

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação e Docência
Mestrado Profissional

Lívia Andréa Figueiró de Souza

**UMA FOTOGRAFIA DO LAZER E DA EJA NO SISTEMA PRISIONAL: Diálogos
com a Educação Social**

Belo Horizonte
2024

Lívia Andréa Figueiró de Souza

**UMA FOTOGRAFIA DO LAZER E DA EJA NO SISTEMA PRISIONAL: Diálogos
com a Educação Social**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Educação e Docência/Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos

Orientador: Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Belo Horizonte
2024

S729f

T

Souza, Livia Andréa Figueiró de, 1979-
Uma fotografia do lazer e da EJA no sistema prisional [manuscrito]
: diálogos com a educação social / Livia Andréa Figueiró de Souza. --
Belo Horizonte, 2024.
270 f. : enc, il., color.

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

Orientador: Walesson Gomes da Silva.

Bibliografia: f. 247-267.

Apêndices: f. 268-270.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Aspectos sociais -- Teses.
3. Lazer e Educação -- Teses. 4. Prisioneiros -- Educação -- Teses.
5. Prisioneiros -- Lazer -- Teses. 6. Prisioneiros -- Socialização -- Teses.
7. Prisões -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Silva, Walesson Gomes da, 1975-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 365.66

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

LIVIA ANDRÉA FIGUEIRÓ DE SOUZA

Realizou-se, no dia 11 de junho de 2024, às 14:00 horas, por videoconferência, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 513ª defesa de dissertação, intitulada "Uma Fotografia do Lazer e da EJA no Sistema Prisional: Diálogos com a Educação Social", apresentada por LIVIA ANDRÉA FIGUEIRÓ DE SOUZA, número de registro 2021650574, graduada no curso de HISTORIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Walesson Gomes da Silva - Orientador (UEMG), Prof(a). Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCAR), Prof(a). Heli Sabino de Oliveira (UFMG), Prof(a). Walter Ernesto Ude Marque (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- (X) Aprovada.
- () Reprovada.
- () Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 11 de junho de 2024.

Prof(a). Walesson Gomes da Silva (Doutor)
Prof(a). Elenice Maria Cammarosano Onofre (Doutora)
Prof(a). Heli Sabino de Oliveira (Doutor)
Prof(a). Walter Ernesto Ude Marque (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Heli Sabino de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 10/07/2024, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Walesson Gomes da Silva, Usuário Externo**, em 12/07/2024, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Keli Cristina Conti, Subcoordenador(a)**, em 28/08/2024, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, 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_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3367386** e o código CRC **F31BD274**.

Agradecimentos

A Deus pela oportunidade da vida, com a dádiva de cada amanhecer na busca da caminhada evolutiva como ser humano.

Aos meus pais, pela vida, ensinamentos e o direcionamento, sobretudo pautado pelo amor e educação.

À Leandra de Castro Gonzaga Figueiró pelo amor, companheirismo, compreensão e ajuda em vários momentos deste percurso acadêmico.

Ao professor e orientador Dr. Walesson Gomes da Silva por todas as vezes que me orientou de forma assertiva e com paciência para que este trabalho fosse desenvolvido com primor.

Aos professores do Promestre da FAE/UFMG pelos ensinamentos, conhecimentos e saberes que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

RESUMO

Nesta pesquisa bibliográfica, analisou-se a oferta do lazer como prática educativa na educação de jovens e adultos (EJA), a partir dos trabalhos acadêmicos que investigam os espaços prisionais tradicionais e Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs) em Belo Horizonte e Região Metropolitana. A metodologia utilizada consistiu na revisão das publicações de trabalhos acadêmicos, documentos e informações oficiais do governo de Minas Gerais, durante o período de 2013 a 2023. Para compreender o lazer enquanto prática educativa social difundida na EJA ofertada nas unidades prisionais, foram traçados objetivos específicos: descrever as práticas sociais culturais de lazer ofertadas nos espaços prisionais de Belo Horizonte e RMBH; analisar as ações educativas ofertadas pela EJA nos presídios tradicionais e nas APACs de Belo Horizonte e RMBH pelo viés da educação social e educação libertadora; e investigar o lazer como prática social ofertada nas unidades prisionais. Para os estudos sobre o lazer, adotou-se a concepção do lazer como necessidade humana e dimensão da cultura e outros conceitos do lazer, sobretudo ao que leva a compreensão do duplo aspecto educativo: educação *para* e *pelo* lazer, estando o lazer apresentado como veículo e objeto da educação, respectivamente. Para a análise dos dados encontrados nos trabalhos acadêmicos selecionados foi feita a sistematização em duas categorias: a educação de jovens e adultos (EJA) pela perspectiva da educação social e libertadora, e o lazer como prática educativa social. Em relação ao embasamento teórico, utilizou-se a Pedagogia Social como teoria que sustenta a práxis da educação social, pelos autores Caliman (2009), Petrus (1997), Gohn (1999), Graciani (2016). Para uma educação emancipadora e libertadora, tem-se na figura de Freire (1967, 1980, 1981, 1987, 2001, 2010) em várias de suas obras, a referência para a educação humanizadora e crítica, como também em Miguel Arroyo (2007a, 2007b, 2011). Os resultados apontados indicam que embora sejam destacadas atividades de cunho educativo social por meio das práticas culturais ofertadas pelo poder público ou por projetos sociais nas unidades da gestão tradicional e APAC em Belo Horizonte e RMBH, ainda se faz necessário alargar o olhar para a oferta das atividades culturais e lazer como processo educativo e direito aos sujeitos em privação de liberdade, em contraponto a ideia reducionista do lazer como alternativa ao ócio, instrumento de combate às tensões e controle prisional.

Palavras-chave: EJA; educação social; lazer; prática educativa; sistema prisional.

ABSTRACT

In this bibliographic research, the provision of leisure as an educational practice in youth and adult education (EJA) was analyzed, based on academic works that investigate traditional prison spaces and Associations for the Protection and Assistance of Convicts (APACs) in Belo Horizonte and Metropolitan region. The methodology involved reviewing academic publications, documents, and official information from the government of Minas Gerais, spanning from 2013 to 2023. Specific objectives were outlined to understand leisure as a social educational practice disseminated within EJA offered in prison units: describing the social and cultural leisure practices offered in the prison spaces of Belo Horizonte and RMBH; analyzing the educational actions offered by EJA in traditional prisons and APACs in Belo Horizonte and RMBH through the lens of social education and liberating education; and investigating leisure as a social practice offered in prison units. For studies on leisure, the conception of leisure as a human need and dimension of culture and other concepts of leisure was adopted, especially what leads to the understanding of the double educational aspect: education for and through leisure, with leisure presented as a vehicle and object of education, respectively. The data found in the selected academic works were systematized into two categories: youth and adult education (EJA) from the perspective of social and liberating education, and leisure as a social educational practice. The theoretical foundation relied on Social Pedagogy as the theory supporting the praxis of social education, as presented by authors such as Caliman (2009), Petrus (1997), Gohn (1999), and Graciani (2016). For emancipatory and liberating education, Freire (1967, 1980, 1981, 1987, 2001, 2010) serves as a reference in many of his works for humanizing and critical education, as well as Miguel Arroyo (2007a, 2007b, 2011). The results indicate that although there are highlighted social educational activities through cultural practices offered by the government or by social projects in traditional management units and APACs in Belo Horizonte and RMBH, it is still necessary to broaden the view towards the provision of cultural and leisure activities as an educational process and a right for individuals deprived of liberty, contrasting with the reductionist idea of leisure as an alternative to idleness, a tool for combating tensions and prison control.

