ensino implantando mudanças e compartilhando suas descobertas com seus colegas. São realidades muito distintas, mas que podem nos ensinar a ver outros modos de agir no nosso campo de atuação. Desta forma, mesmo com a carga burocrática, os deveres administrativos, falta de recursos materiais e financeiros, e muitos outros fatores que poderíamos colocar na conta daquilo que alguns autores nomeiam como Custo Brasil⁵¹, compreendemos que a educação apaqueana é constituída por um grupo de educadores interessados nas diretrizes educacionais citadas acima. Planejam suas aulas entre seus pares, preparam seus materiais e os colocam à prova nos encontros com seus educandos.

A professora Daiane Garcia⁵² relata que “determinadas colegas fizeram crescer a escola dentro da APAC. [...] Há alunos com dificuldades grandes. Pesquisamos, trocamos experiências, fazemos trabalho interdisciplinar por 11 anos de escola. Nesse tempo vi a evolução da escola. Daqui a anos deixaremos experiências profissionais com amor e respeito. Somos família, acontece com um: todos ficam preocupados”.

⁵¹ Custo Brasil é uma expressão que vem ganhando relevância nos discursos, ainda que sem parâmetros de mensuração palpáveis nem definição exata. O conceito serve para incluir todos os itens que compõem os custos das distorções nos sistemas produtivos brasileiros. Alguns autores definem como o conjunto de todos os gastos internos, como sendo impostos em cascata, corrupção na máquina burocrática, distorções presentes na estrutura tributária e custos com transportes terrestres, portos e comunicações (COSTA; GAMEIRO, 2005).

⁵² Nome fictício que faz menção a Daiane Garcia dos Santos. Ex-ginasta brasileira que conquistou nove medalhas de ouro em campeonatos mundiais. Daiane tem dois movimentos nomeados após ser a primeira ginasta no mundo a realizá-los. Aqui se trata de mulher, viúva, católica, branca, 45 anos, 26 anos de experiência educacional e 08 anos em educação em prisões.

A partir de sucessivas aproximações no campo de pesquisa e nas observações sobre o universo prisional das unidades da APAC fomos delimitando nosso ambiente e nos fazendo conhecer nos encontros com os diversos profissionais. Estivemos presentes em participações nas reuniões da equipe juntamente com os diretores e os coordenadores até chegar ao conhecimento do grupo de pessoas que aqui tratamos como Formadores, por realizarem trabalhos de formação com seus saberes e fazeres de maneira ampla.

A partir de um contato prévio organizamos e encaminhamos um questionário por meio de plataforma eletrônica via formulários do *Google* a partir do grupo de *WhatsApp* dado à impossibilidade de realizar uma pesquisa de campo e um estudo de caso mais próximo em virtude dos cuidados sobre a pandemia. Desta maneira havíamos feito um pedido e assim fomos convidados a participar do grupo de professores e amigos da rede estadual pelo aplicativo. Tivemos grande oportunidade de trocar mensagens até que propusemos as questões que se seguiram para as pessoas que previamente se inscreveram.

Nossa intenção é a de compreender como os professores realizam seus saberes e fazeres, como desempenham suas atividades educativas e como se postam diante das especificidades do trabalho da Educação de Jovens e Adultos com pessoas custodiadas numa unidade prisional. Esse foi mais um passo na metodologia rumo ao grupo focal.

As medidas de isolamento para conter a propagação de COVID-19 impediram a todos os pesquisadores que realizassem seu trabalho de campo em contextos cara a cara conforme haviam programado. Foram entrevistas, observações, grupos focais, participações e etnografias dentre muitas outras modalidades que sofreram prejuízo e limitações forçando que tivéssemos de assumir novos desafios, atrasos e a reinvenção de novas perspectivas de pesquisa a fim de evitar interações pessoais e contando com a boa vontade das pessoas que continuaram a frequentar os espaços do nosso interesse. Foi usando formulários, telefonemas e outras formas de interação que conseguimos atingir fins próximos aos desejáveis.

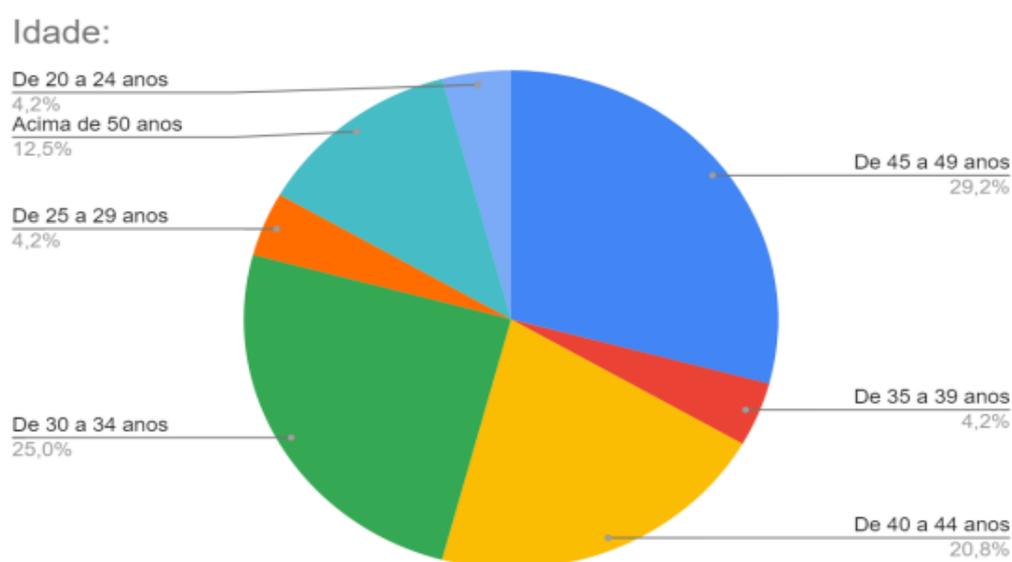
Podemos dizer que no início da pandemia muitos ainda pensavam ser possível garantir suas rotinas normais e planejavam seus eventos sociais e profissionais com o mesmo ritmo e envolvimento. Havia ainda uma preservação da atmosfera afetiva e daqueles pensamentos e intenções considerando que tudo poderia passar em relativamente pouco tempo. No entanto, o estado de incerteza, preocupação e falta de programas mais globais para enfrentar a complexidade deste fenômeno mundial da pandemia de contágio pelo novo vírus Corona foram confirmando as dificuldades para se realizar a pesquisa programada. Este é um tempo histórico, principalmente no Brasil. Um tempo que vai deixar muitas marcas em todos aqueles que conseguirem sobreviver a esse tempo de negação da ciência e das medidas de proteção e

prevenção de caráter universal. Sentimos a perda de muitas vidas e aqui manifestamos nossos sentimentos pelas famílias enlutadas.

Do universo de cerca de 60 professores que foram convidados para as entrevistas, via questionário realizado por aplicativo eletrônico de computadores, que fazem parte do grupo das quatro escolas daquela região, nós tivemos o retorno de 24 respondentes. Dentre eles fomos atendidos por 21 mulheres e três homens.

Eles informaram que quanto ao seu credo religioso 15 são católicos, os outros são três evangélicos, dois espíritas e dois ateus, além de um que se disse afeto ao candomblé e outro ainda que se diz sem praticar credo algum. Sobre a idade dos 24 formadores que nos responderam temos o gráfico da Figura 6.

Figura 6 – Gráfico idade dos sujeitos educadores



Fonte: o autor

Eles formam um grupo onde 11 são casados ou estão em união estável, nove são solteiros e quatro pessoas formam a minoria cujo *status* marital é separado ou viúvo.

Eles compõem um grupo de professores cuja maioria (apurado à época) é contratada por edital ano a ano para atuarem nas vagas disponibilizadas também para a escola do presídio. Quanto ao tempo de trabalho na educação eles formam grupos heterogêneos em que três pessoas disseram ter 20 anos ou mais de experiência; três pessoas têm menos de quatro anos de atividade em escola; outras seis pessoas têm entre cinco e sete anos de atividade; e quatro pessoas disseram ter entre oito e 16 anos; ao passo que cinco pessoas têm mais de 23

anos de sala de aula; e por fim outros quatro têm mais de 26 anos de exercício da profissão docente.

Quanto ao tempo de trabalho na EJA com pessoas privadas de liberdade, três respondentes informaram estar atuando há um ano; outros sete atuam há menos de cinco anos, e cinco estão entre seis e 13 anos atuando na EJA com pessoas em privação na escola da APAC ou na escola do presídio daquela cidade.

Em relação às demais questões endereçadas aos formadores que aceitaram nosso convite para falar sobre sua atuação docente naquele universo de educação em contexto de privação de liberdade, nós optamos em dividir em três categorias para facilitar a compreensão dos sujeitos que nos responderam e assim obter um panorama mais fidedigno possível que prepare nossa investigação com o grupo focal conforme idealizado e programado no início. As três categorias serão a Formação pregressa, a Experiência in loco e a Motivação na docência.

Quanto à formação o que desejamos entender são os aspectos da vida pregressa daquelas pessoas antes do início das atividades numa unidade da APAC e em qual medida tais experiências podem ter sido relevantes para as opções que fizeram a ponto de participarem do grupo de formadores que desempenham as atividades laborais junto aos jovens e adultos que cumprem pena de privação de liberdade.

Perguntamos a eles como compreendem outras formações para o exercício docente e como os diferentes conhecimentos que julgam possuir podem agregar ao trabalho que realizam como formadores. Neste sentido tivemos diversas respostas explicativas. Assim, seis pessoas apontaram que fizeram “cursos de capacitação”. Outras seis responderam que fizeram “cursos de pós-graduação ou especializações” que os ajudaram nas atividades que desenvolveram.

No entanto aqui se faz importante evidenciar que neste universo de 24 profissionais para os quais perguntamos sobre suas vivências, dez responderam sobre elas como “informais, eventuais ou alternativas à sua formação regular”. Eles disseram dos “trabalhos sociais”, “da aprendizagem dos direitos humanos e noções da lei”, da “formação em inclusão e educação especial”, “da formação familiar, religiosa, social e cultural”, “da experiência” que tiveram, “dos estudos sobre a demanda prisional”, “dos seminários, rodas de conversas com outros professores e cursos *on line* gratuitos”, além do “conhecimento pedagógico” e da “formação religiosa”.

Aqui ficou evidenciado que neste universo de profissionais de educação em relação à formação pregressa ao trabalho docente dez pessoas informaram ter sua formação mais

voltada para outras experiências formativas que poderíamos apontar como informais, flutuantes, sociais, religiosas e ocasionais em detrimento de um grupo de tamanho similar com 12 pessoas que tiveram suas experiências formativas como parte de um percurso oficial, regulado e institucional para a obtenção de experiência, licenciatura e certificação específica.

Podemos citar como exemplo desta realidade onde os professores se formam antes em atividades ligadas mais a sua comunidade, como atores sociais, e que vão depois enveredar nas salas de aula, como estudantes para se colocarem no mundo do trabalho como mestres: Em uma entrevista recente de António Nóvoa (2021), ele citou o profissionalismo do ser professor que desempenha cada vez mais uma profissão coletiva onde colaboram com a sociedade. Nesta passagem, ele menciona o matemático francês Alain Bouvier que disse que os professores, mais que os governos, têm salvado a escola neste tempo de enfrentamento desta crise de COVID-19. Que desta maneira eles obtiveram o reconhecimento dos pais dos alunos e de todos da comunidade.

Perguntamos também ao grupo de 24 formadores se tiveram orientação específica (ANEXO I) para trabalharem na educação de jovens e adultos e seis dos respondentes apenas disseram que não tiveram nenhuma experiência preparatória para a EJA. Do restante nós tivemos a resposta de que cinco pessoas disseram ter recebido orientação na escola, por programa criado pelas pessoas envolvidas nela quanto a EJA, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as orientações da APAC no sentido de se adequarem ao trabalho com jovens e adultos custodiados. Outros quatro respondentes afirmaram terem feito cursos embora sem especificar quais fossem.

Sobre o questionamento (ANEXO I) acerca da possível orientação específica para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos com pessoas em cumprimento de pena privativa de liberdade o questionário retornou com a afirmativa de 12 pessoas das 24 entrevistas e a resposta negativa de cinco delas. Daqueles 12 que deram respostas positivas, nós tivemos oito sujeitos que responderam sim em relação a terem realizado um curso específico oferecido pela APAC, quatro disseram também que sim sobre a orientação recebida no presídio e três sinalizaram que sim, pois disseram ter recebido orientação em relação à escola. Aqui é importante considerar que uma pessoa pode ter recebido orientações de várias fontes e, portanto, responderam sim mais vezes do que seria esperado.

No tocante às respostas computadas como reflexo das Experiências que esses profissionais entrevistados tiveram, nós procuramos compreender essa categoria a partir das opiniões que eles se dispuseram a arrolar no questionário realizado. Lembramos que

inicialmente esse processo aconteceria de forma presencial em uma reunião de professores, no formato de rodas de conversas.

As experiências são vivências, dificuldades e conquistas pelas quais o grupo de formadores passou, compartilhando suas angústias sobre o trabalho cotidiano, ou, individualmente elaborando seus medos, suas fantasias e descobertas naquele universo de educação incomum, que é a unidade de execução penal da associação. Bondia (2002) suscita questões que nos orientam no sentido da busca pelo saber que é gerado pelas experiências diante das teorias e das práticas, ou da ciência e da técnica, que atravessam o universo escolar e sugere que a reflexão e a crítica sejam experienciadas e vivenciadas indo além quanto aos sentidos percebidos.

Questionamos (ANEXO I) aos formadores sobre a experiência como educador em outra unidade prisional (Q.15), e tivemos resposta de que 19 pessoas responderam não terem tido experiência pregressa alguma e os demais, ou seja, cinco deles, afirmaram ter tido experiência a partir da passagem como docente no presídio localizado na cidade.

Do ponto de vista deste grupo de educadores entrevistados (ANEXO I), apenas quatro pessoas indicaram seu pensamento quanto à diferença entre a Educação de Jovens e Adultos - EJA na APAC e em outra instituição prisional (Q.16). Eles disseram que:

As normas e regras são diferentes uma vez que na APAC os profissionais têm mais acesso às mídias, mais liberdade e normas mais humanizadas embora tentem desenvolver o mesmo trabalho no Presídio, apesar das limitações (Suyane, branca, católica, 50a, casada, 35a e 5a);⁵³

Sem explicação, onde parece um solo sagrado, muitas surpresas agradáveis e alunos dedicados e focados (Moara, branca, católica, 45a, viúva, 26a e 8a);

A diferença é a participação e o envolvimento dos recuperandos em todas as atividades propostas pela casa e pela escola (Jarina, parda, católica, 40a solteira, 6a e 5a);

O nível de liberdade para realizar ações educacionais (Enarê, branco, católico, 30 anos, casado, 7a e 6a).

Sobre a experiência (ANEXO I) como educador que os respondentes disseram ter em outras instituições de ensino (Q.17), apenas uma pessoa respondeu não ter tido experiência alguma. As demais, todas apontaram experiência pregressa no ensino escolar regular, principalmente no ensino fundamental. Alguns apontaram ainda passagem por escolas de idiomas, universidade e até a Superintendência Regional de Ensino (SER), cuja sede é no

⁵³ Caracterizamos aqui com os dois últimos numerais do texto o tempo de experiência na educação e em seguida os anos de experiência na educação com pessoas privadas de liberdade.

município. Em suas respostas, nove pessoas apontaram a vivência no ensino regular, seis disseram da sua passagem por escolas estaduais, outros três por escolas municipais e os demais seis pelo presídio, pela superintendência regional de ensino e pela universidade local. Ou seja, quase todos eles, a exceção de uma pessoa, trazia experiências em outras entidades de ensino regularizado, embora em ambientes diferentes. Como as respostas foram livres, pessoas que vieram da mesma instituição poderiam tê-la citado, por exemplo, como ensino regular ou como escola municipal.

Ainda em relação à categoria situada a partir dos relatos das experiências dos formadores, temos a questão de número 19, para os quais perguntamos se percebiam diferenças entre os educandos da Educação de Jovens e Adultos da APAC em detrimento aos de outras instituições de ensino. Assim citaremos algumas observações que os educadores entrevistados trouxeram no sentido de privilegiar alguns comentários considerando que aqueles educandos são a razão de ser da escola abrigada em uma unidade da Associação apaqueana:

A - O respeito dos alunos com o professor da APAC é muito maior que nas outras instituições, e eles sabem da importância de estudar;

F - Muitas vezes os educandos da APAC são mais respeitosos que aqueles que estão em liberdade. A pressão, por parte da direção, é muito menor, pensando que a confiança naqueles que formam a equipe é bastante ampla e sincera;

H - A diferença é o respeito dos alunos conosco, os professores;

I – Existe uma diferença bastante significativa: Nos quesitos respeito, valorização do professor e do estudo, educação, responsabilidade e empenho e envolvimento nas atividades propostas;

J – Respeito, amor, confiança, disciplina, apoio;

N - Educandos da EJA/APAC são mais respeitosos, interessados e participativos;

P – A disciplina/respeito que os educandos da EJA da APAC apresentam ao educador é a principal diferença;

R- Respeito pelo professor;

Em se tratando da figura de autoridade que percebemos ser assumida pelo professor na escola da APAC podemos dizer que o respeito é um termo que tem indicado o reconhecimento que ele recebe por sua postura, sua posição social e seu trabalho no ambiente em que compartilham atividades laborais, desenvolvimento pessoal e, por sua rotina extensa, podemos dizer parte da sua vida.

No Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2008) a palavra “respeito” vem do latim *respectus*, "ação de olhar para trás; consideração, atenção, conta; asilo, acolhida, refúgio" e quer dizer, entre outras coisas “sentimento que leva alguém a tratar outrem ou alguma coisa com grande atenção, profunda deferência; consideração, reverência”; e “estima que se demonstre por alguém ou algo”.

Respeito e reconhecimento são unidades de atenção segundo a teoria da Análise Transacional⁵⁴, linha de abordagem psicoterapêutica criada pelo psiquiatra canadense Eric Berne (1910-1970) no ano de 1956. Por esta teoria as pessoas têm necessidades e padrões de reconhecimento interpessoal pelo que são e pelo que fazem para sobreviverem e se desenvolverem. Desta forma Caráter e Personalidade são diferenciados de modo que o primeiro se refere às tendências que trazemos e Personalidade constitui-se a partir da educação e sociedade, daquilo que provém do meio externo, ou seja, das informações dos pais, dos professores, da religião e da cultura, evoluindo e transformando com as vivências.

Outras temáticas são suscitadas a partir das respostas que eles trazem (vide ANEXO I) como a valorização do professor e do estudo, a responsabilidade, o empenho nas atividades propostas, além do amor, confiança, disciplina, apoio, e ter os recuperandos interessados e participativos. São opiniões que expressam sentimentos sobre suas experiências junto aos educandos no contexto da sala de aula que reforçam um otimismo e a esperança em relação ao trabalho realizado naquelas circunstâncias incomuns. Opiniões que se confundem entre o docente e o discente, entre valorizar o professor e o empenho dos estudantes nas atividades. Desta perspectiva podemos interpretar que o ambiente escolar nesta unidade prisional ultrapassa o senso da educação comum uma vez que os formadores precisam estar cientes do seu papel de educadores sociais e desempenharem funções importantes na recuperação de seu aluno, como atestado abaixo por um respondente:

B - Em relação a escolas regulares de EJA o trabalho é feito com alunos adultos que não estão privados de liberdade, já nas APACs o educador deve estar ciente do seu papel de educador social e de ter um papel importante na recuperação de seu aluno (B. C. J.);

⁵⁴ A Análise Transacional é um método psicológico criado em 1956, pelo psiquiatra canadense Eric Berne, que estuda e analisa as trocas de estímulos e respostas, ou transações entre indivíduos. Berne escreveu “Jogos da Vida” em 1964, que se tornou o mais vendido no mundo. Os pressupostos básicos da A. T. foram escritos por Claude Steiner, autor do “mais vendido” “Papéis que Vivemos na Vida” Ed. Artenova 1976 p. 304 e são: 1. Todos nós nascemos OK, isto é, com potencial para viver, pensar, desfrutar. 2. Todas as doenças são curáveis, desde que se encontre a abordagem adequada.

São termos que confirmam a experiência afetuosa, os ambientes de trabalho e de encontro que os atores percebem numa entidade escolar que, de fato, precisa mesmo ser um lugar acolhedor do “livre pensar”, e dos desafios para se romper dificuldades que vem das mais diversas histórias de marginalização, de dificuldades familiares, de enredos conhecidos de crianças que não conseguiram se desenvolver em classe no tempo esperado de outrora.

O termo “*recuperação de seu aluno*” pode advir da forma como são tratados os internos nas unidades da APAC que são chamados de “recuperandos” pelo método. No entanto por mais que entendamos que o educador possa tomar vários outros nomes, como formador, facilitador, professor, pedagogo e mestre, não devemos enunciá-lo como “recuperador”, o que poderia soar como um viés mais de missionário, um “recuperador de almas”. No sentido a que atribuí o doutor Ottoboni, fundador do método APAC, o recuperando é a pessoa que aceita se tratar de uma doença, de um vício do qual era acometido, que quer se recuperar de uma dívida com a sociedade e que está em processo de recuperação ao longo do cumprimento da sua pena. É para isso que está na associação. E é para isso que foram pensados os Centros de Reinserção Social (CRS).

Recuperador seria o professor ou assistente de classe que assume parte de uma turma maior que o convencional, que está bastante heterogênea, ou que abriga alguns estudantes que são mais dependentes de atenção específica como aqueles com déficit na aprendizagem, ou ainda com alunos em níveis diversos de desenvolvimento, por exemplo. Nas APACs fala-se muito de recuperandos. Entretanto, não se fala de recuperador: “E – Os educadores da EJA APAC devem ter perfil porque os alunos e as regras dentro do sistema são diferentes”.

Para alguns formadores contratados pelo estado a unidade escolar no ambiente do cárcere se difere por seus educandos uma vez que:

A APAC, por ter normas diferenciadas e trabalhar a autonomia dos alunos, assim como prepará-los para voltarem para a sociedade, trabalha-se muito os pilares da educação e a valorização e o reconhecimento aos profissionais da educação está muito presente. Os alunos sentem a importância e a necessidade da escola (Suyane).

Outros ainda trazem que a diferença entre os educandos da EJA em situação de privação de liberdade pode ser atribuída também às escolas regulares extramuros:

D – Já lecionei em outras escolas regulares no Ensino EJA. Contudo a principal diferença é que os alunos EJA do Sistema Prisional têm mais interesse nos estudos do que os alunos da escola regular (Cauana Iúna);

L - Já trabalhei em EJA na escola regular e agora na APAC. Na APAC temos o respeito dos alunos e a vontade de aprender e a disciplina. Isso nós não encontramos mais nas escolas regulares (Maraíra).

Ainda que tragam a defasagem marcante de estudantes da EJA, por seus percursos difíceis, comuns aqueles que enfrentaram maiores desafios na infância, são pessoas com perfil semelhante em relação ao tipo de crime praticado se comparados aos que fazem parte da população prisional comum. No entanto, sobre esse tema ainda, os educadores afirmam:

M - São muito competentes, iniciam processo com dificuldades enormes, mas com o tempo aprendem que eles podem chegar longe. São criativos, são animados, querem ajudar (Daiane Garcia);

Q - O envolvimento é maior. Entendo que é por causa da direção escolar e da APAC que acredita no que faz (Bartira);

G - São estudantes que não tiveram oportunidade na idade certa ou não conseguiram se adequar ao sistema de ensino (Zahy Guajajara);

S - No sentido pedagógico não, só no sentido disciplinar (Kaluanã);

T - São alunos. A única diferença é que na EJA prisional, a educação é valorizada (Ana T. Yawalapiti).

O - O fato de serem privados de liberdade faz com valorizem mais a educação (Niara).

Paulo Freire, no livro “Medo e ousadia” (1987), dialoga com o educador estadunidense Ira Shor trata de suas reflexões sobre o modelo de professor que é transmissor para outro modelo que é o libertador, que ele foi se descobrindo à medida que ensinava, dialogava e se descobria. Ele disse que, “de início, não construía epistemologia alguma para planejar e ensinar. Apenas intuía” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 39-40).

Sobre as respostas acima listadas podemos pensar um caminho para a análise com os adjetivos que são atribuídos aos recuperandos da APAC pelos seus formadores. As pessoas em situação de cumprimento de sentença de privação de liberdade são nomeadas de diversas maneiras a depender da cultura local ou aos entendimentos das pessoas que participam daquele universo. Aqui nos interessa compreender esses nomes para aprofundar como são percebidos e acolhidos pelos profissionais da educação da associação. Em nossa pesquisa temos percebidos nomes e denominações tais como alunos, recuperandos, educandos, público marginalizado, pessoa que cometeu delito, alunos mais velhos, estudantes, alunos adultos.

Tais nomes nos indicam um cuidado com as pessoas custodiadas que participam da escola como interessadas e orientadas desde a sua chegada para a internação naquela instituição uma vez que são sabedores que todos lá são considerados educadores sociais e

todos os recuperandos precisam estar cientes de que estudar na APAC não é uma opção, mas uma exigência colocada em todos os níveis, para todos os atores.

A visão que os profissionais trazem culmina por demonstrar um estranhamento, mas também uma familiaridade com seus educandos de maneira que estes se cuidam para manterem concomitantemente seu lugar de autoridade, proximidade e distanciamento. Segundo Vargas (2011, p. 97) “a efetiva participação da comunidade instaura um dos aspectos apontados pelas teorias que pregam a administração comunitária como forma de acentuar o potencial regenerador do ambiente carcerário”. Assim entendemos que o clima da escola dentro da unidade apaqueana perpassa por maior influência de uma cultura de amenidades, de envolvimento, motivações e participações que difere das escolas regulares e daqueles instituídas dentro dos presídios comuns.

Perguntamos também se essas diferenças entre educandos da APAC e de outras instituições influenciavam o ato de educar desses profissionais (Q.20) e obtivemos um bom panorama de opiniões e sentimentos sobre esta Experiência no sentido do maior suporte aos professores. Podemos inferir que o ambiente proporcionado aos educadores pela comunidade envolvida com a unidade apaqueana estimula o contexto de mobilização que a execução penal deveria ter em todas as demais unidades de cumprimento de pena privativa de liberdade. Os educandos são colocados como meta do engajamento dos demais adultos que se debruçam sobre os processos educativos e sobre o aprimoramento do método de proteção e assistência aos condenados. Desta maneira, os formadores se colocam conforme listamos a seguir, trazendo temas como compromisso, motivação, valorização, empolgação, prazer, superação:

A - Às vezes, tenho que rever certos conceitos;

B – Precisamos ter além do gosto pela educação ter compaixão e sermos cada vez mais humanos.

C – Faz com que tentamos ir além, ao mesmo tempo em que nos mostra o poder da educação.

D – Sim, pois me sinto mais valorizada e motivada a ensinar;

E – Sim. Sou levada a me superar dia a dia;

F – Sim, com a liberdade que nos é dada pela direção e pelo círculo de amizade que se forma entre os profissionais, pode-se dizer que tudo isso motiva qualquer um a trabalhar;

G – Temos que ter um olhar diferenciado para esses educandos;

H – Tenho maior prazer em trabalhar;

I – Sinto-me mais empolgada em trabalhar, pois sempre tem retorno dos meus alunos;

J – Sim, me sinto mais motivada; Valorização;

K – Fica mais fácil para o professor ter a atenção dos educandos, despertar o interesse deles no conteúdo e engajá-los ativamente na aprendizagem;

Ao serem perguntados sobre as diferenças entre os sujeitos educandos da EJA privados de liberdade e aqueles outros que não o são (ANEXO I) tivemos vinte e dois que manifestaram suas razões para julgá-los diferentes. A seguir o que eles comentaram sobre isso:

A - Na maioria das vezes os privados de liberdade são mais interessados;

B - O respeito;

C - Os educandos privados de liberdade demonstram maior interesse e valorizam a educação. Devido ao fato de estarem privados de liberdade veem nas aulas uma nova oportunidade de mudança de vida;

D- Educandas e educandos da EJA na APAC, além de terem sido privados e privadas da educação (por falta de assistência e oportunidades que deveriam partir do estado), são também privados da liberdade. Educação tem que possibilitar a liberdade. Nesse caso, o trabalho torna-se mais intenso e potente;

E- Valorização e necessidade da escola. Os alunos sonham em dar continuidade aos estudos e vencerem na vida de outra maneira;

F – Acho que a maioria se sente feliz em lecionar para os alunos privados de liberdade;

G – Existem questões que trazem benefícios para o educando prisional, como a remição, oportunidade de sair da cela e ter contato com pessoas diferentes;

H – Alguns educadores não têm perfil para todas as regras dentro do sistema;

I – Os alunos da educação privada são mais comprometidos;

J – A privação de liberdade mostra para muitos que o caminho escolhido não foi dos melhores e que se seguirem no mesmo estarão fadados a um mau fim, por isso se interessam pelos estudos, ainda que não sejam todos. São quase sempre solícitos e se empenham em desempenhar suas tarefas. Já para os que não são privados, a busca pelo conhecimento se baseia no mínimo para um emprego razoável, o que resulta, em muitos casos, no desrespeito aos profissionais;

K – Os privados de liberdade também estão privados de outras coisas como a internet, acesso à cultura e entretenimento;

L – Maior interesse;

M – Eles valorizam a escola;

N – É perceptível que os educandos privados de liberdade, valorizam muito mais os estudos e veem nele uma forma de ressocialização mais digna e justa;

O – Disciplina, respeito, valores;

P – Sim. Os educandos privados de liberdade são mais motivados, participativos e disciplinados, reconhecem suas dificuldades e defasagens de aprendizagem;

Q – Muito gratificante, respeito, postura, ajuda, valorização do professor, são muitas vitórias até aqui;

R – Os educandos da EJA fora da escola prisional nem sempre são tão interessados quanto os do EJA fora do sistema prisional;

S – Apesar de defasagem de aprendizado de ambos, no caso dos privados de liberdade de torna necessário também trabalhar a autoestima, ressocialização;

T – Não tenho experiência com os dois públicos, mas acredito que tenha (diferença) sim. Apesar de possuírem um objetivo em comum (continuar os estudos após a idade considerada "adequada") são realidades e dificuldades completamente distintas;

U – No sistema os alunos estão lá, presentes, fazendo as atividades, querendo e há respeito. Na escola regular isso é uma dificuldade;

V – Sim, o nível de alfabetização deficitário, todavia mais disciplina

Para os educadores respondentes, os jovens adultos internos na APAC despontam em relação aos outros estudantes adultos que frequentam aulas da educação de jovens e adultos fora do contexto de privação por se colocarem mais interessados, mais respeitosos, com mais motivação, comprometidos, empenhados e solícitos. Embora privados e inclusive por isso mesmo, valorizam, interessam, tem disciplina, e são participativos. Nas opiniões que colhemos pelo questionário que propusemos aos educadores que estavam com eles, quando da nossa intervenção investigativa, encontramos conceitos que valorizam o encontro com esses educandos e parecem apontar para uma direção que o ambiente é favorável para que aconteça a mística em torno do que acreditamos ser um bom encontro pedagógico.

Houve aqueles que indicaram que as aulas são oportunidades para que os educandos possam escapar da falta de internet, de cultura e de entretenimento, para que gozem da perspectiva de remição pela leitura, tenham oportunidade de sair da cela e ter contato com pessoas diferentes. Nada mais saudável e justo para uma pessoa que está privada de liberdade e não deve se conter aceitando passivamente, diante das outras privações notadas por eles como o acesso à família e ao trabalho remunerado.

Neste contexto um respondente pontuou sobre a importância de se trabalhar a *auto-estima e a ressocialização* com os educandos uma vez que a educação muitas vezes tem se limitado a oferecer apenas os conteúdos dos livros de referência sem insistir no encontro das demandas mais genuínas daqueles estudantes que se ressentem das escolas inadequadas, antiquadas e sem brilho. Alguns dos educadores da APAC salientam que para *muitos estudantes que não são privados, a busca pelo conhecimento se baseia no mínimo para um*

emprego razoável, o que resulta, em muitos casos, no desrespeito aos profissionais. Tais formadores não devem se colocar apenas como sujeitos da prática que fazem do seu trabalho, mas também sujeitos de saber com suas propostas para reflexão e transformação dos educandos cuja formação pode extrapolar as limitações dos encontros entre grades. A julgar pelas vezes que o termo “interesse dos educandos” apareceu nas respostas, a escola intramuros muito tem a ponderar e contribuir para que o sistema penitenciário se torne mais efetivo e possa colher os melhores resultados da execução penal.

Voltando ao questionário realizado a partir da participação no grupo de conversas via aplicativo de WhatsApp procuramos identificar as experiências que deram sentido a participação dos formadores na educação para aqueles privados de liberdade na APAC, também investigamos acerca da motivação do grupo docente para continuar a realizar suas atividades laborais naquele contexto. Por meio do questionário (ANEXO I) buscamos compreender a Motivação deles, ou melhor: o que teria levado aqueles formadores a optar por trabalhar com a EJA em uma unidade prisional. Selecionamos inicialmente as respostas por seus verbos determinantes no sentido de indicar a ação que pode ser percebida neste verbo e obtivemos as seguintes respostas: “Acreditar na recuperação da pessoa privada de liberdade ou na sua mudança” (quatro respondentes); “Fazer a diferença na vida das pessoas e na sociedade” (dois entrevistados). Além disso, outros disseram sobre

Poder ajudar na ressocialização;

Passar por experiência que confirme que a educação pode transformar realidades;

Poder oferecer um ensino diferenciado;

Gostar de trabalhar com os recuperandos;

Gostar de formação humana.