Keywords: EJA; social education; leisure; educational practice; prison system.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de óbitos no sistema prisional de Minas Gerais em 2021 e 2022	31
Gráfico 2 - Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Brasil 2017-2021	53
Gráfico 3 - Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por etapa de ensino - Brasil 2017-2021	54
Gráfico 4 - Distribuição da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino fundamental por dependência administrativa - Brasil 2021	54
Gráfico 5 - Distribuição da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2021	55
Gráfico 6- População prisional no Brasil em 2023 2º semestre	101
Gráfico 7 - População prisional em Minas Gerais em 2023 2º semestre	102
Gráfico 8 - População prisional masculina em Minas Gerais em 2023 2º semestre	102
Gráfico 9 - População prisional feminina em Minas Gerais 2023 2º semestre	103
Gráfico 10 - Brasil: Atividades educacionais escolares 2023 2º	104
Gráfico 11 - Minas Gerais: Atividades educacionais escolares 2023 2º	105
Gráfico 12 - Brasil: Atividades educacionais não-escolares 2023 2º	106
Gráfico 13 - Minas Gerais: Atividades Educacionais não-escolares 2023 2º	107
Gráfico 14 - Atividades não-escolares nas APACs de BH e RMBH 2022	158
Gráfico 15 - Atividades não-escolares nas APACs de BH e RMBH 2023	159
Gráfico 16 - Atividades não-escolares nas APACs de BH e RMBH 2024	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores Estratégicos

156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matriculados na educação no sistema prisional Brasil e MG (2023 2º)	107
Tabela 2 - Quantitativo de APACs - Elaborado pela pesquisadora	110
Tabela 3 - Atividades não-escolares nos sistemas prisionais tradicionais em 2022	160
Tabela 4 - Atividades não-escolares nos sistemas prisionais tradicionais em 2023	165
Tabela 5 - Atividades não-escolares nos sistemas prisionais tradicionais em 2024	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAC - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CNS- Conselho Nacional de Saúde

CONFITEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

COVID-19 - Corona Virus Disease – Doença do Coronavírus-2019

DEPEN- Departamento Penitenciário Nacional

DEPEN-MG - Departamento Penitenciário de Minas Gerais

DUDH-Declaração Universal dos Direitos Humanos

EaD- Educação a distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENEM PPL- Exame Nacional do Ensino Médio para pessoas privadas de liberdade

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FAE/UFMG- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FBAC - Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados

FBSP- Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FUNAP – Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel

INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INFOPEN- Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

IPL- Indivíduos Privados de Liberdade

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP - Lei de Execução Penal

MEC - Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MJ - Ministério da Justiça

MOBRAL – Movimento Brasil Alfabetizado

ONG - Organização Não-Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PFI - *Prison Fellowship International* – Companheirismo Prisional Internacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PELC- Programa Esporte e Lazer da Cidade

PROMESTRE- Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFMG

PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PrESP- Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional

PGPE- Prontuário Geral Padronizado de Ensino

ReNP- Regulamento e Normas de Procedimento

RMBH- Região Metropolitana de Belo Horizonte

SEDS- Secretaria de Estado de Defesa Social do Estado de Minas Gerais

SEE- Secretaria de Estado Educação

SEJUSP- Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública

SENAPPEN- Secretaria Nacional de Políticas Penais

SISDEPEN-Sistema Nacional de Informações Penais

SPF- Sistema Penitenciário Federal

SUAPI- Subsecretaria de Administração Prisional

TCLE- Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TJMG - Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais

UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Delimitação da temática do estudo	20
1.2 Objetivos da pesquisa	25
1.2.1 Objetivo geral	25
1.2.2 Objetivos Específicos	25
1.3 Problematização	26
1.4 Percurso Metodológico	38
1.5 Relevância social da pesquisa	46
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DIÁLOGOS	49
2.1 Educação de jovens e adultos (EJA) sob o prisma de política pública e suas interfaces históricas	49
2.2 Breve historicização da legislação educacional no cenário brasileiro ao que tange à educação de jovens e adultos (EJA)	56
2.3 Diversidades e desafios presentes na EJA como política pública	63
2.4 Decolonialidade, multiculturalidade e práticas culturais educativas em interface com a EJA	68
3. EDUCAÇÃO SOCIAL E PROBLEMATIZADORA	73
3.1 Educação Social sob o prisma da Pedagogia Social	76
3.2 Educação Social no âmbito prisional	80
4. PROCESSOS EDUCATIVOS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO	84
4.1 Problematização da Educação no Sistema Prisional Brasileiro	85
4.2 Contextualizando a instituição da pena privativa de liberdade	92
4.3 Instituição e remição da pena	96
4.4 Sistema prisional: Brasil e Minas Gerais	100
4.4.1 Dados da população prisional	101
4.4.2 Dados da educação no sistema prisional	103
4.5 Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)	108
4.6 Sistema prisional convencional em Belo Horizonte e RMBH	112
5. LAZER E CULTURA: INTER-RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA SOCIAL EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES	114
5.1 Cultura e lazer: algumas reflexões	114
5.2 O lazer como prática educativa social no contexto prisional	120
5.3 O outro e as relações dialógicas entre os sujeitos nas práticas educativas culturais e de lazer	127
6. DADOS DA PESQUISA: ESTADO DA QUESTÃO E ANÁLISE DOS DADOS	133
6.1 Estado da Questão: Uma Fotografia do Lazer e da EJA no Sistema Prisional: Diálogos com a Educação Social	133
6.1.1 Dissertação de Mestrado: “Humanização do espaço carcerário: uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional de Minas Gerais”	134
6.1.2 Dissertação de Mestrado: “Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais”	136
6.1.3 Tese de Doutorado: “Educação social e sistema prisional: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC”	138
6.1.4 Dissertação de Mestrado: Fé na vida, fé no homem, fé no que virá: um estudo sobre os sentidos da prática coral em uma unidade prisional	140
6.1.5 Dissertação de Mestrado: “Saberes de uma Prisão Incomum: o processo de trabalho de formadores em uma unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)”	141
6.1.6 Dissertação de Mestrado: “Lazer, mulheres trans e unidade prisional: um estudo sobre as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria”	143
6.1.7 “Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC”	145
6.1.8 Dissertação de Mestrado: “Reincidência prisional e o papel da educação formal na reinserção de	