Estas respostas nos colocam diante do legado de Paulo Freire, que faria 100 anos neste setembro de 2021 e que continua nos inspirando a buscar entender melhor a motivação desses formadores para o trabalho em ambientes de privação. Freire se definiu, certa vez, como um homem de fé, mas que viveu uma fé não religiosa, embora tivesse tido a influência de seu pai, membro de círculos espíritas e de sua mãe, praticante católica romana (FREIRE, 2005). Freire escreveu sobre a fé como expressão da esperança, da utopia e da amorosidade. Fé no ser humano como escrita em *Pedagogia do Oprimido*. Fé que pressupõe as condições de diálogo, amor, humildade e criticidade que busca “o pensar certo”, “fé no poder dos homens de fazer e refazer, de criar e recriar” (FREIRE, 1987, p. 52)

Aqui podemos perceber a motivação e o caráter altruísta da escolha da profissão docente desses formadores no sentido de poder *fazer diferença na vida das pessoas*, denotando talvez como o trabalho em educação nas unidades prisionais pode coincidir com a aspiração interna, às vezes religiosa, de fazer o bem e participar das soluções da sociedade como procuraremos compreender mais adiante.

Ainda sobre a motivação para trabalharem num ambiente de privação de liberdade temos respostas como “a intenção de conhecer *o trabalho* de educação dentro do sistema prisional”; “Buscar oportunidades e conhecimentos e aprimorar no EJA como sinalizações de que uma parcela desses profissionais gostaria de alargar suas possibilidades laborais, conhecendo, buscando e aprimorando seus fazeres e saberes no universo educacional”. Muitas outras respostas foram dadas num imenso número de possibilidades de interpretação, análise e entendimento das suas razões. Vamos deixá-las em anexo ao final deste trabalho para que o leitor possa conhecer mais da riqueza do ponto de vista e de lutas dos formadores arrolados.

Sobre a motivação interna para que os diversos professores escolham e atuem em sintonia no ambiente escolar concordamos com Jesus (1996) ao dizer que os fatores intrínsecos da atividade docente são, sobretudo, os que mais influenciam na escolha desta profissão, como por exemplo, o gostar de ensinar e de contribuir com o desenvolvimento dos alunos (JESUS, 1996). Para isso, é fundamental o exercício da reflexão autocrítica e a consciência das próprias atitudes.

Aqui podemos entender também que dúvidas sobre essas motivações, no sentido de suas múltiplas concepções, podem ser abordadas pela teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000; 2008) a partir da qual muitos estudos têm sido feitos considerando o comportamento autodeterminado e sendo apoiado por motivações intrínsecas e condições sociais e ambientais que versam sobre as necessidades psicológicas básicas e sobre necessidades universais como autonomia, competência e pertencimento.

Para Hennemann e Portella (2012), esta motivação acrescenta significados ligados à emancipação, ao controle do indivíduo sobre si mesmo e à capacidade de definir suas vontades e desejos, se distinguindo das outras pessoas na direção de sua autonomia. Segundo Santos *et al.* (2012) essa motivação para a autonomia também trará mais condições ao professor, por exemplo, para promover o processo motivacional daqueles à sua volta, como a seus educandos, a partir de um senso de cooperação e de melhores vínculos afetivos com eles.

Além das respostas já demarcadas acima sobre a motivação dos formadores em relação a sua atuação como educadores tivemos muitas outras que precisam ser sublinhadas como as que se seguem:

Reconhecimento da importância da profissão e da educação;

Reconhecimento por parte dos alunos, deste público marginalizado;

Por fazer a diferença para as pessoas, dando uma segunda chance pela educação;

Por gostar de trabalhar com alunos mais velhos;

Por causa dos valores, mudanças e aprendizagem;

Por que vamos com a vontade de educador, onde o impossível não existe;

Pela missão católica na instituição, pelo entendimento que algo precisa ser feito para a melhoria da vida de todos.

De fato, as instituições ligadas à igreja ou as crenças religiosas, como é o caso da Associação em questão, são constantemente procuradas quando as pessoas se encontram aflitas ou num cenário de desalento, de pressão psicológica ou social. Deste modo entendemos que, de certa forma, o trabalho nas áreas humanas e sociais em apoio a grupos de pessoas desfavorecidos tem maior sentido para aqueles trabalhadores que são mais sensíveis à vulnerabilidade inerente à condição humana. Ainda mais agora quando esta situação tem sido agravada pela ascensão capitalista, pelo agravamento de epidemias, pela diminuição dos programas sociais do governo, pela fragilização dos vínculos sociais decorrentes das políticas de emprego, entre tantos outros condicionantes da vida no mundo do trabalho.

O fato de um profissional ser reconhecido por suas atividades laborativas muitas vezes são mais determinantes da sua permanência no local de trabalho do que aquilo que seria sua motivação principal, que é receber sua remuneração. Neste lugar de reconhecimento do professor como agente no ambiente educacional e sujeito autônomo de educação, entendemos que a possibilidade de trazer algum alento para as condições e perspectivas de vida das pessoas é um grande impulsionador para a agenda docente. Considerando *a vontade do educador*, que aniquila todas as condições negativas, e onde *não existe o impossível*, conforme respondido pode-se inferir que este estado de ânimo e de superioridade das possíveis adversidades apenas poderia advir de um grupo de docentes que são mantidos num sistema de reforço recíproco. Neste cenário os detratores cotidianos e os dispersores da vida não estão muito presentes uma vez que a privação de liberdade é a principal causa de sofrimento e a educação uma das mais importantes alternativas a este mal-estar.

De fato, o trabalho é a essência do homem, no qual tudo está a ele relacionado e é seu ponto de partida das nossas relações sociais. Segundo o pensamento de Marx (1996), o trabalho é intrínseco a condição humana e por ele o homem efetua uma mudança de forma

natural, ao mesmo tempo em que efetiva o próprio objetivo, de forma que o trabalho não alienado é uma efetivação de uma vontade transformadora da natureza.

Em relação ao mundo do trabalho, segundo Fidalgo e Machado (2000), este é o conceito cuja expressão procura englobar todo o universo do trabalho, em seu contexto e nas relações em que se realiza. Portanto o mundo do trabalho seria a realização e a efetivação desta atividade através das suas mais diversas formas, seus fenômenos articulados, sua legislação, suas formas alternativas que podem não ser as assalariadas, as desregulamentadas, as precárias, aqueles do investimento do capital, as da formação dos trabalhadores, e as tecnologias.

Quanto aos profissionais da EJA que procuram se estabelecer neste mundo do trabalho, sabemos que suas proposições vão muito além, considerando o exercício da cidadania, a promoção do bem-estar particular e coletivo, além de propor a elaboração do conhecimento e a troca de experiências (OLIVEIRA; SILVA, 2011).

A partir dessas colocações e pontos de partida temos um panorama dos muitos percursos que se cruzam nas salas de aula da APAC, que hoje não são “celas de aula” como em muitas unidades prisionais, mas que estão emaranhadas pela vontade comum de satisfazer necessidades comuns de bens de consumo, por um lado, do formador e do bem maior que é a liberdade mesmo, por outro lado, do recuperando.

Também na história desta APAC eles tiveram, outrora, suas celas de aula. Como nos disse uma entrevistada (Naíne Terena):

Até então, era usada uma cela como sala. Foi a partir de 2008 que passaram a ter salas de aula, mas na época, ainda não suficiente, portanto, ainda dava aula na cela. Duas salas, biblioteca e secretaria. Ainda estava no barro, na frente das salas. As salas eram de chão grosso. E, como todos, enfrentei essas coisas [...]

Juntos neste encontro em sala, diante das disciplinas e das vivências de cada um, eles se organizam sempre em um novo contexto nas aproximações ao encontro de seus educandos, da educação que fundam. Neste sentido, Najmanovich (2001, p. 94) indica que "uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade".

Como última questão proposta aos formandos da Escola da APAC, (Q.23) solicitamos que contribuíssem sobre o assunto deixando seus comentários e eles assim completaram:

A – Gosto de me informar mais sobre o assunto;

B – O trabalho de educação feito nas Unidades Prisionais é muito importante para a recuperação do preso;

C – Acho de suma importância, porque dificilmente temos cursos oferecidos pela SEE. É uma proposta de melhoria e aprendemos a todo o momento;

D – Sim, no que for possível contribuir;

E – Acho uma questão válida estudar sobre o ensino entre as grades e suas peculiaridades. As metodologias dos professores se adéquam e existe a questão da segurança inerente;

F – É muito bom saber que as pesquisas voltadas para os privados de liberdade vêm crescendo a cada dia em nosso país e que as possibilidades de visualização desses sujeitos através de outros olhares possam ser levadas à sociedade que ainda os julga e discrimina, sem dar-lhes oportunidades de mudanças. Fico ainda mais feliz em saber que esse olhar também se volta para os profissionais da educação que ainda somos bastante desvalorizados pelos governantes. Mas, em muitos casos, somos supervalorizados por educandos que realmente aprenderam o quão é importante ter um profissional como nós em suas vidas;

G – O fato de estarem encarcerados não faz deles seres humanos piores, são pessoas necessitando sair da zona da marginalidade e serem recuperados;

H – Não perguntou sobre o aprendizado diferenciado para os alunos da EJA;

I – Claro, estou a disposição para aprender mais e contribuir no que for necessário;

J – Gostaria de parabenizar a escolha do tema e ressaltar o quanto o considero importante. Respondendo ao questionário me veio a seguinte reflexão: por que não ouvimos falar do EJA para Sistema Prisional nos cursos de formação de professores/educadores?;

K – Nós sabemos o porquê dessa situação e é bem triste. É por este motivo que tento desenvolver o meu trabalho de educadora social da melhor forma possível.

Os respondentes trouxeram categorias de respostas que não haviam sido separadas por nós a priori para serem analisadas. Dos dados que emergiram deste primeiro momento de indagações diretas e formalizadas aos formadores percebemos que foi este acima o retrato da realidade sobre a qual procuramos nos debruçar em novos questionamentos, novas limitações e tantas outras implicações.

Alguns dos respondentes consideram o “trabalho da educação importante para a recuperação do preso”, que normalmente tem pouca possibilidade de mudança visto que “é julgado e discriminado pela sociedade”. Falam assim fazendo juízo e avaliando o próprio trabalho num exercício de dizer de si e de manifestarem em sua defesa considerando mesmo que a profissão docente está cada vez mais no alvo de desvalorizações e são esses atores, os próprios formadores, que precisam mesmo levantar suas bandeiras em suas defesas já que não

são defendidos por seus contratantes diretos, o governo, e que são defendidos apenas por pessoas cujas vozes são silenciadas uma vez que os educandos são sujeitos invisibilizados.

Alguns educadores disseram do quanto “são valorizados pelos recuperandos” e do tanto que essas pessoas “precisam sair da zona de marginalidade e serem recuperadas” por aqueles que podem oferecer seus esforços profissionais. Trata-se de um trabalho de defesa dos direitos que não pode ficar em segundo plano nas políticas públicas de promoção e proteção dos direitos humanos.

Como contribuição uma pessoa colocou sua indagação sobre a necessidade de a educação para as pessoas privadas de liberdade ser tratada nos cursos de formação de professores. Nada mais urgente para que se leve maior dignidade aos esforços de tantas pessoas envolvidas com a educação em contexto de privação. Esta ambiência deve ser sempre considerada lugar de educação e de ampliação do campo educativo.

Outra sugestão bem colocada foi a demanda para que a Secretaria de Estado de Educação fortalecesse seus servidores oferecendo cursos já que está patente o fato de que os profissionais de educação são bastante desvalorizados pelos governantes. Prova disso é o fato do imenso contingente de trabalhadores da educação com vínculo laboral muito precário, sem garantias e estabilidades.

Na verdade, todos os profissionais de educação devem ser corajosos e encorajados para o enfrentamento dos desafios abissais que se tornaram o universo da educação em tempos de super-individualização e super tecnologias individuais que menosprezam o trabalho conjunto, a tolerância, o poder agregador das interações humanas nos grupos de estudos e de trabalhos entre outras coisas. Neste sentido Fischer (1989) afirma que:

As equipes interdisciplinares têm alguma consciência da não articulação do trabalho, mas não parecem estimuladas a mudá-lo. Por um lado coopera o sentimento de impotência advindo da percepção de que o perfil e o desempenho das organizações penitenciárias estão estruturados para resistir às mudanças. Por outro, as limitações técnicas e políticas desses profissionais que não tem desenvolvido, com exceções, um trabalho sério, visando à mudança organizacional do sistema penitenciário (FISCHER, 1989 *apud* SOUZA, 2021, p. 180).

E num sentido mais singular, a professora Elenice Onofre nos apresenta um recorte do pensamento de Gadotti ao considerar que:

O papel do educador de adultos presos deve ser o de escuta, o de saber ouvir. Realizando assim uma atitude fundante posto que o educador de adultos é uma espécie de presença ausente: ele está presente, incentivando, mas sabe se retirar na hora certa, para o outro conseguir assumir (GADOTTI, 1993 *apud* ONOFRE, 2014, p. 196)

De fato, temos enorme tarefa de criar espaços para as vozes dos formadores e demais profissionais da educação de jovens e adultos principalmente aqueles que se dedicam aos educandos em cumprimento de sentença privativa de liberdade, por ser este um público sujeito às especificidades diversas num cenário de muito abandono e preconceito. Entretanto, o que intentamos demonstrar neste trabalho é o caráter inovador e incomum que este corpo de professores assume diante das dificuldades que encontram por parte do poder público constituído e da comunidade no entorno da unidade da associação.

Sabemos que ao longo da história de constituição da Educação de Jovens e Adultos tivemos muitas lutas que foram travadas por que nunca existiu um interesse oficial de se estabelecer uma política pública de educação de adultos. Nunca ela conseguiu ou sequer tentou conformar-se no sistema educacional e talvez isso tenha sido bom para a educação popular, para os movimentos sociais e outros tantos que iniciaram, sem apoio estatal, mas também sem a mão reguladora que impõe dificuldades aos primeiros passos da EJA. Como nos diz Arroyo (2006), uma das características da EJA foi por muito tempo construir-se um pouco às margens, sem centros de educação e sem formação de educadores da EJA. Talvez estejamos ainda a tentar construir pelas margens uma política pública de educação de adultos. No tocante a EJA para os adultos cativos, talvez tenhamos dificuldades ainda maiores. E neste sentido a experiência dos educadores desta unidade de execução penal no interior mineiro pode nos servir como uma referência de caminhos e soluções a serem consideradas.

CAPÍTULO 4 - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA APAC

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

Paulo Freire

Muito nos interessa revelar adequadamente o ouro colhido dos encontros com os formadores da APAC que é foco da nossa atenção. Nosso desejo é construir espaços para que vozes e ações dos sujeitos pesquisados ecoem. A partir de suas experiências, entre conquistas e desafios, observamos um grupo que coopera para a execução da pena pelas vias da educação. Para tanto recorremos à semântica para aprimorar o estudo dos significados e das interpretações sobre as palavras ou expressões colhidas com aqueles que colaboraram com nossa investigação.

Consideramos a semântica, conforme abordada por Pierre Guiraud (1975), o estudo do sentido das palavras e aqui será este enfoque que melhor nos poderá acompanhar para que possamos trazer a escuta dos formadores a que pudemos encontrar no sentido de ouvir suas vozes expressas, mas também seus desabafos, suas verdades transpiradas, suas convicções secretas. Entendemos que eles estão sempre em busca de revelar posições e soluções educacionais no enfrentamento diário daquela realidade de privação de liberdade.

Segundo Guiraud (1975) a semântica, que anteriormente representava um ramo especial do estudo da linguagem, foi aproveitada pelos lógicos e pelos psicólogos e, atualmente, pertencem a três disciplinas distintas. Formada do grego “semaino” que quer dizer *significar* que deriva de “sema” que quer dizer *senal*, ela é um adjetivo que significa *Sentido*. Sentido de um sinal de comunicação ou sentido das palavras.

Ainda baseado no linguista francês temos três ordens principais de problemas semânticos para os quais podemos encaminhar propostas de interpretação e análise: psicológicos, lógicos e linguísticos. Três ordens que representam três maneiras como são empregados os termos que correspondem aos aspectos de um mesmo processo de comunicação com forte interdependência, cujos domínios e problemas se entrelaçam e se confundem incessantemente (GUIRAUD, 1975, p. 8).

Trazemos aqui a realidade exposta pelo grupo de formadores que se reuniu conosco numa dinâmica de roda de conversa e de coleta de dados na qual realizamos um belo grupo focal. Dos convidados, foram seis os professores os que puderam vir. A partir do nosso percurso de investigação, das nossas interações e dos questionários, foram estes que deram a amostragem do grupo como um todo. Desta maneira separamos algumas categorias de

representação dos educadores de modo a mostrar como estão na escola da APAC e como se relacionam com os recuperandos na rotina docente.

Guiamo-nos também pelas abordagens de Burke (1969), que foram anteriormente apresentadas neste trabalho e sobre as quais Goffman (2001), antropólogo canadense autor de “Manicômios, prisões e conventos” demonstrou sofrer influência notória ao dizer que os indivíduos representam como atores. Ele apresenta um modelo dramaturgicamente com três elementos da apresentação do teatro que são o palco, o ator e a audiência, a exemplo do que preconizava Burke (1969) como princípios geradores para sua investigação que eram: ato, cena, agente, agência e propósito.

Sobre Goffman, que foi considerado um dos mais influentes sociólogos do século XX, entendemos que é importante sublinhar que ele fez parte da criação da “labeling approach theory⁵⁵”, ou teoria interacionista, que a partir da ciência criminológica no faz considerar que os rótulos são construções sociais que apontam para a deturpação das finalidades do sistema penal, que reproduz desigualdades e assimetrias sociais por meio de julgamentos discricionários e estigmatizantes, que não levam em conta o indivíduo, mas as circunstâncias sociais em que se insere. Neste sentido temos o relato de um formador que em seu depoimento corrobora com o que temos visto na escola da unidade penal da APAC considerando os educandos como recuperandos, e não com rótulos da vida anterior que culminou na imposição da sanção penal. Diz o professor Tamandaré:

No sistema prisional eles são só um número, mas quando chegam na escola (da APAC), muda um pouco essa visão. Lá chamamos pelo nome, um carinho. Os seguranças (no presídio) chamam pelo número. E acabam se vendo como pessoas, se entendendo como pessoas. A sociedade diz: bandido bom é bandido morto. Mas até esse bandido não ser uma pessoa próxima. Vi uma pessoa que tem um irmão preso, rindo da morte do Lázaro “Ele ainda não entendeu.” (homem, preto, com 23 a de experiência em educação e os últimos 6 anos trabalhando na docência para pessoas privadas de liberdade)

O professor Tamandaré traz a *cena* da sua interação com o educando, de modo a reconhecê-lo, e fazendo uso do seu nome próprio como ferramenta de carinho, numa *agência* de envolvimento para os propósitos que julgava importante para seu ofício docente, num *ato* incomum em muitos estabelecimentos penais. Aqui podemos demarcar os princípios

⁵⁵ A *Labeling Approach Theory*, ou Teoria do Etiquetamento Social, é uma teoria criminológica marcada pela ideia de que as noções de crime e criminoso são construídas socialmente a partir da definição legal e das ações de instâncias oficiais de controle social a respeito do comportamento dos indivíduos. O comportamento desviante é aquele rotulado como tal. O etiquetamento situa-se dentre as teorias do processo social. Sob esse viés doutrinário, qualquer indivíduo possui a mesma potencialidade intrínseca de vir a cometer condutas determinadas pelas Instituições Oficiais de controle social como sendo criminosas. (BARATTA, 1990, p. 85-99)

geradores, ou os elementos da ação mediada, a que Burke (1969) estrutura sua teoria do dramatismo.

Passamos doravante para a caracterização dos educadores participantes da dinâmica do Grupo focal. Tal atividade de grupo aconteceu em sessão única em respeito a rotina exigente em que os respondentes já vinham vivenciando o excesso de trabalho virtual e presencial. Utilizamos um tempo previamente estabelecido de duas horas para discussões em torno do fazer docente e da forma como se colocavam em relação a sua condição de educadores de jovens e adultos em privação de liberdade numa unidade penal da APAC, numa cidade do interior de Minas Gerais. Tivemos a oportunidade de realizar um encontro que além de colher depoimentos pôde retribuir “unidades de reconhecimento” para aqueles cuja prática docente contribui para os resultados positivos da associação apaqueana em tela. Essa atividade contou com a presença de mais um observador que pôde transcrever e sinalizar dados importantes.

Sobre os educadores, assim eles se apresentaram:

Inaiê: Fui a primeira da minha família a concluir a faculdade, a vida toda estudando em escola pública, moro num bairro humilde. Uma coisa que me marcou é encontrar com colegas de escola, meninos que jogavam bola e encontrar lá dentro. (Mulher, parda, 3 anos de educação e na Educação com pessoas privadas de liberdade);

Tamandaré: Existe o Tamandaré antes e após sistema prisional. E eu conheço muito dos recuperandos. Então eu convivi com muitos deles antes de ingressarem no sistema. Durante muito tempo eu duvidava do sistema como recuperação. Mas quando comecei, também duvidei, “não vai recuperar ninguém”, eu pensava. Os presos ficavam com as chaves, e eles cuidavam. Por ironia do destino, fui convidado a fazer um curso de voluntário na APAC, queria criticar o sistema, mas para isso precisava conhecer. Pensava que alguns conhecidos estavam mortos, mas foi uma grata surpresa vê-los vivos. (Homem, preto, 23 anos de educação e 06 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade).

Podemos considerar a palavra Convivência como palavra geradora de muitas oportunidades, de muitas indicações do que foi a vida deste educador e o que ele dizia ao se referir a sua condição de formador, de amigo, de crítico do sistema e de conhecedor do mesmo território. Convívio que ele menciona ligado à amizade, à simpatia, à fraternidade, à união, à afeição, à aproximação e à intimidade com a pessoa do seu educando possibilitando encontros que podem ser transformadores a partir destes lugares e desta disposição em somar. Seguindo a apresentação dos educadores:

Cauana Iúna: Fui reconhecida como prima de um dos meninos, que estava preso. Fui indicada para vice-direção, mas continuei em sala, era 2017, tive a oportunidade de participar na formatura do meu primo, 05 anos preso. Lá falei o quanto estava feliz por ele e pelo sorriso da minha tia, pois meu primo estava se formando. (Mulher, parda, 23 anos de experiência em educação e 06 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade);

Aruana: No princípio ficamos muito amedrontados, quando chegamos ao presídio a segurança fala “você não pode dizer seu nome, nome dos seus filhos”, mas quando cheguei lá (na APAC) havia três vizinhos meus. (Mulher, preta, 24 anos na Educação e 07 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade);

Naíne Terena: Lista de regras: não fale da sua vida pessoal. Mas quando você vê, esse recuperando faz parte do seu contexto, como vizinho, por exemplo. E amigo é amigo. (Mulher, branca, 20 anos de educação e 10 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade)

Podemos perceber como se entrelaçam a vida do trabalho, a vida pessoal, a vida do outro, e a própria vida daquele que se debruça sobre as atividades para as quais tem responsabilidade civil, humanitária e profissional. O profissional de educação tem assim um papel político a realizar de modo a educar para a transformação do que está posto na sociedade atual, levando em conta os caminhos para educação igualitária e de qualidade para todos.

Pelos relatos podemos entrever que o ato deste drama profissional, conforme Burke (1969) acontece na rotina desses profissionais que se apresentam vindo de um lugar comum, de lugares conhecidos, talvez os mesmos territórios. A cena em sala de aula parece não estabelecer uma hierarquia verticalizada, mas o carisma e às vezes a surpresa de reaver pessoas afastadas do convívio social. São agentes o sujeito educador e o sujeito educando. Ambos se encontram numa relação dialógica que produz efeitos positivos no ir e vir das intenções de cada um deles.

A escola daquela unidade penal conta com educadores militantes, sabedores que o ofício docente exigirá deles o investimento para além do profissional. Não raro estão sem as condições mínimas de trabalho. Os colegas precisam ajudar em caso de maior necessidade e muitos precisam dobrar as jornadas de trabalho para melhorar a receita no final do mês. Se eles contam com os concursos públicos, cada vez mais raros, precisam contar com a sorte ano após ano para serem nomeados para os mesmos endereços de forma a manterem algum vínculo com o grupo de colegas e aliviar as tensões típicas das inconstâncias.

O trabalho dos professores públicos parece estar sendo precarizado cada vez mais de acordo com falas avulsas, embora correntes, que suspeitam das intenções dos governos em privatizar a educação. Intenções visíveis a partir das licitações para os livros didáticos e da contratação precária de professores, por exemplo. Desta forma torna a educação ainda mais cara para a população uma vez que não se aposta na formação de uma comunidade em torno dos processos de ensino e de aprendizagem que atenda as demandas de populares, dos

usuários na ponta final. Entram na estratégia neoliberal de precarizar para assim poder depreciar o bem público e vender para a iniciativa privada.

No caso dos livros didáticos, por exemplo, fala-se que tais obras são espalhadas para o estado todo sem a devida avaliação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que é o programa responsável pela avaliação e disponibilização de obras didáticas, literárias e pedagógicas. Desconsideram a pluralidade de um Estado gigante, como Minas Gerais, e priorizam licitações que dão vez a certas empresas nacionais em detrimento de outras que seriam mais próximas dos interesses de populações regionais. Desconsideram o livro:

Como uma ferramenta de cunho pedagógico (que exprime diversas características que norteiam a aula), com caráter ideológico (que expressa uma ideologia dominante/governo), conseqüentemente como produto do mercado (que é feito para vender e obter lucros) e propriamente como fonte (ao indicar vários aspectos da sociedade em que é produzido e em que é inserido) (BITENCOURT, 2005, p. 65).

Cada vez mais se percebe que os professores são estigmatizados por uma cultura que não valoriza o patrimônio social popular construído pelos profissionais da educação. E isso tem um peso ainda maior se manifestam trabalhar juntos aos privados de liberdade.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991) ainda que se admita que os professores ocupam, no campo dos saberes, um lugar estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica, não acontece de eles serem contemplados por um prestígio análogo. Parece-nos que no Brasil os professores e as professoras de escolas públicas não recebem o mesmo tratamento daquele recebido pelos docentes universitários. Enfrentam desconfortos para seguir suas escolhas profissionais até mesmo em casa, entre seus familiares.

A seguir, alguns deles trazem em suas narrativas a descrição de algumas dificuldades que atravessam seu ofício.

Naíne Terena: Quando comecei não foi escolha, mas o que sobrou. Como todos, tive muito receio e precisava trabalhar. Um desafio muito grande, primeiro ano da escola como escola. (Mulher, branca, 20 anos de educação e 10 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade);

Inaiê: Costumo falar que existe a Inaiê antes do sistema e depois. Formei em matemática e tive oportunidade de começar no sistema. Totalmente crua, sem experiência, sem nenhuma experiência com EJA, com educação social. Sofri demais, apanhei demais, várias inseguranças, família preocupada e ainda tive a falta de experiência. (Mulher, parda, 3 anos de educação e na Educação com pessoas privadas de liberdade);

Cauana Iúna: No último ano do mandato de vice-diretora de uma escola muito grande, 900 alunos, geralmente mantinha meu segundo mandato na mesma escola.

Mas na época, havia amigas que foram para o sistema (prisional) porque não conseguiram ficar nessa escola. No dia da chamada, ao invés de ir para a antiga escola, fui para o sistema. Quero ter essa experiência na minha vida. (Mulher, parda, 23 anos de experiência em educação e 06 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade)

Segundo Amatuzzi (2007), psicólogo e doutor em educação, o termo Experiência, utilizado pela professora Cauana, tem um significado geral que se desdobra em um conhecimento adquirido com a prática e a vivência emocional que são subjacentes a esse conhecimento acumulado. O significado da palavra *experiência* se desdobra, e num primeiro momento se refere ao conhecimento adquirido na prática, um “acumulado” cuja origem está no passado, implicando em memória, na origem de um processo que é um vivido, que foram produzindo em nós um conhecimento tácito que foi crescendo e se firmando a partir de alguma forma de inscrição na consciência.

A Professora Cauana Iúna expõe que quer sua vida com este significado não apenas no campo da docência, ou como diretora, mas como aquela que teve consciência prática e emocional. O que nos situa do seu envolvimento junto àquele grupo de educadores.

Maraíra: Não entrei por vontade própria. Eu caí lá! Quando pega chamada a gente cai nos lugares. O preconceito em trabalhar no presídio era muito grande. Nas chamadas foram passando a lista e chegou ao meu nome com 8 aulas de sociologia para ensino médio. Já havia trabalhado com a diretora em outra escola e essa diretora ficou me chamando e tive que ir. Na primeira vez que fui pensei “minha mãe não me criou para estar neste lugar. (Mulher, preta, 24 anos na educação e 07 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade)

Sabemos que não apenas os recuperandos estão sujeitos aos preconceitos e estigmas em torno da privação de liberdade. São pessoas vistas pela sociedade muitas vezes como pessoas que deveriam ser punidas e esquecidas. Não é assim que muitos dizem acerca dos acautelados? Que deveriam ser esquecidos nas instituições prisionais?

Rudnicki, Schäfer e da Silva (2017) em “As máculas da prisão”, afirmam que:

A hostilidade do sistema penal e as marcas deixadas nos que nele ingressam são de conhecimento público. O contato com a prisão não é bem visto socialmente; afinal, trata-se de instituição que atua com indivíduos indesejados pela sociedade. Daí surge o questionamento: o que leva uma pessoa a fazê-lo por livre e espontânea vontade? (RUDNICKI; SCHÄFER; SILVA, 2017, p. 609)

Percebemos que muitos daqueles que desejam trabalhar nessas entidades sofrem dos mesmos olhares e dissabores. Eles experimentam isso desde que manifestam interesse em lecionar para os custodiados, inclusive em suas famílias. Desta forma reportam o seguinte:

Daiane Garcia: Quando comecei, minha família me taxou de louca, doida. Mas quando alguém duvida de mim, eu mostro o que sou capaz de fazer. Nós passamos por muitas lutas, questionamentos (Mulher, branca, 26 anos de experiência na educação e 08 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade);

Naíne Terena: A família também me chamava de louca, que me colocariam de refém. Mas meu pai me disse, “Naíne, as pessoas de lá são as mesmas que aqui fora” (Mulher, branca, 20 anos de educação e 10 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade);

Inaiê: Sofri demais, “apanhei demais”, várias inseguranças, família preocupada e ainda tive a falta de experiência (Mulher, parda, 3 anos de educação e na Educação com pessoas privadas de liberdade);

Maraíra: Quando estava num churrasco meu irmão falou que eu trabalhava com bandido. Eu falei, trabalho com bandido salvando vidas. [...] O preconceito em trabalhar no presídio era muito grande. [...] Demorei muitos anos para contar à minha mãe que trabalhava no sistema. Ela tinha um problema de saúde e eu não podia contar. Ela me viu na televisão numa formatura. E hoje ela defende minha profissão (Mulher, preta, 24 anos na educação e 07 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade);

Cauana Iúna: Fui criticada pela minha família, meu marido e meu filho. Meu pai não: Ele me apoiou (Mulher, parda, 23 anos de experiência em educação e 06 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade).

Quando os participantes do nosso grupo focal falam das críticas que receberam, falam de preconceitos e inseguranças, e até quando utilizam termos como “doida ou louca”, eles estão trazendo o mesmo sentimento de estigmatização que é sentido pelos apenados. Eles dizem que o preconceito torna ainda mais penoso o trabalho para aqueles que se dedicam a lecionar no ambiente de privação de liberdade.

Desta maneira acreditamos que se houvesse uma reforma no sistema prisional esta deveria iniciar pelas necessidades da população prisional, e incluir os diversos trabalhadores das entidades penais, inclusive os formadores, uma vez que os direitos humanos são garantias para todos independente de sua posição social, não devendo ser maior ou menor para nenhum cidadão.

Percebemos que o sentimento de estigma e a utilização deste termo na nossa linguagem corrente apontam para uma discriminação social imposta aos apenados. No dicionário estigma pode ter o sentido figurado de indigno, mácula, ou de desonra (HOUAISS; VILLAR, 2008). Sublinhamos aqui que o mesmo acontece contra os formadores cujo atributo de professor penitenciário pesa ainda mais que aos professores regulares.

Consultando Goffman (1988, p. 11), o termo estigma apresenta em seu significado original a intenção de mostrar “os sinais corporais com os quais se procurava evidenciar

alguma coisa de extraordinário sobre o status moral de quem os trazia”. É um tipo de relação entre atributo e estereótipo. Ele escreve:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser – incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Os pesquisadores que se dedicam a desenvolver trabalhos e investigações sobre a educação com pessoas em situação de privação de liberdade se ressentem das indagações, surpresas e estranhamentos das outras pessoas quando manifestam esse interesse laboral. Essa pesquisa vai em direção a diminuir esse estigma e promover o bom debate da cultura da paz, principalmente em favor ao pleno exercício dos direitos humanos, da justiça restaurativa e das melhorias das condições para a educação em todos os campos. Temos em mente trocadilhos usados popularmente que versam sobre preconceitos sobre os quais precisamos discutir. Precisamos não deixar que cristalizem entre o senso comum. Por exemplo, existe um chiste que diz “Direitos humanos para humanos direitos”.

O estigma impõe a segregação criando a realidade e o ideário da pessoa rotulada como desviante ou desviada. Isso gera uma cultura de preconceitos, marginalização e que degrada ainda mais as pessoas que mais precisam ser defendidas. Toda discriminação deve ser combatida por todos. As generalizações em torno das populações vulnerabilizadas agravam ainda mais suas situações e dificultam o olhar dos poderes constituídos para soluções.