sujeitos privados de liberdade”	147
6.1.9 Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais	149
6.1.10 Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão e-SIC	157
I- Dados dos sistemas prisionais das APACs e RMBH para o período 2022-2024:	158
II- Dados dos sistemas prisionais tradicionais da RMBH para o período 2022-2024:	160
6.2 Análise dos Dados	173
6.2.1 Categoria: Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços prisionais - Educação Social/ Libertadora	174
a) “Humanização do espaço carcerário: uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional de Minas Gerais”	174
b) “Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais”	179
c) “EDUCAÇÃO SOCIAL E SISTEMA PRISIONAL: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC”	184
d) “Fé na Vida, Fé no Homem, Fé no que Virá: um estudo sobre os sentidos da prática coral em uma unidade prisional”	189
e) “SABERES DE UMA PRISÃO INCOMUM: o processo de trabalho de formadores em uma unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)”	193
f) “LAZER, MULHERES TRANS E UNIDADE PRISIONAL: um estudo sobre as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria”	199
g) “Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC”	202
h) “Reincidência prisional e o papel da educação formal na reinserção de sujeitos privados de liberdade”	206
6.2.2 Categoria: Lazer como prática sociocultural	211
a) “Humanização do espaço carcerário: uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional de Minas Gerais”	211
b) “Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais”	214
c) “EDUCAÇÃO SOCIAL E SISTEMA PRISIONAL: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC”	216
d) “FÉ NA VIDA, FÉ NO HOMEM, FÉ NO QUE VIRÁ: um estudo sobre os sentidos da prática coral em uma unidade prisional”	219
e) “SABERES DE UMA PRISÃO INCOMUM: o processo de trabalho de formadores em uma unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)”	224
f) “LAZER, MULHERES TRANS E UNIDADE PRISIONAL: um estudo sobre as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria”	227
g) “Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC”	236
h) “Reincidência prisional e o papel da educação formal na reinserção de sujeitos privados de liberdade”	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS	243
REFERÊNCIAS	247
APÊNDICE - RECURSO PEDAGÓGICO: SITE WWW.EJAE LAZER.COM.BR	268

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação vincula-se à linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos do Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na práxis da educação social com sujeitos privados de liberdade, em espaços não-escolares.

A educação enquanto um tema amplo e diverso, possui subtemas de essencialidade para a formação de sujeitos aprendizes, num diálogo extenso e profundo dos processos de ensino e de aprendizagem entre quem aprende e quem ensina, seja em ambientes escolares ou não-escolares. Considera-se que a Educação Social pode abarcar práticas pedagógicas que ao proporem ações educativas, mostram que o processo de aprendizagem pode ocorrer em diversos locais, espaços e tempos e não somente em instituições escolares.

A Educação Social vai ao encontro das novas realidades sociais, haja vista a necessidade frente às demandas sociais para além dos espaços escolares, culminando em projetos socioeducativos. Importa dizer que ações educativas vinculadas à prática pedagógica devem ser imbuídas de intencionalidade, realizadas ou não em ambientes escolares, e estarem balizadas por objetivos e metodologias pedagógicas para a práxis educativa transformadora.

A importância da Educação Social para os processos educacionais e ações educativas que se desenvolvem na sociedade em geral, sobretudo em populações carentes e vulneráveis socialmente, cujos direitos pedagógicos se subvertem em muitas ocasiões, foi propulsora para a minha trajetória acadêmica na área de Ciências Humanas, sobretudo da Educação, sendo escolhas propositalmente direcionadas para minha formação acadêmica, de alguma forma por ideais humanos, e nesta pesquisa no Mestrado Profissional não foi diferente.

Em minha primeira graduação, no curso de Licenciatura em História na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as disciplinas da grade curricular faziam-me refletir e indagar sobre os acontecimentos históricos da humanidade e como as conformações sociais da atualidade se sucederam a partir de fatos de outrora, a exemplo, da escravidão. Questionava-se, por exemplo, o que a escravidão e a forma como ocorreu a abolição trouxeram como consequências para esta sociedade que, atualmente, se configura como desigual, preconceituosa, e que qualquer mudança na realidade social para negros e pobres acontece, primordialmente, com o acesso universal à educação formal. E quando esta educação formal não chega até eles?

Durante a graduação em História, trabalhei como professora voluntária de História e Geografia em um cursinho popular preparatório para vestibular em Belo Horizonte, o que me aproximou dos alunos, cujas histórias de vida e dificuldades de acesso, permanência e/ou formação escolar se assemelham aos educandos da educação de jovens e adultos (EJA), inclusive alguns eram egressos. As aulas ocorriam aos sábados pela manhã e à tarde, lecionadas por professores em formação, como no meu caso.

Acompanhei de forma muito próxima esses alunos, suas expectativas em serem os primeiros de suas famílias a participarem da seleção à vagas na educação superior. Conheci suas dificuldades de inserção ao universo escolar, após trajetórias escolares muitas vezes interrompidas devido a fatores adversos, tais como: dificuldades financeiras, vulnerabilidade social, inserção precoce ao mercado de trabalho para sustento próprio e da família, repetência e evasão escolar. Muitos deles eram estudantes que retornavam após anos afastados das escolas e tinham histórico familiar de egressos da EJA.

Nossa prática pedagógica buscava atrelar os conteúdos trabalhados em sala de aula ao modo de vida deles, pois a maioria estava retomando aos estudos de forma tardia e muitos apresentavam dificuldades de assimilar conteúdos programáticos curriculares. Procuramos proporcionar uma aprendizagem mais significativa e atrelada aos conteúdos que eram solicitados em vestibulares daquela época, como da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Buscávamos valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e propúnhamos atividades coletivas e interdisciplinares para enriquecimento da aprendizagem e valorização das diferentes abordagens conteudistas. No entanto, percebi como se fazia desafiador para os estudantes o acesso à educação superior, bem como o processo de aprendizagem, o conhecimento do universo acadêmico, a linguagem dos seus conteúdos e dinâmicas, culminando, não raramente, em evasão do cursinho preparatório e desistência do vestibular. Algumas das causas poderiam ser a educação básica deficitária e o longo período afastados da escola.

Após a Licenciatura em História, adentrei ao curso de Pedagogia e obtive o segundo título de Licenciada, curso pelo qual pude aprofundar os meus estudos na área da educação, sobretudo na educação de jovens e adultos, a qual me interessei majoritariamente. Ao participar dos estudos acadêmicos da Pedagogia, cujas temáticas permeiam todo o processo educacional, pude perceber os desafios, demandas educacionais e sobretudo o quão escassas são as propostas

educacionais e aportes de recursos à EJA, cujas políticas públicas se tornam carentes de investimentos para essa modalidade de ensino.

Ao ter contato com as obras de vários teóricos e estudiosos, cuja temática seja a educação vinculada aos pressupostos freireanos e libertador da educação social, assim como as bases da educação popular, libertária e libertadora em contraponto à educação bancária e tradicional conteudista, tive a oportunidade de aprofundar em estudos que abordassem sobre a desumanização e humanização nos processos educacionais. Nesse contexto, voltei o meu olhar profissional e acadêmico para o mestrado em educação na área da educação de jovens e adultos.

A partir de pesquisas incipientes, percebi que a EJA, também estava atrelada a ambientes ou espaços de restrição e privação de liberdade, e dessa forma fiz o recorte desta pesquisa. Como ocorre a educação de jovens e adultos nos espaços não-escolares? Podemos atribuir o lazer enquanto prática educativa nesses espaços prisionais? Estaríamos diante de uma educação social? Estas perguntas surgiam a cada leitura realizada sobre o assunto.

Dessa forma, como historiadora e pedagoga, tornou-se imperioso pesquisar e analisar os processos educativos difundidos pela educação formal nos ambientes prisionais, cujos espaços não-escolares muitas vezes são apresentados como depósitos humanos sem lograr esperança de recuperação dos aprisionados e em constante violações de direitos subjetivos e sociais. Buscar razões para a efetivação da prática educativa em prisões é ir além de se estudar a aplicabilidade da legislação que prega os direitos sociais. É analisar de que forma esses direitos se tornam mais que sociais, e sim humanos, em ter a educação como direito básico, para os sujeitos reclusos da vida social e apartados da sociedade.