Na unidade da APAC, como anteriormente colocado neste trabalho, a postura do diretor tem sido a de que todos os colaboradores e voluntários deveriam atuar como educadores sociais para ajudar a promover o recuperando em todos os sentidos. Sendo assim, seja na parte jurídica, de saúde, de trabalho, de relacionamento com os familiares, de fortalecimento da fé e da participação na religião sempre se espera que os colegas e os demais participantes da vida, naquele espaço de custódia, possam colaborar para a consecução dos objetivos de melhor cumprir o tempo de penitência, de reclusão e de reinserção social, enfim. Tudo que é realizado na ambiência da APAC deve ser direcionado ao melhor cumprimento da pena, ao fortalecimento do método e a participação da comunidade nos objetivos da associação. Interessante notar que tanto a escola que funciona na unidade masculina quanto a

feminina, assim como seus professores, parecem contribuir com essa gestão num esquema de parceria de acordo com os testemunhos dos profissionais e demais atores.

Perguntando-se ao presidente da Fraternidade Brasileira das APACs (FBAC), Valdeci Ferreira, sobre a posição desta unidade investigada da APAC em contraste com as demais unidades no Brasil e no mundo, no interesse de justificar as boas impressões que dela se tem, tem-se a informação de se tratar sim de uma boa comunidade de execução penal. São treze anos de serviços pela humanização da pena e pela edificação de um centro de custódia autossuficiente e de baixo custo. Ademais, explicou ele, sua consolidação metodológica faz jus a que esteja no grupo I, ou seja, organizada com administração do Centro de Reintegração Social pela APAC, sem o concurso das polícias civil, militar ou agentes penitenciários, com aplicação completa dos doze elementos fundamentais do método APAC.

Corroborando com a entrevista do presidente da entidade que coordena as APACs temos a opinião dos formadores sobre a evolução da unidade e essa consolidação se faz notar nos relatos que se seguem:

Maraíra: Quando comecei tudo era muito precário. Era muito frio para trabalhar. Passados seis meses foi formatura, fizeram uma homenagem, pensei que nunca mais quero sair daqui. [...] Com outros conteúdos não dá tempo. Hoje me sinto uma professora realizada. E quando estava no ensino regular, estava muito desmotivada, sem enxergar futuro. No sistema eu comecei a enxergar o futuro. O pequeno aprendizado é bom demais. (Mulher, preta, 24 anos na educação e 07 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade);

Tamandaré: Diferença: no sistema prisional (na escola) nos deixa uma marca muito significativa, a união, o diálogo. As cobranças vêm, e tem que vir, mas de forma leve. Em outras escolas é severa, coisa dura, parece faltar um carinho. Isso faz a diferença. No sistema comum o trato é muito duro, no sistema aqui, não, o trato é mais leve. É cobrado. A gente é cobrado, se a gente atrasa é cobrado, mas é mais leve. O comportamento dos alunos, os objetivos, tudo é muito diferente. “Ah, mas vai falar que é porque está preso”. Não, é porque os objetivos são outros, as oportunidades são menores. Diferente do sistema comum, eles têm muito mais possibilidades. A diferença está na forma, no carinho que a gente recebe, no carinho que a gente dá (Homem, preto, 23 anos de educação e 06 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade).

A unidade de execução penal da APAC apresentou a sua evolução ao longo do tempo mas muitos desafios continuam a vigorar. Em virtude da nossa cultura de punição, da estrutura do governo do estado que deveria atender melhor a educação e não dar primazia à segurança em detrimento ao bem-estar da massa carcerária, e em prejuízo às pessoas que vão lá trabalhar, muitos problemas evitáveis se cristalizam no cotidiano.

Podemos fazer um paralelo em relação ao Código de Processo Penal que completou recentemente 80 anos. Tal lei processual mantém as regras do sistema de justiça, regula as

investigações, indica como devem ser as atividades da defesa, da acusação e até os julgamentos nas democracias modernas. No entanto, devemos considerar que a educação tem se mantido muito a mesma, como promessa constante em plataformas de campanhas. Embora distante das ações previstas em favor dos seus profissionais, a educação fica pelo mandato à espera de uma nova eleição.

Talvez seja mais fácil ao professor, neste sentido, se identificar com as condições dos seus educandos, pois estas condições que marcam a identidade deles muitas vezes marcam também as necessidades dos professores cujas realidades vêm de territórios próximos ou parecidos. Todos abaixo do poder estatal, seja poder de patrão para os docentes, seja poder de prisão para os discentes.

Prova dos que dissemos é o fato de que muitos professores precisam arcar com os custos de materiais para realizar suas aulas ou para o melhor desempenho de suas turmas. O fato de a maioria dos docentes não gozarem de um vínculo profissional definitivo gera a angústia de que podem ser demitidos a qualquer momento, por qualquer razão. Tantas outras coisas acontecem intramuros longe dos noticiários e são os professores quem melhor podem contrapor acerca da difícil realidade e minimizar essas diferenças entre o prescrito e o realizado, entre a privação e a liberdade, fazendo valer seu reconhecimento por parte da direção, dos familiares e dos educandos como veremos a seguir:

Naíne Terena: Até então, era usada uma cela como uma sala. A partir de 2008 passaram a ter salas de aula, mas na época, ainda não era suficiente, portanto, ainda dava aula na cela. Duas salas, biblioteca e secretaria. Ainda estava no barro, na frente das salas. As salas eram de chão grosso. E como todos, eu enfrentei essas coisas. [...] Não há estabilidade em contrato. [...] Para o adulto o processo de alfabetização é muito lento e *no* EJA não temos esse tempo para alfabetizar e ser letrada, um aprendizado uniforme, igual uma criança desde a educação infantil. Então, devido esse contexto, temos alunos com defasagem de aprendizado. Somente dentro da sala de aula que eles experienciam a alfabetização. Outro público, nós pegamos meninos com dificuldade de aprendizagem, alunos especiais, mas que em sua época não tiveram suporte de uma educação especial, com professora de apoio, com um olhar especial, então pegamos também esse público e temos muita dificuldade. [...] Também há o público trabalhoso, que foi expulso de escola em escola, e esse aluno no sistema prisional ele brilha, ele só precisava de atenção e no sistema ele tem todo esse apoio (Mulher, branca, 20 anos de educação e 10 anos na Educação com pessoas privadas de liberdade);

Lembrando da teoria de Burke (1969) e Goffman (1988) temos a cena ou o palco das mazelas que a educação básica regular enfrenta na sua rotina com aqueles que têm dificuldades, com aqueles que trazem defasagens, que foram expulsos de ambientes que não puderam acolher suas inquietações juvenis. Nos atos da escola do sistema prisional eles brilham, se colocam como recuperandos e recebem a atenção que buscavam. Eles encontram

propósitos juntos aos agentes educacionais diante de uma audiência que compõem uma boa parcela da sociedade. Parcela que espera muito mais desses educandos custodiados do poderiam esperar daqueles que estão no meio aberto, que talvez não valorizem o aprendizado da privação de liberdade. É um paradoxo entender mais dos saberes impostos pela perda da liberdade para daí aprender os elementos da socioeducação, da educação possível entre grades.

Inaiê: As próprias dificuldades do sistema, o EJA com seis meses é muito complicado, a falta de continuidade, o sistema não te dá este tempo, falta tempo. Variedade de idades, como explicar função para um jovem de 18 anos e um de 60? Em livro nenhum vi essa explicação, tive que ver na prática, como não tem nada, você está fazendo testes. Mas no geral é uma experiência enriquecedora. Quando você acha que está triste, passando por um problema, e vê a pessoa naquela situação, você tenta ficar bem. Tenho 24 anos, sai da faculdade pensando em ensinar uma educação matemática mais crítica, não consigo usar muito dela;

Tamandaré: Pude ver o outro lado. A pandemia me impactou, porque no presídio não tem janela. Não tem contato com o mundo exterior. Há uma desconfiança dos “seguranças” com os professores. Queremos fazer além do que o sistema permite, não na intenção de burlar, mas de transferir carinho, afeto

Inaiê: Maior dificuldade, no início era escutar o desabafo dos alunos e não internalizar essas histórias. Não julgar, não ser juíza, isso é muito complicado. Mas com a experiência, aprendemos a lidar com isso. Paramos de julgar e apenas escutamos. Falamos nossa opinião, mas sem aquela certeza. Toda escola deveria ter um psicólogo. [...] “Um aluno não saiu em uma oportunidade, e ele me contou que tirou a vida de sua companheira”. Não reagi mal, não julguei. Mas quando cheguei em casa pensei “não fui preparada para isso”, mas com a experiência vamos aprendendo. [...] A dificuldade do Estado é toda tristeza que todo professor conta. Gostaríamos de ser valorizados, apoio na formação. Mas se a gente ficar lamuriando, a gente não faz;

Aruana: Desafios: não trabalhar com determinadas matérias que sabíamos que poderiam ser importantes. Com outros materiais poderia ter feito um trabalho melhor;

Daiane Garcia: Minhas primeiras impressões foram encontrar pessoas que entendessem qual ideologia, onde eu queria chegar. Por exemplo: temas políticos ou sexuais. Chegava ao diretor e contava o que eu dei na aula. No início duvidaram do que eu queria com certos assuntos. E chegar ao ponto de ser ouvida, foi uma guerra muito grande. Apresentei em uma das feiras, por exemplo, um caderno de educação sexual, que foi muito elogiado. Porque no início, nos falavam que não poderíamos falar determinadas coisas, mas aprendemos que tinham nossa opinião, que poderíamos mudar realidades.

E perguntados sobre os itens que mais causam desagradados e estresses entre os formadores nas suas práticas cotidianas, eles responderam inicialmente como se falassem pelos recuperandos. Disseram que tem que respeitar a disciplina rígida imposta por seus iguais, além de serem controlados, e terem que conviver com pessoas que lá fora seriam suas inimigas.

São maneiras de se colocarem que refletem as dificuldades em se abrirem acerca das suas condições de trabalho e expõem situações “pouco republicanas” que denotam o descaso das autoridades e as situações pouco ideais de trabalho com privados de liberdade. Algumas professoras relatam ainda que não foram preparadas nas suas escolas de formação e nem tampouco por seus contratantes para melhor desempenharem em suas funções na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade.

Ensinar é um ato de coragem e neste momento procuramos ouvir os educadores que se fazem na caminhada ao caminharem, que aprendem a dizer de si buscando as palavras e assumindo sua condição humana. Como disse Paulo Freire em “A Pedagogia do Oprimido” (1987) ninguém se conscientiza sozinho, onde o mundo se faz pelo trabalho, pelo trabalho cooperativo, juntos. São estes educadores que podem dizer da educação em contexto de privação de liberdade, privação patente nas prisões e constante nas escolas.

A professora Inaiê responde ao grupo sobre o que ela entende da rotina e daquilo que mais incomoda na internação: “Disciplina, ter horário para acordar, comer, orar”.

O professor Tamandaré pondera: “Serem controlados. Controlados, por eles mesmos. Havia atrito em outros espaços, mas na APAC esse atrito tem que acabar. Mas sabem que não pode haver conflito, senão terão que voltar para o presídio e perder a estrutura da APAC. Isso atrapalha, mas também ajuda”.

Percebemos aqui como é a dinâmica do ensinar e do aprender que se faz no movimento constante das forças exercidas naquele cenário. Os atores precisam viver os limites das suas vontades e das suas obrigações como se na vida extramuros. Precisam agenciar seus interesses e dificuldades. Mas o que dizer de serem controlados por eles mesmos, como prega o método APAC? Seria aceitar esse tipo de comunismo? Seria o mesmo aceitar a autogestão? Seria aceitar que a mais valia vigora quando não há liberdade ou que esta liberdade não pode existir quando temos uma penitência comum a cumprir? Como é a vida para aqueles que contam com um conselho de sinceridade e solidariedade?

As unidades prisionais da APAC trazem suas contradições e sabemos que elas não são autogeridas. Um poder judiciário prevalece, uma lógica capitalista e colonialista se impõe, um poder de polícia se faz presente ainda que na ausência de pessoas armadas, um fazer religioso se materializa. Mesmo que um saber social se consolide em seus muros. Naquela realidade, que não representa a maneira certa de enfrentar as desigualdades sociais, mas as maneiras possíveis, nosso olhar precisa ser crítico e propositivo, precisa se cuidar para não idealizar a privatização da pena num Estado diminuto ou o estabelecimento da cultura de punição.

Para Daiane Garcia: “Há uma ilusão de que as regras vão mudar, que vão ficar tranquilos sem regras. E não é assim.”

Naíne Terena: “Há necessidade de aprender a conviver, porque às vezes são de gangues rivais. Mas na APAC eles têm que entrar em acordo para ficar lá. [...] A gente segue as regras deles. Às vezes tomamos xingo, mas é porque esquecemos que estamos num sistema prisional”. A professora Aruana afirma:

Há muita regra a ser seguida. Numa conversa com outro colega, entendi que era uma questão de ego, abuso de poder. Se você questionar você é mal vista, barraqueira. Regras para as roupas, etc. Então acabamos descobrindo que quem trabalhava nessa gestão achava que podia criar uma regra que não existia. “você é uma índia para vários caciques”.

Por aqui percebemos que começam a aparecer arestas comuns da convivência humana. Confinados no trabalho ou no cumprimento de uma pena privativa a pessoa não parece conseguir viver sem a disciplina, sem normatizações, sem o regramento dos seus passos e dos seus atos. Será que entrevemos uma senda onde muitos são os que mandam e poucos são os mandados? São muitos caciques? Seriam autoridades com necessidade de impor suas vontades? Eles abusam do poder que tem?

Mas de quais atores estamos falando? De policiais, de agentes de segurança? Ou daquelas pessoas responsáveis pela educação e pela ordem numa unidade prisional?

Paulo Freire (1987) não deixa de reconhecer a necessidade da disciplina, da ordem, do cumprimento das tarefas e da prestação de contas, sem as quais não pode existir uma organização. Parece evidenciado que a ordem não pode ser estabelecida se dela for subtraída a autonomia e a liberdade limitada:

É verdade que sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua coisificação (FREIRE, 1987, p. 177)

A professora Inaiê, reconhecendo suas limitações afirma que: “A maior dificuldade é lidar com as regras de segurança. Talvez por falta de nosso conhecimento sobre segurança, pois somos educadores”.

E a professora Cauana Iúna nos lembra da evolução que ela acompanhou para que a escola da APAC chegasse a configuração atual, a despeito da flagrante negligência com os pedidos da escola:

Antes era só filme e reflexão de filme. Depois não, é filme, projeto de filme, etc. Tivemos que fazer muita adaptação para o sistema prisional, mas não temos suporte da Secretaria (de Estado) de Educação. O que podemos fazer é responder todos os formulários da secretaria, mas não há resposta deles. A gente fica mendigando material, não temos materiais. Os professores me ajudam com R\$10,00. Mandamos ofício todo mês, mas não há resposta. Pedimos *toners* para impressoras, *webcams*. E quem deu? Foram os próprios professores.

A educação na APAC é edificada pela cultura e pelas interações de todos os seus atores que compõem um grupo unido e cadenciado há treze anos afinado com a comunidade à sua volta. Às vezes com apoio até de entidades internacionais, mas com foco no seu entorno. Eles vêm se organizando como instituição de execução penal que colabora com o poder judiciário local e com o poder executivo estadual enfrentando os dilemas de uma organização sem fins lucrativos, mas com o empenho determinante de seu diretor geral que tem dedicado seus últimos anos ao fortalecimento da experiência de uma unidade prisional sem guardas, mas guardada por seus critérios educacionais, fraternos, espirituais e comunitários. Nestes treze anos já recebeu cerca 2.300 homens da região para o cumprimento da sentença judicial.

Freire (1997) manifestou sua opinião de que:

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que no fundo é o direito também de atuar (FREIRE, 1997, p. 88).

Neste sentido podemos assistir como o corpo docente se coloca entrelaçado com seus pares, também cumpridores de importantes tarefas na associação, como operários das mudanças que querem ver no mundo. Crentes da utopia e trabalhadores do esperançar.

A jovem professora Naíne Terena ao tratar das motivações para trabalhar naquele contexto expõe que: “a amizade, independente da religião, criamos um laço tão grande entre a gente.”

Seguida por outra pessoa que reforça a mesma visão, a professora Daiane Garcia: “eu já falo que somos mais do que família. [...] Nunca vou esquecer o dia que fui dar aula com a Inaiê, e ela disse “quando eu crescer quero ser igual a você, e dar aula igual a você”.

E reforçando a ideia de “força unida”, de grupo que se educa e se resolve, ela continua no elogio das suas experiências profissionais naquele ambiente de desafios e conquistas:

A galera que fica ou que sai, entra no ritmo. Quando chega um novato eu ajudo, tiro dúvida. Há na nossa classe em geral quem ainda tem medo de entrar no presídio. Há novatos assustados, cabelo em pé, mas que depois gostam, e ficam com coração apertado de precisar sair. Por exemplo: quando há dificuldade em português, o

coletivo trabalha junto para sanar as dificuldades. Então a forma de trabalhar é diferenciada.

Sobre essa cooperação é que trazemos relatos que reforçam todo o empenho realizado ao longo dos anos pelos líderes desta iniciativa que reuniu valores humanos de garra e de carisma. A professora Inaiê diz “complementando, vai muito da vivência de cada um, na experiência a pessoa vê que seu trabalho surte efeito, a gente vê que os alunos têm esse compromisso. É como se eles entendessem que estão no fundo do poço, então valorizam a oportunidade”.