Portanto, tornou-se considerável pesquisar, aprofundar e analisar sobre a Educação Social enquanto viés da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços fora das escolas neste Mestrado Profissional (Promestre). É importante salientar que tais experiências pedagógicas como professora voluntária no cursinho popular preparatório e nos estudos do curso de graduação em Pedagogia, me despertaram também o olhar para os educandos da educação de jovens e adultos, que em sua grande maioria é composta por alunos que apresentam histórias de vida de exclusão, dificuldades de acesso e permanência escolar, assim como a reinserção à escola em tempos variados.

Cabe dizer ainda que, instigou-me a vontade de pesquisar em estudos da área, como a EJA no contexto da educação social os projetos educativos desenvolvidos em unidades prisionais, ao

ter contato com os trabalhos que o professor Dr. Walesson Gomes da Silva desenvolveu junto às unidades da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) em Belo Horizonte. Dessa forma, me senti compelida a aprofundar o olhar investigativo ao propor uma pesquisa educacional, cuja revisão sistemática da literatura trouxesse dados que analisassem as práticas pedagógicas nos espaços prisionais tanto no modelo prisional tradicional, quanto nas unidades que utilizam a metodologia apaqueana em Belo Horizonte e região metropolitana (RMBH).

Para tanto, esta pesquisa apresentou como objeto de estudo, a análise das práticas pedagógicas por meio da oferta do lazer disseminada na educação de jovens e adultos (EJA) dos sistemas prisionais de Belo Horizonte e Região Metropolitana.

Diante disso, o capítulo 2 apresentou as questões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto política pública e suas interfaces históricas, de forma a apresentar a historicização da EJA no cenário brasileiro a partir da década de 20 e os ordenamentos legais. Assim, como apresentar as possíveis diversidades e desafios concernentes à modalidade da EJA e os significados da decolonialidade, multiculturalidade e práticas culturais educativas em interface com a EJA abordadas nas ações culturais analisadas.

O capítulo 3, caracterizou a Educação Social pela perspectiva teórica da Pedagogia Social, relacionando conceitos teóricos sob o prisma de diferentes pensadores. E abordou aspectos da Educação Social inserida no contexto dos espaços prisionais.

No capítulo 4, foram contextualizados os processos educativos no sistema prisional brasileiro, pela problematização da educação no sistema prisional brasileiro. Há apontamentos sobre a instituição da pena privativa de liberdade, da remição da pena e uma breve contextualização do sistema prisional com dados do Sistema Prisional Brasileiro. Foi apresentado a APAC, metodologia apaqueana e o sistema prisional convencional em Belo Horizonte e RMBH.

No capítulo 5, foram abordados o lazer e a cultura em algumas reflexões em suas inter-relações entre a prática educativa social em espaços não-escolares. Assim como uma discussão acerca do lazer como prática educativa social no contexto prisional, abordagens referentes ao “outro” e as relações dialógicas entre os sujeitos nas práticas educativas culturais e de lazer.

No capítulo 6, delineou-se o Estado da Questão (EQ) e a análise dos dados com base nos referenciais teóricos da presente dissertação. O EQ é constituído dos trabalhos selecionados (dissertações e teses) como dados da pesquisa bibliográfica. Foram descritos os trabalhos

acadêmicos e o “Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais”, cujo documento oficial de Minas Gerais relaciona as metas, diretrizes e ações educativas para as unidades prisionais do Estado. Além dos dados relativos às práticas culturais dos espaços prisionais obtidos por meio dos pedidos de informações ao sistema e-SIC do governo estadual de Minas Gerais. Por fim, as Considerações Finais em que se ratificou o papel da educação de jovens e adultos (EJA), sob o prisma da Educação Social, das práticas sociais não-escolares e atividades socioculturais por meio do lazer ofertado nas unidades prisionais analisadas.

1.1 Delimitação da temática do estudo

A educação é propulsora de transformações em diversos âmbitos que permeiam a marcha evolutiva da humanidade, conforme nos traz Sacristán (1999, p.17) "a educação é um motor de transformação pessoal, cultural, econômico ou de progresso em geral." A educação vai além da instituição escolar, a considerar uma “educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, inclui a diversidade individual e social, abrange as transformações e os avanços do conhecimento e se dirige a todas as faixas etárias e a todas as etapas da vida” (Machado, 2009, p. 133).

De acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação como direito social está preconizada no artigo 205 como dever do Estado e família:

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 (Brasil, 1988).

As políticas públicas educacionais podem ser entendidas como o ato do Estado em planejar e executar ações que visam à garantia da educação como direito para todos, por meio das ações, programas e projetos do governo. Partindo-se desse entendimento, alguns princípios que estão presentes na efetivação da educação brasileira, como expressos no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, nos incisos I e IX, remetem à possibilidade da prática educativa em igualdade de acesso e permanência para todos os educandos, independente das dificuldades ou condições que permitiram aos educandos voltar às aulas em tempos variados, assim como o direito à aprendizagem ao longo da vida. De acordo com esse artigo “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”:

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

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (Brasil, 1988).

Ainda de acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, a EJA está fundamentada pela obrigatoriedade do Estado Brasileiro em proporcionar o acesso a todos quanto à escolarização na modalidade de educação de jovens e adultos de modo a promover a igualdade de direitos e democratização de oportunidades.

E com o avanço das propostas de redemocratização nas políticas públicas nos anos 90, sobretudo em relação às pautas sociais, houve a promulgação da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/96). Nesse ínterim, a educação de jovens e adultos se fez presente e passou a ser denominada como uma modalidade da Educação Básica no Ensino Fundamental.

Ao que concerne à oferta da educação de jovens e adultos (EJA) nas prisões é necessário pontuar a educação na política de execução penal, a exemplo do que trazem Onofre e Julião (2013) a respeito:

enfazando a necessidade de se propor e de concretizar políticas públicas que visem tornar o aprisionamento um momento de aprendizagens significativas e que contribuam com a (re)construção de um projeto de vida para quando o aprisionado recuperar sua liberdade (Onofre; Julião, 2013, p.52).

Para esta discussão, há de se pensar que a educação nas prisões está juridicamente amparada em várias ordenações, legislações, documentos internacionais, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Lei de Execução Penal (1984) e Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Dessa forma, pela legislação brasileira existe a possibilidade da educação ser ofertada em espaços não-convencionais como as prisões e possibilitar que jovens e adultos em situação de privação e restrição de liberdade, usufruam do direito à escolarização, mesmo que esta aconteça fora do âmbito escolar.

Para isso, a Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - conhecida como Lei de Execução Penal (LEP)¹, sistematizou a garantia dos presos à assistência educacional, principalmente por meio dos artigos 17 ao 21, sendo que o artigo 17 remete-se à assistência educacional propriamente

¹ A Lei de Execução Penal foi alterada pelo Decreto nº 6.049, de 27 de fevereiro de 2007, que aprova o Regulamento Penitenciário Federal e tem em seu artigo 6º as características do estabelecimento penal federal, sendo o inciso VI a existência de locais de trabalho, de atividades sócio-educativas e culturais, de esporte, de prática religiosa e de visitas, dentro das possibilidades do estabelecimento penal.

dita, compreendendo a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Já nos parágrafos 2º e 3º do artigo 18, tem-se que:

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. 7.627 (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) (Brasil, 1984).

Nos artigos seguintes da LEP (Brasil,1984), há complementações para o direcionamento do ensino nesses ambientes privados de liberdade:

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

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

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

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)
I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) (Brasil, 1984).

Ainda neste contexto, Onofre e Julião (2013) apontam que se faz necessário construir o diálogo sobre as políticas de inclusão em espaços prisionais, pelo viés dos direitos humanos. Segundo eles:

Discutir políticas de inclusão em espaços de privação de liberdade nos leva a problematizar questões invisíveis no paradigma da segurança, característico desse espaço. Nesse sentido, o que se propõe é ver a educação na prisão pela perspectiva dos direitos humanos, porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas (Onofre; Julião, 2013, p.52).

Em relação à ênfase da educação que se faz ao longo da vida e a oferta dos processos educativos nos cárceres, pode-se citar a Resolução N° 01/2021² de 25 de maio de 2021 do Ministério da Educação, que traz o artigo 8° sobre a EJA:

Art. 8° A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida poderá ser ofertada das seguintes formas:

(...)

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

§ 1° A Educação ao Longo da Vida em todos os segmentos no contexto da EJA implica em oportunizar acesso a aprendizagens não formais e informais, além das formais (MEC, 2021, grifo da pesquisadora).

Ressalta-se a concretização da educação de jovens e adultos em ambientes diversificados, para além dos muros escolares, como no caso da EJA em que o estado brasileiro oferta no sistema penitenciário, cujo legado se deu por meio das parcerias entre as Secretarias de Educação e Sistemas Penitenciários após ditames legais em que a legislação brasileira se fez presente.

A educação prisional pode assumir papéis que vão além da escolarização como direito a ser ofertado pelo sistema educacional brasileiro? Será um meio de potencializar a retomada de vida em prol de uma ressocialização bem sucedida que os sujeitos em privação de liberdade poderão ter ao adentrarem para a nova vida em sociedade após o cumprimento de pena? Para isso, remete-se a Foucault (1987): “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento (Foucault, 1987, p.224).

Ainda sobre a temática da educação prisional, convém destacar Onofre e Julião (2013) que informam:

Estudos na área, como os de Onofre (2002, 2011), Lourenço (2011), Julião (2009), Penna (2003), Leme (2002), entre outros, evidenciam que a educação na prisão, assim como as demais práticas sociais ali existentes, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite a (re)conquista da cidadania. Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando-se a figura dos educadores como atores importantes na construção de espaços onde o aprisionado

² A Resolução 01/2021 de 25 de maio de 2021 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

pode (re)significar o mundo como algo dinâmico e inacabado (Onofre; Julião, 2013, p.53).

Nesse sentido, conforme enunciado por Onofre e Julião (2013), a educação prisional bem como outras práticas sociais são capazes de promover interações entre os sujeitos, o que leva a pensar em processos formativos inseridos no contexto da educação social.

A educação social, portanto, relaciona-se ao contexto, sociedade e sujeitos para os quais as ações educativas estarão voltadas, numa população que se encontra em situações de vulnerabilidade social, e onde se acentuam práticas sociais em defesa da transformação social. Ademais, busca-se a formação cidadã dos sujeitos, assim como se privilegia a criticidade do pensamento autônomo com vistas à emancipação e transformação da realidade, participação efetiva e ativa na sociedade e na luta por seus direitos como cidadãos.

Dessa forma, pretende-se nesta pesquisa compreender as ações educativas que contém o lazer em seu escopo e que estão inseridas na educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas prisionais sob o viés da educação social, baseadas na concepção em que os seres humanos estão em processo de aprender e de ensinar ao longo da vida num *continuum* por meio das interações sociais, cujas relações favoreçam a troca de saberes e experiências entre si e com o mundo. Esse conceito para o processo educativo busca aliar práticas, diálogos, construções coletivas de aprendizados e saberes que disseminados nas atividades educativas, perpetuam-se em práticas pedagógicas que podem ser caracterizadas pela metodologia aplicada com viés social.

Indagações iniciais nortearam a busca por aprofundar o tema nesta pesquisa, entre elas: O lazer pode ser visto e entendido do ponto de vista pedagógico como prática educativa sob a ótica da pedagogia social? De que modo o lazer enquanto prática educativa ofertada nos espaços de privação de liberdade pode ser caracterizado com funções sociais? O lazer pode ser visto como ferramenta de autonomia e libertação dos sujeitos em privação de liberdade temporária? Como transformar de fato as realidades opressoras dos apenados/encarcerados com as práticas educativas?

Para tanto, a associação da educação prisional à educação social surgiu à medida que se aprofundou em pesquisas e obras que tangenciam o assunto. Em que pese dizer, o interesse da pesquisadora movia-se no sentido de aprofundar a análise dos estudos que correlacionaram a função social da educação de jovens e adultos em espaços de privação da liberdade. O ato de educar nos cárceres vai além da educação formal, uma vez que o ambiente prisional apresenta

complexidade inestimável de singularidades e desafios e requer do educador um olhar diferenciado para os sujeitos educandos presentes nesses espaços.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 44), o tema é o assunto que se deseja provar ou desenvolver e nesta pesquisa, a delimitação do tema seguiu a linha para compreensão dos processos educacionais empreendidos em dois sistemas prisionais distintos: tradicional e unidades da APAC, ambos em Belo Horizonte e RMBH, pelo período compreendido entre 2013-2023 através da análise documental bibliográfica.

Portanto, nesta pesquisa a temática se pautou em analisar as possibilidades vigentes da educação social inseridas na educação formal (EJA), no sistema prisional, como as práticas educativas sociais: atividades culturais, lazer e suas interfaces. Para isso, cabe dizer que o espaço penitenciário apresenta complexidades, desafios e possibilidades para a prática educativa, e isso o difere em relação aos espaços comumente regulares, como as instituições escolares tradicionais.

Tais questões se mostraram inquietantes e foram analisadas nesta dissertação de mestrado, ao se tomar como pressuposto ideológico a importância da temática para os direitos humanos. Assim como a relevância de outros direitos sociais, entre eles: a educação dos sujeitos em restrição de liberdade e a oferta da educação básica para todos que não puderam concluir em idade regular.

1.2 Objetivos da pesquisa

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a produção científica sobre a oferta do lazer em espaços de privação de liberdade em Belo Horizonte e região metropolitana no sistema tradicional penitenciário e em APACs, pelo viés da educação social difundida como prática educativa da educação de jovens e adultos (EJA) no período de 2013-2023.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Descrever as práticas sociais culturais de lazer ofertadas nos espaços prisionais de Belo Horizonte e RMBH;

2. Analisar as ações educativas ofertadas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos presídios de gestão tradicional e nas APACs de Belo Horizonte e RMBH pelo viés da educação social e/ou educação libertadora;

1.3 Problematização

De acordo com Pereira (2011), a educação-pedagogia no cárcere está situada no campo da Pedagogia Social e se vincula, dentre outros aspectos, à reinserção social das pessoas presas em busca de dignidade para a reconstrução de sua cidadania. Segundo ele:

Legalmente, a educação no cárcere é um tipo de educação de adultos que visa escolarizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpram o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho, já que essas pessoas, em sua maioria, têm baixa ou nenhuma escolarização. Nesse sentido, grande parte dessas pessoas presas³ necessita de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re)construção de sua cidadania, se é que em algum momento de sua vida social e produtiva ela foi ou se sentiu cidadã (Pereira, 2011, p.40).