Como nos diz o professor Arroyo (2004, p. 82): “As trajetórias humanas condicionam as escolares. É fundamental conhecer aquelas para entendermos estas” e aqui celebramos a possibilidade de saber um pouco mais aprofundadamente acerca do posicionamento desses formadores que se dedicam ao exército da educação, militantes que são responsáveis pelo desenvolvimento dos valores humanos para todos os valentes humanos. Pessoas que se fazem na práxis, entre teorias e práticas, em favor dos seus educandos, sem se deixar desorientar diante das opressões do mundo. Afinal, como nos diz Arroyo (2004, p. 138), “se nossas lições não estiverem dirigidas a sujeitos históricos, corpóreos, em contextos concretos, elas se perderão no vazio”.

Quando tratamos destes professores que se dedicam especificamente à educação de adultos privados de liberdade numa unidade apaqueana, uma das categorias que também nos vem à mente é o engajamento com que eles se colocam na realidade dos desafios diários.

Para Paulo Freire, segundo Vasconcelos e Brito (2006), engajamento:

Representa sempre, sobretudo, compromisso ético e político. Só assim uma vida e uma obra assumem a dimensão de testemunho profético, de denúncia e de anúncio, o que significa, além disso, abertura na perspectiva da utopia, no horizonte da esperança, dimensões sem as quais a ação careceria inteiramente de sentido. (VASCONCELOS; BRITO 2006, p. 97).

Avançando nesta categoria, mas continuando em Freire, temos o conceito de Compromisso, como trazido por Vasconcelos e Brito (2006, p. 56), no livro “Conceitos de educação em Paulo Freire” onde nosso patrono dizia do compromisso “próprio da existência humana, que só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro”.

Podemos mesmo dizer que estes educadores, formadores ou professores têm se molhado em seu envolvimento ético e político assumindo um esperar necessário na prática docente. Em seus relatos podemos vivenciar isso com eles, como a seguir:

Daiane Garcia: Tratamos os sujeitos como “meninos”. [...] Uma colega diz, os meninos não tiram seu nome da boca, mas é porque trabalhamos com amor;

Inaiê: A gente esquece os delitos, o que aconteceu lá fora, e quer um futuro para a pessoa, que ela enxergue uma possibilidade nova;

Tamandaré: Depois os meninos me chamaram para dar aula. Para mim não é recuperando, é “os meninos” [...] Pode não ser de primeira, segunda, décima, mas ele vai sair. Eu já vi exemplos de pessoa reincidente, mas que hoje está bem. É um processo de longo prazo;

Naíne Terena: Queria complementar a fala do Tamandaré, quando a gente entra, esquecemos do sistema e quando burlamos uma regrinha ou outra é porque esquecemos que estamos no sistema e que estamos lidando com presos [...] Quando trabalhei na APAC feminina, tinha uma aluna que queria fugir e eu como professora dela eu precisava vigiar ela. E grudei nela. (contou com bom humor). Para mim é só uma aluna, mas ao mesmo tempo é uma recuperanda [...] No sistema feminino temos que ter consciência do poder feminino. Encarar que elas têm capacidade de fazer um tanto de coisa juntas.

Não podemos e não devemos supor que este universo das APAC, ou esses formadores que desempenham esse papel de educadores, seja melhor ou sejam mais capazes que os outros das outras escolas regulares, formais, escolas da cidade, do estado, escolas do mundo todo. Apenas nos parece possível tentar buscar nesses relatos as histórias de vida e as histórias de trabalho que nos ajudam a entender como podemos gerar conhecimento das condições de uma escola intramuros cujo envolvimento e compromisso parecem dar as mãos às dificuldades típicas do sistema prisional e neste sentido produzir resultados escolares e comportamentais, pedagógicos e espirituais mais positivos. São conjecturas trazidas em um convite para que a comunidade procure participar mais das escolas da cidade, das escolas da sua pátria, fortalecendo os saberes produzidos para a vida das pessoas.

Toda ação educativa é um convite que sensibiliza os oprimidos e os opressores a sair desta rota de colisão, a superar os conflitos pela via do diálogo que “contribui para o desenvolvimento da pedagogia contemporânea, para a compreensão da instituição escolar (onde ela estiver), desmistificando a superioridade do mestre, e a ideia da superioridade moral de alguns seres humanos sobre outros, ou porque ocupam certas funções, ou são mais competentes” (GADOTTI, 1995, p. 6).

Moacir Gadotti (1995) fala que ainda que:

A pedagogia do diálogo atingiu o seu ponto mais elaborado com os filósofos da educação não-diretiva e com os socialistas autogestionários. Aqui o ponto de chegada da educação é a autogestão social. A formação e o trabalho do educador inserem-se numa estratégia político-pedagógica de transformação social na qual a educação deveria se constituir num fator importante (GADOTTI, 1995 p. 6).

Se na educação formal, por um lado, os professores apontam seus desgastes com os desafios surgidos sobre a ação dos seus educandos, sobre as dificuldades da instituição escolar aberta, por outro lado, nas unidades prisionais eles ainda exclamam algum respeito e dialogicidade capazes de desbancar a via da educação bancária, da escola burocrática e da racionalidade instrumental que não emancipa.

O grupo docente forma um time coeso que enfrenta dificuldades no dia a dia e que reporta realidades que nos surpreendem, embora devêssemos tê-las como habituais do ambiente de ensino, de aprendizagem e de conquistas sociais. São educadores que trazem termos como respeito, realização, carinho, diálogo, união, e que querem ver o país e a educação melhorarem para eles mesmos e para seus educandos da APAC:

Naíne Terena: Ao mesmo tempo, é importante perceber o respeito que ela teve por mim. Eu não teria qualquer resistência de segurar ela, mas o respeito dela por mim era muito grande. Que atualmente não temos na escola regular. O carinho e o amor provocam o respeito, sem termos que usar formas brutas. [...] eu não vejo uma diferença de conteúdo. O que eu vejo é a forma que você vai trabalhar. Lá eu tenho que pensar as idades, vivências, então é a forma que você vai ensinar que é diferencial. Com crianças, você leva para outros espaços, na APAC às vezes não temos tanta disponibilidade.

Cauana Iúna: Dei aula à noite por 10 anos no EJA, e tenho experiência com ensino regular. Mas com a EJA era uma experiência melhor, porque eles queriam melhorar. Mas desde 2013, trabalhei com alunos com 16, 18, alunos expulsos, a responsabilidade da EJA não era mais a mesma. Tive alunos que eu dei advertência, para que o aluno fosse expulso e esses alunos estavam depois no sistema prisional, e esse aluno me deu trabalho? Não me deu. Na escola regular tinha um aluno que mandava na sala, subia nas carteiras. E onde eu encontrei esse aluno? Numa sala do presídio. “Aqui você vai dar trabalho? Aqui é diferente né Dona Cauana?” A decepção que eu digo é que o EJA do sistema regular era com alunos não compromissados.

Tamandaré: “Diferença: no sistema prisional (na escola) nos deixam uma marca muito significativa, a união, o diálogo. As cobranças vêm, e tem que vir, mas de forma leve. Em outras escolas é severa, coisa dura, parece faltar um carinho. Isso faz a diferença. No ensino comum o trato é muito duro, no sistema, não, o trato é mais leve. É cobrado, a gente é cobrado, se a gente atrasa é cobrado, mas é mais leve. O comportamento dos alunos, os objetivos são muito diferentes. “Ah, mas vai falar que é porque está preso”, não, é porque os objetivos são outros, as oportunidades são menores. Diferente do sistema comum, eles têm muito mais possibilidades. A diferença está na forma, no carinho que a gente recebe, no carinho que a gente dá.

Nas nossas incursões nos espaços reservados à educação na unidade da APAC investigada estivemos atentos aos gestos, às vozes, às manifestações em reuniões, às palavras

nos grupos de mensagens virtuais e podemos dizer que as palavras acima trazidas pelos formadores coadunam com nossa percepção e estão coerentes com as hipóteses levantadas sobre o grupo de professores daquela escola. Temíamos que nos respondessem apenas aquilo que seria o esperado numa conversa formal de entrevistas com suas amenidades, mas, aos poucos, fomos nos inteirando de que a realidade numa unidade prisional pode ser verdadeira, fraterna e seguir vencendo obstáculos.

A dialética da expressão “ação reflexão”, que é recorrente na obra de Paulo Freire, nos serve para entendermos o fazer e o saber fazer desses entrevistados, que procuraram não se colocarem sobre nenhum outro saber, mas buscaram seguir juntos, compartilhando descobertas possíveis, se apoiando mutuamente. Esta dialética pressupõe o trabalho dialógico constante, a práxis da teoria sobre a prática e da prática sobre a teoria. Como disseram Streck, Redin, Zitkoski, (2010, p. 23) no dicionário Paulo Freire “o saber realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente”. Nisto vemos a abertura em nos receber, os horizontes da atuação e o processo de educação dos homens e mulheres que aceitaram nosso convite e se colocaram como sujeitos da nossa empreitada acadêmica.

Muitas questões restam abertas para novos estudos. Não temos a pretensão de concluir sobre as teorias, sobre os saberes em relação ao ensino, a pesquisa e a extensão acerca da educação levada à realidade transformadora por meio da ação do corpo de formadores investigado. Podemos dizer que os professores compõem uma realidade diferenciada naquela APAC, juntamente com as oficinas produtivas, no sentido de desenvolverem ações, práticas, conhecimentos que mudam a vivência daquele ambiente de execução penal tanto no sentido da educação escolar como na social. As educadoras e educadores parecem querer tornar aquele lugar um espaço onde se é possível acreditar na mudança, pois estão focados no potencial das pessoas para realizarem coisas melhores no seu futuro. Eles não ficam preocupados em reproduzir a prática punitivista tão arraigada em alguns ambientes na nossa sociedade como algumas escolas, igrejas e prisões.

Ainda que seja pensável para muitas pessoas que o ambiente de privação seja um lugar onde os professores sejam valorizados, e até amados, por trazerem novidades do mundo exterior para os internos - notícias e informações dos acontecimentos da realidade exterior - temos notado que esses formadores vão além ao se solidarizarem com a situação de seus educandos. Muito além de informações, eles constroem e propõem novos conteúdos que possam ser boas e significativas surpresas para orientarem os novos encontros nos quais os internos se sentem envolvidos a participar na direção de aspirar um mundo novo, melhor para

suas vidas, que embora no momento embargadas, estão em projeto, em elaboração e em permanente construção de novos significados.

Lembramos do pensamento freireano de que a Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo. Reconhecemos em nossas análises que os professores envolvidos buscam fazer desta máxima freireana uma realidade. Uma experiência de que é possível sonhar com um novo mundo, mesmo nos desafios e percalços observados, quando as pessoas tentam trazer e reunir condições favoráveis para realizarem as necessárias revoluções de que o mundo precisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - “DO AMOR NINGUÉM FOGE”⁵⁶

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.
Paulo Freire

Esta dissertação partiu da hipótese de que a educação construída pelos esforços dos formadores, na unidade de privação de liberdade investigada, permite aos educandos acessarem um novo patamar de saberes e fazeres que favorecem sua autonomia no sentido de se posicionarem em suas realidades de modo problematizador, mas principalmente emancipador e libertador.

Desta maneira podemos satisfazer parcialmente o entendimento acerca da atuação docente conquanto que aqueles atores possam concorrer para que a educação de jovens e adultos no ambiente de custódia seja entendida como uma alternativa em que toda a comunidade deve adotar, em favor daqueles que cumprem sentença penitenciária, e possam retornar com melhores perspectivas na sua dimensão ontológica, ou seja, em sua totalidade, seja via trabalho, arte, política, educação, articulando-se em constante processo.

Os resultados obtidos com o levantamento e a análise dos dados pelas observações, questionários e entrevistas anunciam que o fazer daqueles formadores constitui-se numa busca objetivada de um saber fazer fraterno e cooperativo que torna a ambiência da reclusão mais uma alternativa da comunidade local para a inserção social daqueles que fizeram outros caminhos sociais passando ao largo daquela educação esperada no tempo estimado.

Do nosso ponto de vista sobre estes resultados podemos entrever que muito ainda precisa ser investigado nesta temática e há muito trabalho a ser realizado contra os processos de exploração e alienação que se nota na cultura da massificação e da indústria do cárcere. Esperamos contribuir para que este tema seja levado para mais pessoas que possam apontar para outras soluções não punitivas, mas emancipadoras, dialógicas e libertadoras que levem em consideração as virtudes humanas a despeito da perseguição a que certos grupos mais vulnerabilizados estão sujeitos, por discriminação da sua classe, raça ou gênero, por exemplo.

No contexto de elaboração desta dissertação a possibilidade de que as respostas pudessem vir de um conjunto de formadores como uma “conspiração” (YIN, 2005) foi trazida

⁵⁶ Frase vista em muitas APACs, proferida pelo educador Tamandaré no Grupo Focal e atribuída ao recuperando de Itaúna José de Jesus, natural de Nova Lima MG. FBAC 2021.

à nossa atenção e crítica no sentido marxiano da intenção pela busca dos fundamentos concretos, históricos e sociais que deram origem ao fenômeno educacional que acontece na APAC. Não queremos sustentar ideias que estejam dissociadas da prática social, pois isso seria um erro (MARX; ENGELS, 2007) Nossa motivação é compreender a natureza da história daquela comunidade de modo mais profundo e não apenas respondendo lacunas e questionando imperfeições (TONET, 2013).

No capítulo 1 apresentamos os caminhos e descaminhos do percurso metodológico a que nos convencemos cumprir para realizar o necessário levantamento dos dados e fatos que nos permitiriam avançar entre os formadores e estabelecer com eles um regime de proximidade e confiança a ponto que se tornasse possível nos ensinar acerca dos seus posicionamentos e das soluções relativas à vida profissional possível naquele centro de assistência e proteção aos condenados.

Nossa pesquisa pretendeu mergulhar na realidade da comunidade ali circunscrita para verificar em que medida nossos recursos metodológicos, a observação, as entrevistas e os grupos focais, poderiam trazer à tona os temas geradores da atuação docente naquele tempo e espaço limitado da educação de jovens e adultos. A pretensão de realizar um estudo de caso, como um recorte único desta temática nos dirigiu para a realidade particular de uma unidade da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados. Ela foi escolhida por ser bastante consolidada e por que nos parece desenvolver um trabalho educacional reconhecido como singular no cenário da educação em ambientes de privação de liberdade. Esperamos ter deixado minimamente demonstrado.

Trouxemos ainda alguns outros autores, pesquisas e conceitos sobre o campo da educação, certos de que as sanções penais são insatisfatórias para avaliar e aliviar as questões do universo prisional. Os processos de reparação, de reeducação e de incentivo ao protagonismo e a liberdade consciente devem ser adotados pela nação que pretende melhor se organizar para o futuro e para o desenvolvimento de sua força que só pode acontecer a partir de novos valores humanos, mediados por profissionais responsáveis que estejam envolvidos e bem preparados para esta empreitada de prestação dos serviços penais e principalmente focados nos serviços educacionais e laborais emancipatórios. Somente novas propostas pedagógicas podem efetivamente construir melhores condições de tratamento penal que possibilitem a reintegração social do maior número de pessoas. E são essas propostas que surgem no cotidiano de entidades como a APAC investigada.

No segundo capítulo procuramos inicialmente trazer as contribuições de autores ligados ao trabalho, a educação e a formação humana sob uma perspectiva crítico-materialista.

Pela educação, o trabalhador teria a oportunidade, naquilo que fosse possível, de não se alienar dado à melhor compreensão do processo produtivo ao qual participa. O trabalho associado à educação está relacionado ao desenvolvimento das capacidades humanas que, segundo Marx, estaria mais bem garantida na sociedade comunista num tempo posterior a extinção da propriedade privada e da divisão social do trabalho, que são típicas do capitalismo. Desta forma ele propõe que a educação seja uma estrutura pública, compulsória, gratuita e laica na direção a impedir o avanço dos monopólios culturais burgueses embora sendo ainda um território em disputa com suas lutas políticas e ideológicas.

Seguimos o afincado de ilustrar o método apaqueano e lançar luzes sobre os fatos históricos que ensejaram a criação e expansão das unidades de execução penal que não podem prescindir do apoio da comunidade e dos titulares do poder judiciário e executivo nos municípios em que foi implantado. Ressaltamos que, de acordo com o presidente da FBAC, em Minas Gerais o apoio vindo do Tribunal de Justiça e do Governo do Estado permitiram um salto na implantação das APACs e a sinalização de que o Estado cuida da política penitenciária. Embora isso não possa ser demonstrado pelos dados estatísticos, principalmente quanto à política de apoio ao sistema penitenciário.

A história da APAC como entidade nascida dentro da igreja católica esteve muitas vezes ligada às críticas de que a religião seria uma imposição do método em que ela se estrutura. Não aprofundamos sobre essa temática embora percebamos que as religiões ocupam grande espaço nos momentos de lazer dos apenados nos presídios e nas unidades da APAC, ainda que contrariando os princípios da laicidade da educação pública, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso VI. Sabemos que alguns egressos do sistema penitenciário vão se direcionar pelas vertentes religiosas quando não pelas facções criminosas, mas não tivemos fôlego em avançar neste assunto.

Procuramos trazer a evolução dos marcos históricos e legais da educação no Brasil a fim de demonstrar o percurso realizado na instituição da educação de Jovens e Adultos passando por diversos eventos internacionais, com especial atenção aos ocorridos na América Latina. Em seguida procuramos referenciar a educação de adultos privados de liberdade no aspecto da sua importância no que se percebe ao longo do caminhar desta modalidade de educação que não se vincula apenas as possibilidades de ressocialização social, mas,

sobretudo em promover a construção de um projeto de vida que permita a realização da sua (auto) educação ao longo da vida, a partir dos seus próprios interesses.

O protagonismo desses sujeitos educandos tem sido nossa preocupação no que tange o fazer e o saber fazer dos seus formadores naquele contexto estudado. Importa-nos continuar na investigação, por um lado, sobre em que medida os recuperandos são considerados ou, por outro lado, se sofrem numa educação tipo bancária que não valoriza seus acúmulos anteriores ao entrarem na escola intramuros. Em que medida esta instituição escolar cercada pela instituição penal tem acolhido seus educandos, com suas histórias de vida e de lutas? Seriam essas propostas de educação que educam para a passividade, e são, por isso, opostas à educação para a autonomia? (FREIRE, 1987)

Pelo que podemos apurar em nossa investigação a resposta para o desafio acima colocado é uma negativa, embora saibamos que muito ainda está por ser construído e superado no modelo limitado de mundo e de escola a que estamos todos submetidos em maior ou menor grau. Entendemos que a perspectiva da continuidade dos professores, num trabalho sério ano após anos, dentro da educação em contexto de privação de liberdade fica muito prejudicada pela precarização imposta por este Estado, que se limita a cumprir exigências legais ainda em vigor. Exigências estas que vão sendo postas abaixo pelas pressões do mercado da educação, dos acordos com roupagens de inovações tecnológicas que tiram as soluções locais e levam para propostas mercantilistas globais.

Observamos assim que a escola apaqueana percebe seu lugar junto a comunidade e trata do ensino e da profissionalização de seus beneficiários com as ações necessárias para a devida execução educacional que ultrapassa o que está preconizado para a educação na execução penal. Ainda assim devemos dispor tais avanços em contraposição aos problemas de outrora como as condições precárias de funcionamento que foram superadas, as carências relativas a não existência de um currículo específico para a docência da EJA para pessoas em situação de privação de liberdade bem como a falta de formação docente continuada e específica para sua especificidade.

O capítulo 3 desta dissertação procuramos acessar diretamente a educação no sentido a que aquela associação apaqueana tem desenvolvido nos últimos anos. Desta forma pretendemos investigar em que medida os atores da educação poderiam traduzir seus fazeres num processo que levasse à garantia de direitos propondo muito mais que alento para aqueles recuperandos, embora não incidindo, como gostaríamos, nos demais membros da comunidade que a compõem. Nossa pesquisa vislumbrou apenas um recorte sobre os professores para entender como estes se fazem protagonistas das realizações a que aspiram concretizar como

peessoas que travam suas lutas e se realizam em soluções sociais para os entraves e desafios da contemporaneidade.

Considerando que existe um ambiente proposto por seus ocupantes a que chamamos de cultura institucional, percebemos que as práticas educacionais realizadas naquele endereço penal vão além da escola abrigada e que compõem uma opção de educação que nos importou desvelar com nossas aproximações. Entendemos que trabalham juntos, por um lado, a direção responsável pelas atividades regulares da escola e, por outro lado, a direção da associação de assistência aos recuperandos, de modo a cooperarem mutuamente para a construção desta cultura institucional. Vemos assim que edificam um modelo que pode contribuir para a educação extramuros, ainda que tenha suas contradições, mas trazendo elementos que contribuem para que vejamos maneiras para orientar soluções para outros ambientes escolares. Seja a partir de atividades da educação social, por meio da participação contínua da comunidade e do seu voluntariado, seja pela rede que agrega elementos como o apoio jurídico às famílias dos seus internos, como o suporte espiritual a esses recuperandos, como também a assistência à saúde.

A escola integral que nasce e cresce com a participação de tantas pessoas e entidades que se dedicam àquela associação parece desafiar muito do que se tem de certezas das dificuldades nas instituições educacionais no mundo moderno. Integral na maneira de conduzir ações relativas às satisfações humanas, à garantia dos direitos e à integração das políticas. Com a palavra, os professores sinalizam que não se trata apenas de se ter construído um ambiente diferenciado por causa da privação, mas que as dimensões humanas foram priorizadas e elas têm sido atendidas no sentido a fortalecer a tese de que unidade de custódia deve ser levada a sério como um espaço que pode ser educacional e transformador.

A educação na perspectiva das APACs leva em conta o apoio das entidades governamentais, mas priorizam um senso de coletividade dos seus atores que se orientam para práticas comprometidas na construção de uma vida digna para todos. Suas propostas pedagógicas se ocupam do desenvolvimento das potencialidades humanas nos aspectos cognitivo, emocional, físico e espiritual, conduzindo o educando às experiências que vão agregar na sua tomada de consciência durante o período em que se encontra inserido. Ouvindo os formadores temos a noção da equipe que se une como uma família, como uma entidade colaborativa e fraterna. São pessoas envolvidas nas possíveis soluções que atendem a um chamado para viverem a docência como algo mais expressivo e dialógico. Algo além do que apenas a realização do ofício burocrático demandado pela contratação temporária do

Estado. Naquele ambiente percebemos que assim o fazem, mas em virtude do contexto das vivências possíveis numa entidade penitenciária da APAC.

Quando desejamos pensar em outras formas de organização para a educação pública brasileira que passe pelos princípios da educação geral, gratuita, obrigatória, laica e universal poderíamos talvez considerar alguns avanços das conquistas engendradas pela APAC. Mesmo que muito se tenha dito acerca da religiosidade seguida pela associação. Entretanto, num universo de pessoas que se situam dentro de variados credos, não podemos aferir que a escola segue uma religiosidade específica. Quanto a obrigatoriedade do ensino entendemos que este é um direito que assiste a todos os recuperandos que são levados às salas de aulas como educandos, uma vez que as intenções de reinserção social naquele contexto passam principalmente pela aprendizagem de ofícios e de novas formas de estar no mundo e ler o mundo, esquivando-se daquilo que seria a vala das marginalidades impostas aos sujeitos com marcadores de vulnerabilidades sociais, como os negros, os analfabetos, as mulheres e a população em situação de moradia de rua.

Novamente nos deparamos com um certo paradoxo que surge com a questão de como a educação em contexto de privação de liberdade pode trazer contribuições para as escolas que se dizem abertas, livres e democráticas. Precisamos considerar as dificuldades impetradas pelo capitalismo, pela lógica colonialista que avança sobre nossa cultura sul-americana desde tempos imemoriais. Assim, a realidade da APAC, como mencionada por seus formadores, aponta para o fato de que o envolvimento diferenciado do corpo docente com seus educandos faz com que estes se disponham mais às atividades educacionais. Ainda que isso venha representar novas perspectivas de ocupação do tempo de reclusão, ou a remição do tempo de pena com a leitura. Tais atividades podem demonstrar o interesse dos custodiados em melhorar suas condições de estarem cooperando com suas famílias e comunidades como percebemos nas conversas em dias de visitas, na produção de bens que possam ser vendidos e também quando recebem o pagamento de algum artesanato que construíram e reservam o dinheiro para passarem para suas esposas.

De certa forma, esses educandos são estimulados a estudar como um modo de participar do mundo da vida intramuros, e no mundo da escola, que os concebe como recuperandos e deles exigem aquilo que o senso comum chamaria de recuperação. Será que isso seria o mesmo que atribuir aos educadores o papel de recuperadores? Não podemos concordar com tal suposição. Todavia, os educadores, em suas falas, já tentaram demarcar que não parece existir um compromisso, ou até mesmo estímulo, nas unidades escolares fora

do sistema prisional, para que eles trabalhem. Ou para os quais os educandos pareçam se comprometer verdadeiramente.

Assinalamos que os educandos da APAC, como todos os outros que cumprem sentença de privação, sujeitos da EJA, deveriam certamente receber a melhor proposta de educação, ainda que esta seja compensatória, conforme se vê preconizado nos documentos oficiais já que, de fato, a educação é o caminho virtuoso para toda socialização. A nós fica o entendimento de que a APAC funciona com seus educandos-recuperandos nesta abordagem.

Avançando um pouco mais na pesquisa, nós pretendemos compreender como estão situados esses recuperandos no discurso dos formadores da escola daquela entidade prisional da associação apaqueana. São educandos tratados a voz corrente como “meninos”, a exemplo do que se nota nas escolas de ensino fundamental e médio. São educandos acolhidos como se os formadores fossem tios e tias, não num sentido ao colocado por Freire como domesticação, mas como que estabelecendo com eles um afeto, que os acolhessem naquele cenário de reclusão, de penitência e de reparação. No entanto, são também pessoas recebidas com suas histórias de vida cujo percurso culminou que fossem levadas a presença da autoridade judicial local e que assim tivessem que cumprir pena, inicialmente no presídio local, e posteriormente, atendendo a um pedido de cada um deles, dependendo das contingências de lotação e avaliação do juiz, naquela unidade penal de uma associação de proteção de condenados.

Tais sujeitos educandos fizeram suas escolhas, acertaram, erraram, foram julgados e tiveram a oportunidade de serem considerados como estudantes numa escola que tem muitos méritos e tem sido avaliada pelas diversas instâncias que compõem a sociedade local. Instâncias que colaboram com doações e com trabalhos de voluntários, por exemplo. Desta maneira podemos considerar que estão num ambiente que se impõe como um educandário, como aqueles antigos, como pouco se vê nos dias atuais. E se, por um lado, se comportam como devem, dentro das regras de uma unidade penal, por outro lado, podem se colocar como protagonistas diante do seu grupo de recuperandos, assumindo mais responsabilidades e desenhando uma existência social que os ajudam a experimentar os possíveis papéis que servem a eles mesmos como edificadores de sua nova persona, de seu novo caráter pessoal ou social, à serviço da sua comunidade. E à esse tipo de possibilidades talvez possamos chamar de princípios emancipatórios.

Quanto aos sujeitos formadores também abordados neste capítulo três e foco principal da nossa investigação, podemos verificar que suas respostas aos nossos questionamentos foram inicialmente mediadas pelos diretores e supervisores, pelas pessoas da escola que permitiram nosso encontro. Suas colocações são traduções de experiências comuns aos

professores deste país enorme, são relatos de vidas sofridas, de encantamentos no ofício de lecionar, são frestas que nos permitem entrever um universo que para nós é um campo de estudo e investigação, mas que para eles são representações da vida na escola, da vida no trabalho e da vida no mundo. Esse mundo desafiador com suas lógicas de precarização crescente, de fome, de dificuldades infinitas, de baixas expectativas de melhorias das condições de vida, mas, ainda assim, de esperar que se desdobra nas alegrias e utopias da realidade de todos nós. Para alguns, essa pesquisa representou a possibilidade de se dar mais visibilidade aos seus trabalhos na medida que apoiamos suas lutas, na escuta dos seus dilemas.

Esses sujeitos educadores demonstraram seu envolvimento com a causa daquela escola incomum de maneira peculiar. Eles se colocaram inteiramente ao dispor do enfrentamento das demandas cotidianas seja relativa aos seus educandos, seja no que tange às dificuldades impostas pelo regime precário de trabalho, transporte ou alimentação, seja para realizar atividades extracurriculares que engrandecem a escola e os fazeres da educação social. Eles suportaram apresentações para autoridades, realizaram celebrações de datas importantes com familiares ou visitantes, introduziram novos projetos que incidiram na realidade da sua cidade como a produção de alimentos para as pessoas vítimas da COVID-19 ou moradores em situação de rua. Foram muitas as ações solicitadas pelos diretores.

No capítulo quatro trazemos o aprofundamento acerca das práticas pedagógicas anunciadas por seus principais agentes. A partir do convite para a participação em um grupo focal realizou-se uma roda de conversa num ambiente protegido, limitado, fora do horário de trabalho, a partir do conforto e das particularidades das suas casas de forma que encontramos um tempo para debater, discutir e desvelar opiniões sobre o que tem sido feito e como tem sido feito as atividades laborais na docência sob aquelas circunstâncias específicas.

Os dados coletados apontaram que a precarização dos vínculos empregatícios contribuiu para as reclamações desses formadores acerca do seus fazeres e saberes numa escola pública diferenciada que merece maiores aportes, garantias e segurança naquilo que o Estado deveria fornecer aos custodiados e aos seus maiores preceptores. Seus professores.

A fragilização dos vínculos destes servidores do estado torna mais difíceis os resultados positivos com os processos educacionais e culminam na precária adesão de parte dos estudantes ao processo contínuo de aprendizagem. Todavia, vemos que tal situação é compensada de certa forma pelo clima da APAC e pelo ambiente que formam com seus pares.

Entendemos que uma escola intramuros possa se tornar paradoxalmente um tipo de referência para outras possibilidades de escolas e que assim possa ser considerada

excepcional. Consideramos essa possibilidade por seu corpo docente engajado, por sua comunidade atendendo ao apelo de seus dirigentes, pelos resultados mais que razoáveis dos seus formandos nas provas de ensino superior e também nas provas da esfera judicial. A existência das mais diversas formas de prisões em nossa sociedade deve ser objeto de críticas e alvo do esforço de todos os setores para minimizarem seus impactos negativos como a desagregação das famílias, as condenações desmedidas, os tratamentos violentos e inadequados. Na mesma orientação precisamos questionar os resultados das escolas que não são apoiadas inteiramente pelas autoridades e poderes constituídos nas nossas comunidades empobrecidas pela exploração do capital e do colonialismo, pelas falsas crenças dos conservadores e pelos ranços do patriarcado que ainda se encontram cristalizados também na força policial e nas agressões percebidas no cotidiano. Por fim, entendemos que a presença das escolas e desses educadores nos ambientes de privação minimizam as marcas da cultura punitivista e melhoram os resultados dos processos de humanização.

Sabemos dos grandes impactos que a cultura de instituições, como as entidades penitenciárias, imprime nas rotinas dos trabalhos dentro de unidades como as APACs. Os dados deixam claro que muitas vezes a educação é preterida em favor da segurança. Que os formadores devem se portar e se vestir de certo modo. Que os materiais didáticos sobre os quais podem escolher fazer uso são limitados. Que as autoridades se acham no direito de poder cercear ou estimular o que se deve e o que não se deve ser usado para a prática docente.

Nossa investigação, por mais obstáculos que tenhamos encontrado, não pode concorrer para a pretensão de trazer respostas finalistas, mas apenas orientações abertas sobre aquele universo observado com atenção por meio de levantamentos na literatura e sobre os dias dedicados à pesquisa, às aproximações e aos encontros que enfim possam buscar lançar alguma luz sobre o que se pode aprender com tantos professores custodiados e tantos educandos que aspiram por melhores conceitos nesta nossa realidade.

Que possamos servir de andaimes para a construção de um cenário educacional mais justo e propício ao desenvolvimento do máximo de potencialidades de todos os seres humanos ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A. de. **Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá.** 2008. 147f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.
- AMATUZZI, M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, Belo Horizonte, n. 13, p. 08-13, nov. 2007.
- ANDRADE FILHO, F. A. Trabalho: a expressão fundante da humanização. **Revista Symposium**, n. Especial, p. 73-81, jun. 1999.
- ANDRÉ, M. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica: **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.
- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autentica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.
- BARATTA, A. **Resocialización o control social Por un concepto crítico de "reintegración social" del condenado.** - Seminario "Criminología crítica y sistema penal" - Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, en Lima, Peru. 1990. Disponível em: <https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20120608_01.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. Desenvolvimento e aprendizagem na etapa de zero a seis anos. In: BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 20-48.
- BITENCOURT, C. M. F. **Materiais didáticos: concepções e usos.** Ensino de História Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOBBIO, N. **Igualdade e Liberdade.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Editora do Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNCPC. **Resolução nº 03**, de 11 de março, 2009. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro, de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.475**, de 22 de junho de 2005. Altera a denominação e o objetivo da Comissão Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 699/1972**. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-\(\)-valmir-chagas.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-()-valmir-chagas.pdf)>. Acesso em 19 nov. 2020

BRASIL Ministério da Justiça. **Resolução CNE/CEB nº 14**, de 11 de novembro de 1994. Estabelece as regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. Brasília: MJ, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** (homologado). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CEB11.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998

BRASIL Ministério do Desenvolvimento. **Decreto nº 591**, de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília: MD, 1992

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Dispõe sobre a execução penal no Brasil. Brasília: Senado Federal, 1984.

BURKE, K. **A grammar of motives**. Berkeley: University of California Press, 1969.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação – UNISAL**, Americana, v. 7, n. 23, p. 341-368, 2010.