Dessa forma, Pereira (2011) chama a atenção para distinção da grafia dos termos relacionados à pedagogia e cárcere e que se faz importante quando se busca analisar, como nesta pesquisa a educação que é ofertada nas prisões. O autor enfatiza que “Educação-Pedagogia Carcerária” e a “Educação-Pedagogia no Cárcere” são áreas distintas no campo educacional que atuam em sistemas prisionais, com concepções epistemológicas diferentes.

A educação pode ser compreendida como os processos que orientam o desenvolvimento humano e pode ser dividida em três tipos de acordo com as aprendizagens: formal, não-formal e informal. Pode-se dizer que o espaço formal é visto, conforme Jacobucci (2008):

O espaço formal é o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . É a escola, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório. Apesar da definição de que espaço formal de Educação é a escola, o espaço em si não remete à fundamentação teórica e características metodológicas que embasam um determinado tipo de ensino. O espaço formal diz respeito apenas a um local onde a Educação ali realizada é formalizada, garantida por Lei e organizada de acordo com uma padronização nacional (Jacobucci, 2008, p. 56).

³ Pereira assume aqui o termo “pessoas presas”, “pessoas encarceradas”, no sentido da ontologia do ser social que mesmo presa, a pessoa não deixa de ser humano, portanto social na acepção ampla do materialismo histórico dialético. Simplesmente, denominar de “preso” ou “presa” é um processo violento contra a humanização, é mesmo a condição inversa desta: a desumanização. É uma imposição ideológica e concreta do capitalismo de fazer com que essas pessoas adentrem ainda mais na “invisibilidade individual e social”.

Já a educação não-formal se apresenta como complementar à educação formal, uma vez que esta não consegue responder a todos os anseios dos seres humanos. A educação não-formal possui dinamicidade própria e pode ocorrer em vários ambientes. De acordo com Vieira (2005):

Assim, a educação não formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido (Vieira, 2005 p. 21).

Para Gohn (2006), a educação não-formal e a informal estão sintetizadas em:

Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados (Gohn, 2006, p.29).

As influências externas como o nascimento, seio familiar, pertencimento a grupos sociais, assim como a imersão a aspectos socioculturais, fazem com que os seres humanos apresentem bagagem cultural de modo informal ao longo de sua vida. Nesse contexto, a educação informal, conforme expressa por Libâneo (2005), pode ser vista em:

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas (Libâneo, 2005, p. 31).

E conforme enunciado por Libâneo (2012), tem-se que “a educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social”. (Libâneo, 2012, p.133).

Nesse sentido, compreende-se a educação **no** cárcere como um processo da educação que alia conhecimento escolar e profissional, permitindo que os indivíduos em privação de liberdade (IPL) possam ter condições de se reintegrar futuramente à sociedade, munidos de competências e conhecimentos e na luta contra a opressão e mazelas sociais. Para isso, recorreu-se ao disposto por Pereira (2011):

A Educação no Cárcere nessa via seria um processo de acessar conhecimentos para aquelas pessoas que estão presas, desenvolvendo-as cognitivamente e socialmente para que possam se reintegrar à sociedade. Essa educação é tanto para a sua escolarização (formação dentro do sistema oficial de ensino) e profissionalização (formação para o mundo do trabalho) (Pereira, 2011 p.46).

Assim como, corrobora as ideias de Freire (2010) em relação aos sujeitos que se encontram presos e sua integração social:

Como marginalizados, "seres fora de" ou "à margem de", a solução estaria em que fossem "integrados", "incorporados" à sociedade sadia de onde um dia "partiram", renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz... Sua solução estaria em deixarem de ser "seres fora de" e assumirem a de seres dentro de. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em "seres para outro". Como marginalizados, Sua solução, pois, não está em "integrar-se", em incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se "seres para si" (Freire, 2010, p. 71).

Já a educação **do** cárcere ou carcerária, conforme explicitado por Pereira (2011) se relaciona ao processo necessário aos presos para se aprender as práticas carcerárias, cultura e a “língua da cadeia”:

Educação-Pedagogia Carcerária, que significa as práticas adaptativas que se processam dentro das prisões para que o preso adquira a cultura e ética carcerárias – aceite as regras e visão de mundo desse espaço, exerçam a submissão e aprenda a lidar com questões que eles não estão preparados, mesmo que seja à base da violência física (Pereira, 2011, p.46).

Mediante a situação carcerária brasileira degradante, conforme apontam os dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), a população prisional no Brasil em 2023/2º era composta por 851.493 pessoas e em Minas Gerais teriam 69.262 presos e um déficit de 20.502 vagas somente para o estado mineiro. Diante desse contexto, o Brasil ocupa o 3º lugar mundial em números absolutos de população encarcerada, conforme apontam dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2024), destacando-se a superpopulação carcerária e as condições sub-humanas no sistema carcerário.

Conforme informações do *site* do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) diante da constatação da violação de direitos humanos no sistema carcerário, foi assinada em 16 de abril de 2024 a Portaria Conjunta MJSP/CNJ Nº 8/2024, para criação do Comitê de Enfrentamento ao Estado de Coisas Inconstitucional do Sistema Prisional Brasileiro. Dentre as violações foram citadas:

“há, no sistema prisional brasileiro, situação de violação em massa de direitos fundamentais dos presos, a exemplo dos direitos à integridade física, alimentação, higiene, saúde, estudo e trabalho. Esse cenário, de acordo com o julgamento do Supremo, está em choque com normas previstas na Constituição Federal, nos tratados internacionais de direitos humanos de que o Brasil é parte e nas demais leis aplicáveis ao tema, inclusive a Lei de Execução Penal”(CNJ, 2024).

Diante desse cenário violento e caótico, capaz de gerar diversas rebeliões, mortes, condições de sub-humanidades e degradação de várias ordens, como conjugar educação escolar aliada à práticas culturais e de lazer ao que tange a educação social em espaços tão desoladores ? A escola dentro ou fora das prisões deve possuir objetivos emancipatórios para o desenvolvimento do ser humano e esse pilar é o norteador das políticas educativas humanizadas, tendo como base os pressupostos da Pedagogia Social e da prática de liberdade.

Dessa forma, coaduna com a pedagogia que visa a liberdade, Freire (1968):

a pedagogia como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstraído, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (Freire, 1968, p.45).

Para Gohn (2009, p.05), diversos âmbitos se conjugam ao se falar em educação social, a qual apresenta demandas para a formação da cidadania a serem supridas na áreas: justiça social, direitos humanos, sociais, políticos, culturais, liberdade, igualdade, democracia, contra a discriminação para a prática da cultura e manifestação das diferenças culturais. Para tanto, Gohn (2009), abordou sobre o papel da educação social, para o qual não deve ser visto como alternativo ou contra à educação formal. De acordo com Gohn (2009):

a educação não-formal não deve ser vista, em hipótese alguma como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Ela não deve ser definida pelo o que não é, mas sim pelo o que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos. Esta formação envolve aprendizagens tanto de ordem subjetiva-relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas, como aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., que os capacitam para o desenvolvimento de uma atividade de criação, resultando um produto como fruto do trabalho realizado (Gohn, 2009 p.32).

Cabe a distinção entre educação formal e não-formal, e a importância da educação “submersa”, segundo Haddad (2010):

(...) a imagem do iceberg tem sido utilizada com frequência para fazer a distinção entre educação escolar e não escolar. A parte visível do iceberg seria a educação escolar, aquela que se confunde com o próprio termo educação e que é valorizada socialmente como um direito humano e fator de conquista de cidadania. A parte submersa, com um volume maior e de sustentação da parte visível, normalmente não vista pelo senso comum, denominamos educação não escolar (Haddad, 2010, p. 119).

Considerando a pedagogia libertadora freireana, cujos pilares efetivam a ação pedagógica baseada na filosofia da educação libertadora, entre eles: o diálogo, a conscientização e a práxis, é importante que a educação prisional possibilite a reconstrução e a ressignificação de valores a partir da tomada de consciência pelos sujeitos em situação de privação de liberdade. Conforme Freire (2005) “para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase ‘coisas’ (Freire, 2005, p.62).

Para se resgatar conceitos de cidadania e transformação crítico social da realidade que podem estar solapados ao adentrar o mundo das prisões, torna-se necessário a emancipação do pensamento e criticidade dos sujeitos apenados. E para isso, a educação crítica e o conhecimento para se reconhecerem como sujeitos de direitos, se configuram essenciais na efetivação da cidadania. Em concordância com Freire (2008):

Independente do local em que esteja ocupando ou pertencendo no momento, a pessoa deve reconhecer-se “[...] como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (Freire, 2008, p. 41).

Nesse contexto, a Pedagogia Social com vistas à instaurar processos educacionais mais humanizados, deve ir ao encontro das ideias defendidas por Freire (1987) em relação à proximidade com os sujeitos em situação de opressão:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar através de exemplos retirados entre os opressores, modelos para a sua “promoção” (Freire, 1987, p.04).

Para processos educacionais que ocorrem fora da escola, como no caso, da educação de jovens e adultos ofertada nas prisões, é importante salientar o poder transformador da educação nos sujeitos, conforme apontado por Viola (2010):

A educação, desde que supere os limites da simples instrução, pode produzir espaços em que os sujeitos em formação tenham como se significar como politicamente emancipados, de modo que o ato educativo não se torne mera reprodução, mas seja transformação, resistência, ruptura. Uma educação assim concebida, pode produzir sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e respeitar os direitos e a cultura do outro (Viola, 2010, p.35).

Em vista disso, a educação libertadora assume notória importância ao poder contribuir para a libertação, primeiramente do sujeito aprisionado em se ver sujeito de direitos, de saberes e dignidades, como qualquer outro cidadão. E posteriormente, viabilizar a tomada de consciência dos encarcerados para a sua reinserção social baseada em valores sociais dignos que colaborem para o êxito da reintegração. É de suma importância destacar o papel que a Pedagogia Social no cárcere pode ter, pois em conformidade com as ideias defendidas por Novo (2021):

O sistema penitenciário necessita de uma educação que se preocupe prioritariamente em desenvolver a capacidade crítica e criadora do educando, capaz de alertá-lo para as possibilidades de escolhas e a importância dessas escolhas para a sua vida e conseqüentemente do seu grupo social. Isso só é possível através de uma ação conscientizadora capaz de instrumentalizar o educando para que ele firme um compromisso de mudança com a sua história no mundo (Novo, 2021, p. 21).

A pedagogia libertadora potencializa no indivíduo a sua capacidade crítica de perceber a realidade na qual está inserida e poder transformá-la a partir da tomada de consciência, autonomia e com respeito ao diálogo, pois “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (Freire, 1987, p. 63).

Destarte há de se falar nos aspectos correlativos quanto à práxis educativa transformadora, reflexiva, cuja capacidade criativa pode potencializar ações voltadas à prática pedagógica

libertadora e fomentar ações para a formação crítica dos sujeitos. De acordo com Vázquez (2002):

A práxis é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, trata-se de apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade (Vázquez, 2002, p. 70).

E nesse entendimento da práxis educativa que possa contribuir para a emancipação dos sujeitos em privação de liberdade, a escola precisa se ater ao fato que segundo apontado por Rodrigues e Oliveira (2019):

A escola necessita ir além, deve apoiar se nas experiências vividas pelas pessoas presas, deve pautar-se na história de vida desses sujeitos, auxiliando na superação dos estigmas e das condições preexistentes de violência. As possibilidades situam-se, portanto, na constatação e análise dos motivos que impedem reparação pela não aplicação do direito à educação nas prisões e na superação dessas lacunas pela educação, construindo pontes nos abismos sociais (Rodrigues e Oliveira, 2019, p.81).

Para o êxito da superação das condições desumanas, é apontado por Freire (1987) que, “para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’, em que os homens se acham quase coisificados” (Freire, 1987, p. 60).

O cotidiano prisional apresenta situações da exacerbação das violências: motins, rebeliões, rivalidades entre facções, superlotação, castigos físicos e óbitos. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, em Minas Gerais ocorreram 159 óbitos em 2021 e 186 em 2022 no sistema prisional, com uma taxa de crescimento de 17,9%, conforme pode ser visto na representação gráfica a seguir:

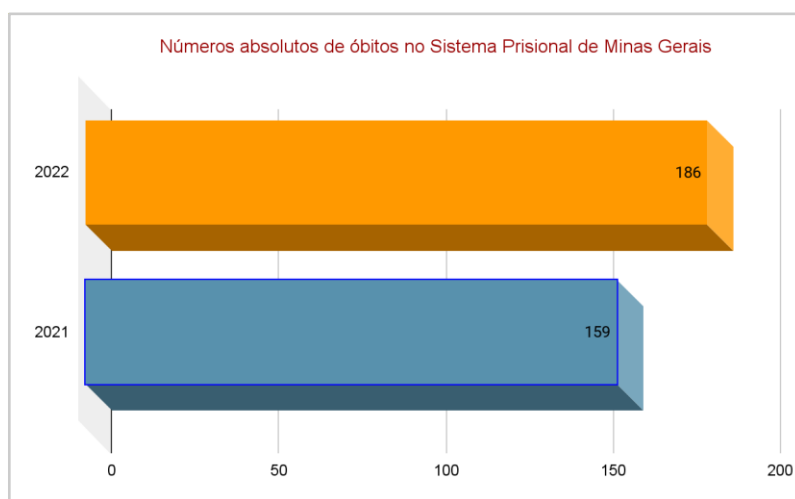


Gráfico 1 - Número de óbitos no sistema prisional de Minas Gerais em 2021 e 2022
Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023

Convém destacar que a educação de jovens e adultos nas prisões se tornou possível somente há poucas décadas. Foi iniciada por voluntários e religiosos que se condoíam com a situação de vulnerabilidade e demais exclusões a que estavam expostos os encarcerados e iniciaram os primeiros projetos educativos nos cárceres pelo Brasil, a partir da década de 60. De acordo com Julião (2016):

Dessas pequenas experiências pontuais, voluntárias, improvisadas, alguns estados da federação aos poucos regulamentaram determinados projetos, incorporando a demanda às escolas próximas das unidades penais, como turmas em espaços anexos, ou assumindo a sua coordenação, incorporando profissionais do sistema - muitos sem qualquer experiência no magistério - e/ou internos do próprio sistema penitenciário para ministrar aulas para os seus colegas apenados (Julião, 2016, p.26).