CARDOSO, F. Racismo e necropolítica: a lógica do genocídio de negros e negras no Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, p. 949-968, 2018.

CARVALHO, S. de. O encarceramento seletivo da juventude negra brasileira. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, n. 67, p. 623- 52, jul./dez. 2015

CODATO, A. N. O golpe de 1964: luta de classes no Brasil: a propósito de “Jango”, por Silvio Tendle. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 36, p. 1-2, maio 2004.

COSTA, S. B. E.; GAMEIRO, A. H. **Entendendo o Custo**. São Paulo: UNAERP/USP, 2005.

COTRIM, Lívia. Industrialização e bonapartismo – o ideário de Getúlio Vargas (1935-45). **Verinotio Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, Rio das Ostras, v. 25, n. 2, p. 220-252, nov. 2019.

CRISTOV, L. H. Teorias de Alfabetização. In: MAIDA, J. D. (org.). **Presídios e Educação**. São Paulo: FUNAP, 1993. p. 121-148.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation Social Development, and Wellbeing. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182–185, 2008.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, 2008.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

DOUGLAS, M. **Como as instituições pensam**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ELLIOT, J. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies**, v. 10, p. 355-357, 1978.

ELLIOT, J. Research-Based Teaching. In: GEWITZ, S. *et al.* (eds) **Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward**. London and New York: Routledge, 2009, pp 170-183.

FAORO, R. **Os donos do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Globo. 2001.

FERGE, Z. Educação. In: BOTTOMORE, T. (org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001. p. 120-130.

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R. **Sistema prisional: teoria e pesquisa**. 1.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Editora UFMG/NETE, 2000

FIGUEIREDO, R. Q. **Educação em serviços penais: diretrizes para a Escola de formação do sistema prisional em Minas Gerais**. 2007.181f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Villa de Letras, 2005.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo. Cortez. 1986.
- FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIEDRICH M. *et al.* Ensaio: avaliação da política pública. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M. (org.). **Gaudêncio Frigotto**: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 159-176.
- FUZATTO A. C. J. **Socialização no Sistema Prisional Convencional e Alternativo em Minas Gerais**: Estudo com encarcerados. 2009. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) - Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC. Barbacena, 2009.
- GADOTTI, M. **Desafios educativos na realidade sociopolítica brasileira de hoje**. Bologna: Univeristá Degli Studi di Bologna/Centro de Referência Paulo Freire, 1995.
- GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate**, v. 2, n. 2, p.12-29, jul. 2013.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. (orgs). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARCIA, J. de V.; MACHADO, T.; ZERO, M. A. O papel do docente na educação de jovens e adultos. **Revista Diálogos Pertinentes**, v. 9, n.1, p. 64-88, jan./jul, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.
- GIOVANETTI, M. A. G. de C. A relação educativa na Educação de Jovens e Adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. 19 p. In: Reunião Anual da ANPEd, 26., 2003., Caxambu. **Anais...Caxambu**: ANPEd, 2003. p. 1-19.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em Educação:** para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa, Tipos fundamentais. **Revista da Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3 p. 20-29, 1995.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos.** Tradução de Dante Moreira Leite. 7. edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, S. C. de S. **A Cristandade de Cores:** A Igreja Católica e o Movimento de Cursilhos de Cristandade durante a ditadura militar no Brasil. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

GOUVEIA M. J. A. Educação Integral com a infância e a juventude. **Cadernos CENPEC**, v. 1, n. 2, p. 77-85, 2006.

GROSSI, S. **Uma outra educação é possível nas prisões?** O caso da associação de proteção e assistência aos condenados (APAC). 2020. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2020.

GUIRAUD, P. **A Semântica.** São Paulo: Difusão Editorial, 1975.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HENNEMANN, M. F.; PORTELLA, F. O. O processo motivacional e a autonomia escolar. In: SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; Bernardi, A. (orgs.). **Processos motivacionais em contextos educativos:** teoria e prática. Portugal: Edições Pedagogo, 2012. p. 75-190.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa S/C Ltda.** 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008

JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente:** Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Portugal: Estante Editora, 1996.

JULIÃO, E. **Boletim “Salto para o Futuro” EJA e Educação Prisional da Secretaria de Educação a Distância** - MEC. Brasília: MEC, 2007.

LEITE, C. **As palavras mais que os atos?** O multiculturalismo no sistema educativo português. 1997. 662f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto. Porto, 1997.

MACEDO, K. D. S. *et al.* Metodologias ativas no ensino em saúde. **Esc Anna Nery**, v. 22, n. 3, p. 1-9, 2018.

LEME, J. A. G. A cela de aula: tirando a pena com letras – uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 111 - 160.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARQUES, W. E. U. **Educador/a Social**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação /UFMG/ GESTRADO, 2010 (Verbete).

MARQUES, W. U. **Sistema prisional: teoria e pesquisa** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Lei nº 23.304**, de 30 de maio de 2019. Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte: SEPLAG, 2019.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, R. T.; MATTOS, V. de (orgs.). **Estudos de Execução Criminal - Direito e Psicologia**. Belo Horizonte: TJMG/CRP, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 9-30.

NÓVOA, A. A Pandemia de COVID-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 08-12, ago. 2020.

OLIVEIRA, A. P. B. de.; SILVA, F. de L. **Educação de Jovens e Adultos no contexto do mundo do trabalho**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão: O olhar de alunos e professores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

OTTOBONI, M. **Ninguém é irrecuperável**. APAC, a revolução do sistema penitenciário. São Paulo: Cidade Nova, 1997.

OTTOBONI, M. **Vamos matar o criminoso? Método APAC**. São Paulo: Paulinas, 2001.

OLIVEIRA, V. N. **Prisões sem guardas: uma experiência liderada por grupos**

religiosos. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PENNA, M. G. de O. Relações Sociais e espaço escolar na prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. In: LOURENÇO, A. da S.; ONOFRE, E. M. C. (orgs.) **O Espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoque e perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Ed. EdUFSCAR, 2011. p. 130-141.

PEREIRA, I. R. de Souza. Humanização do Espaço Carcerário: uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional de Minas Gerais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 293–297, 2018.

PORTUGUÊS, M. R. **Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo**. 2001. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

RESENDE, J. M. **Desinstitucionalização prisional e o discurso do método APAC**. 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

ROSA, M. V. F. P. de; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica 2006.

ROSENTAL, M. M.; IUDIN, P. F. **Diccionario de Filosofía**. Madri: AKAL Editor, 1975.

RUDNICKI, D., SCHÄFER, G. E, DA SILVA. J. C. As máculas da prisão: estigma e discriminação das agentes penitenciárias. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 608-627, maio/ago. 2017.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

RUSCHE, R. J. **Educação de Adultos Presos: Uma Proposta Metodológica**. 1. ed. São Paulo: FUNAP, 1995.

SALLA, F. A. **As Prisões em São Paulo: 1822 – 1994**. 1. ed. São Paulo: Ed. Annablume, 1999.

SANTOS, B. S. *et al.* Oficinas de autoconhecimento e motivação docente. In: ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. (orgs.) **Processos motivacionais em contextos educativos: teoria e prática**. Portugal: Pedagogo Editora, v. 1, p.105-125, 2012.

SANTOS, J. R. dos. **O que é racismo?** São Paulo: Brasiliense, 1980 (Coleção Primeiros Passos).

SCOCUGLIA, C. **Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60.** Brasília: Plano Editora, 2003.

SILVA, W. G. da. **Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC.** 2014. 194f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SOARES, F. J. **Indicadores de Qualidade e Equidade na Educação Básica.** Belo Horizonte, 2016. Não publicado.

SOARES, L.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 251-268, out./dez., 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOUZA, J. F. de. **Direito a Educação.** São Paulo: Ed. Clube dos Autores, 2021

STEINER, R. **A filosofia da liberdade - fundamentos para uma filosofia moderna.** São Paulo: Antroposófica, 2008.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Ação e Reflexão.** Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber.** Esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TOMASEVSKI, K. **Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable.** Gothenburg: Swedish International Development Corporation Agency, 2001.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

UNESCO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA.** 1997. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por>. Acesso em: 21 jun. 2021

VALE A. S. **A cultura escolar em prisões distintas: contrastes e semelhanças entre a escola no presídio e a escola na APAC.** 2012. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del-Rei, 2012.

VARGAS, L. J. O. **É possível humanizar a vida atrás das grades?** Uma etnografia do Método APAC de gestão carcerária. 2011. 252 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora Vozes, 2006.

VENTURA, J. P. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n.5, p. 01-04, jun. 2020.

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO I - QUESTIONÁRIO AO PESSOAL DA APAC

Profissionais da Escola da APAC Masculina

1. Idade:
2. Sexo:
3. Raça / Cor:
4. Religião:
5. Estado civil:
6. Naturalidade:
7. Qual a sua profissão:
8. Quanto tempo você trabalha na área da Educação? 24 respostas
9. Quanto tempo você trabalha na EJA para pessoas privadas de liberdade? 24 respostas
10. Você tem Graduação? Se sim, qual curso?
11. Quais outras formações ou conhecimentos você considera ajudar no seu trabalho como formador?
12. Você tem licenciatura? Se sim, em qual área?
13. Você teve alguma orientação específica para trabalhar na EJA? Se sim, qual?
14. Você teve alguma orientação específica para trabalhar na EJA com pessoas em privação? Se sim, qual?
15. Você tem experiência como educador(a) em outra unidade prisional? Se sim, qual?
16. Se sim para a anterior, qual a diferença entre a EJA na APAC e em outra instituição prisional?
17. Você tem experiência como educador(a) em outra instituição de ensino? Se sim, qual?
18. Fale um pouco sobre o que levou você a trabalhar na EJA em uma unidade prisional?
19. Você diria que há diferença entre educandos da EJA da APAC e de outras instituições de ensino? Por favor, cite:
20. Essas diferenças influenciam no seu ato de educar? Se sim, como?
21. Você percebe diferenças entre os educandos da EJA para privados de liberdade e aqueles que não são privados de liberdade?
22. Por favor, comente sua resposta acima:

23. Você deseja contribuir mais sobre o assunto deste questionário? Deixe seus comentários aqui.

24. Qual o seu nome? Seu nome e contato são importantes para um possível convite para entrevista e roda de conversa (grupo focal). Reafirmamos que sua identidade nunca será revelada conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e Resolução CNS 466/2012.

ANEXO II - E-SIC - SISTEMA ELETRÔNICO DO SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AO CIDADÃO



Versão 2.0.2014 Renan Luiz Senra Barbosa - sábado 27/03/2021 SAIR

Registrar Pedido Consultar Pedido Consultar Recurso Dados Cadastrais Home



Relatório - Detalhe do Pedido

Dados do Pedido

Protocolo 01451000109202134

Solicitante Renan Luiz Senra Barbosa

Data de abertura 09/03/2021

Orgão Superior Destinatário Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSPOrgão Vinculado Destinatário

Prazo de atendimento 30/03/2021

Situação Respondido

Status da Situação Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)

Descrição Venho pedir informar como tem sido a Educação de pessoas em cumprimento de pena privativa de liberdade em Minas atualmente e nos últimos anos, por favor. E quantos são os professores e os alunos nas diversas unidades prisionais do nosso Estado, e nas APACs em particular. Qual a porcentagem da população de presos que estão em processo de escolarização no estado e em quais níveis?

Dados da Resposta

Data de resposta 24/03/2021

Tipo de resposta Acesso Concedido

Classificação do Tipo de resposta Resposta solicitada inserida no e-SIC Resposta Prezado (a) solicitante,

Em resposta ao protocolo 01451000109202134, informamos que o atendimento educacional ofertado aos privados de liberdade em Minas Gerais contempla a educação básica na modalidade jovens e adultos (EJA), educação profissional e tecnológica, ensino superior, projetos socioculturais e esportivos e projetos de remição pela leitura.

Nº de professores nas Unidades Prisionais – 756; Nº de professores nas Apac's – 202;

Nº de alunos nas Unidades Prisionais – 3702; Nº de alunos nas Apac's – 1383.

Quanto ao percentual da população carcerária de Minas Gerais em processo de escolarização 6,7% estão inseridos no ensino fundamental, 2,5% no ensino médio e 0,4% no ensino superior.

Mês de referência: Dezembro/2020.

A demanda está sendo integralmente atendida. Atenciosamente,

Diretora Interina de Ensino e Profissionalização Superintendência de Humanização do Atendimento Departamento Penitenciário de Minas Gerais

Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – Sejus

Importante: Caso entenda que a informação solicitada não foi fornecida, você tem 10 (dez) dias para entrar com recurso à autoridade hierárquica imediatamente superior por meio do e-SIC.

Portal da Transparência: <http://www.transparencia.mg.gov.br/>

Fale com a Controladoria-Geral do Estado pelo telefone (31)3915-9622.

Classificação do Pedido

Categoria do pedido Defesa e Segurança

Subcategoria do pedido Segurança pública

Número de perguntas 4

Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável

1	09/03/202	Pedido Registrado para o Órgão Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP	SOLICITANTE
1	24/03/202	Pedido Respondido	Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP



ANEXO III - ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

A reunião do Grupo aconteceu em junho de 2021 com o apoio do doutorando da Faculdade de Educação da UFMG, Lucas Ramos Martins. Iniciamos com uma breve apresentação e agradecimentos seguidos pela leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

“Agradecemos a cada um de vocês que aceitou nosso convite para participar e ajudar na pesquisa. Estamos certos de que vocês são pessoas diferenciadas no universo da Educação de Jovens e Adultos no Estado e principalmente por assumirem a educação para pessoas em contexto de privação de liberdade nesta unidade da APAC.

Muito se fala dos professores, mas poucos são aqueles que se levantam para defender os interesses desta classe, principalmente daqueles que trabalham com a educação de adultos. Ainda mais na situação de tê-los em situação de privação de liberdade como é o caso de vocês!” Como é a sua experiência de vida de vocês até aqui? Fale-me um pouco, por favor, sobre você. Quais atividades você já realizou até aqui em sua vida?

- 1) Como você tem se colocado em seu trabalho? Como você se vê como professor?
- 2) Como você acredita que é visto como professor de EJA e principalmente como aquele que trabalha em prisões?
- 3) Vocês já tiveram a oportunidade de trabalhar no Presídio? Como é lá para você?
- 4) Quais diferenças vocês veem sobre as aulas nos dois ambientes?
- 5) Em que medida você acredita que o trabalho de vocês pode fazer a diferença em relação à educação destinada aos recuperandos na APAC?
- 6) Vocês acreditam que seja possível, de algum modo, na opinião de vocês, mudar o destino dessas pessoas?
- 7) De que maneira acontece o trabalho de vocês no dia a dia? Como é sua rotina?
- 8) Como cada um de vocês tem se organizado dentro e fora da APAC para desempenhar suas atividades como docentes?
- 9) De que modo vocês imaginam poderíamos mostrar o trabalho de vocês?
- 10) De modo geral, como podemos falar da educação que acontece nesta instituição penal da APAC?

- 11) Como o tempo e o espaço de reclusão podem interferir, ajudando ou não, nos encontros entre vocês e os seus educandos?
- 12) Em que medida existe algum tipo de atuação, alguma solução, que se pode dizer diferenciada neste contexto? O que há de diferenciado nesta forma de atuação?
- 13) Considerando que um formador deve ser uma figura de autoridade como você diria que essa autoridade fica estabelecida na educação entre muros?
- 14) De que maneira a relação a partir do encontro para ensinar e aprender se dá nos ambientes de privação?
- 15) Do nosso ponto de partida, procuramos chamar a atenção para os tipos de trabalho que são realizados numa unidade prisional no campo da educação. Como vocês avaliam o trabalho de vocês em relação aos demais profissionais da APAC?
- 16) Vocês fazem outros trabalhos além da sala de aula? Fale sobre eles, por favor.
- 17) E como esses outros trabalhos são vistos pelos formadores numa unidade penal?
- 18) Considerando que a realidade sempre muda, como se dá as atualizações de saberes e fazeres nos processos educacionais numa APAC? Como vocês se organizam entre vocês e com seus compromissos em sala?
- 19) Dr. Mário Ottoboni, criador do método da APAC, dizia dos custodiados não como educandos, mas como recuperandos pois chegavam doentes, adoecidos pela vida, e que precisavam daquele tratamento de recuperação. Como isso é visto hoje? Como vocês em seus educandos neste contexto?
- 20) Existe alguma nota ou indicação de que a atuação nos ambientes educacionais dentro desta APAC pode ser considerada transformadora?
- 21) Como podemos demonstrar ou exemplificar isso?
- 22) De que maneira uma possível transformação ocorrida pode ser mostrada?
- 23) Como vocês se veem na Profissão docente entre os recuperandos da APAC?
- 24) Vocês percebem se existe algum apelo na educação desta APAC para que vocês façam algum trabalho diferente do que seria esperado numa outra escola?
- 25) Quando o recuperando vai até vocês nas aulas, o que vocês percebem da postura deles? Que fazem para remir a pena ou que se interessam realmente?
- 26) O que você poderia dizer sobre a prática docente aprendida no sistema prisional? Como imagina isso fará ou poderá fazer diferença em sua vida?