Portanto, entende-se que a educação no sistema prisional iniciou-se de modo incipiente, pontual nas regiões brasileiras e aos poucos foi se consolidando através das políticas públicas e foi regulamentada por lei. Conforme apontam Babler e Silva (2020), em 1976 foi criada em São Paulo a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP), e hoje é conhecida por fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel, com intuito de promover ações educativas nos presídios paulistas e através de parcerias com movimentos que apontavam para a educação de jovens, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Fundação Roberto Marinho, com a oferta do programa Telecurso.

Com o avanço da importância da educação no âmbito prisional através de políticas públicas engendradas, em 2005, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), pelo Ministério da Educação e em ação conjunta com o Ministério da Justiça e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que buscaram desenvolver projetos de cunho educativo para a educação nas prisões. De acordo com Teixeira (2007):

A iniciativa do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), órgão do Ministério da Justiça (MJ) responsável pela gestão da política penitenciária do país, de procurar o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC) foi motivada pela forte compreensão a respeito da necessidade de buscar ações fundamentadas na intersetorialidade para o alcance de resultados efetivos no campo da educação prisional. A construção de um diálogo permanente entre os dois órgãos visa assegurar que a oferta de educação nas prisões se desenvolva como um direito básico de cidadania e que o atendimento da população presa ou egressa se dê, prioritariamente, no contexto das políticas oficiais de Educação de Jovens e Adultos. Desde o início de 2005, os técnicos do MEC/SECAD e do DEPEN realizaram diversas reuniões e oficinas de trabalho, na perspectiva de construção de uma verdadeira agenda intersetorial para a alfabetização e a elevação da escolaridade desse público (Teixeira, 2007, p.22).

A educação prisional, assim como a qualificação profissional e a oferta das atividades culturais em prisões se apresentam como processos educativos recentes e que ainda necessitam de

avanços e melhorias por parte das políticas governamentais. Posteriormente, passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

Sobre a questão da oferta de vagas da EJA, avanços foram observados em termos de legitimação em políticas públicas, em atendimento à legislação vigente que prevê o estudo nos estabelecimentos prisionais. Porém, há um dado que chama a atenção, pois conforme o documento Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021⁴, o número total de matriculados para a EJA em 2020 era de 3.002.749 educandos, o que mostra um decréscimo em relação ao ano de 2010, cujo número total de matriculados para a EJA era de 4.325.587 alunos.

Ressalta-se que os dados foram obtidos no período da pandemia da Covid-19 que trouxe diversas consequências difíceis de mensurar para a área educacional e por vários anos ainda serão sentidas, sobretudo na educação básica e em singular, na educação prisional. De acordo com o Anuário 2021, devido à pandemia global da Covid-19:

O Brasil é um dos países que por mais tempo permaneceu com escolas totalmente fechadas, em todo o mundo. Um levantamento internacional da Unesco mostrou que as escolas estiveram sem aulas presenciais por aproximadamente dois terços do ano letivo de 2020, em função da pandemia, com uma média de 29 semanas (Todos pela Educação, 2021, p.14).

Embora tenha havido aumento quantitativo da oferta de vagas para a educação de jovens e adultos nas prisões, há de se considerar outras variantes quando se analisa a EJA difundida nesses espaços, conforme apontado por Teixeira (2007):

Não se trata, assim, apenas de ampliar o atendimento, mas promover uma educação que contribua para a restauração da auto-estima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho (Teixeira, 2007, p.22).

Mesmo entre as dificuldades estruturais e pedagógicas para a educação prisional, outros avanços podem ser vistos nos âmbitos jurídico e do direito penal. Em 2021 foi aprovada pela Resolução Nº 391 de 10 de maio de 2021 (CNJ, 2021) do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)

⁴ Anuário Brasileiro da Educação Básica é um documento anual, idealizado para ser uma ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores, gestores de políticas públicas e todos os que desejam compreender melhor o cenário do ensino no Brasil. Sua organização, com base nas 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), tem esse mesmo objetivo, facilitando a consulta e a compreensão das informações aqui reunidas. Para cada uma das metas, foi reservado um conjunto de páginas, que trazem os principais dados do tema abordado. Além disso, textos e infográficos especialmente elaborados para esta edição ajudam a dar uma visão geral do quadro educacional brasileiro. Na parte final, o leitor tem um painel dos desafios do ensino por unidade da federação. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf>

a normatização referente à remição da pena pela prática de atividades educativas escolares e não-escolares no âmbito da educação prisional.

E conforme o artigo 2º da normatização, o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas, considera as atividades escolares, as práticas sociais educativas não-escolares e a leitura de obras literárias. No parágrafo único, no inciso II deste artigo, de forma clara e objetiva, rege que:

II – práticas sociais educativas não-escolares: atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras, de participação voluntária, integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional e executadas por iniciativas autônomas, instituições de ensino públicas ou privadas e pessoas e instituições autorizadas ou conveniadas com o poder público para esse fim (CNJ, 2021).

Convém destacar que, as instituições penais possuem a própria lógica de funcionamento, marcada pela reclusão, isolamento, liberdades cerceadas, além de rigoroso controle. Há tensões e correlações de poderes existentes nos ambientes prisionais em relação aos processos formativos educativos. Se por um lado, os sistemas penitenciários buscam a ressocialização dos apenados para a reintegração à sociedade, vista como uma “reeducação social”, por outro lado se mostram como locais de punição.

Essa tensão das prisões pode ser vista, conforme apontado por Santos, (2007): “o universo prisional guarda algumas especificidades que são relevantes e que marcam decisivamente as práticas dos sujeitos que convivem em seu interior, quer do corpo dirigente, funcional e/ou, ainda, da massa encarcerada (Santos, 2007, p.94).

Diante do cenário caótico, violento e desumanizado dos espaços prisionais, questiona-se como se pode aliar a educação e as práticas sociais para a difusão de valores humanos mais condizentes com a prática educativa libertadora em ambientes que se veem atos violentos de formas diversas?

Partindo-se do entendimento de que a educação é por si só um direito humano, pleiteou-se analisar nesta pesquisa, como as práticas do lazer enquanto atividades educativas se validam, e como se relacionam aos direitos sociais num espaço considerado excludente em diversos matizes. E para pesquisas sobre a educação no contexto prisional, há de se refletir sobre a questão da territorialização para os indivíduos encarcerados, conforme Onofre (2012):

o processo de “desterritorialização” e “reterritorialização” mostra a trajetória dos indivíduos desde o abandono da sociedade em que viviam até sua inscrição em um

microcosmos que destrói o essencial de suas existências, deixando clara a construção dessa experiência do aprisionado. O encarceramento traz ao indivíduo situações novas às quais precisa se adaptar para sobreviver, e tais situações não dizem respeito somente à dominação do sistema, mas ao convívio com os companheiros, ao convívio cotidiano que ele precisa descobrir (Onofre, 2012, p. 53).

Posto isso, convém atentar para a questão da perda das individualidades e liberdades num contexto em que se busca validar a educação ofertada pelo estado em prol da retomada da consciência crítica dos sujeitos encarcerados e na ressocialização dos mesmos. A educação é um potencial transformador nas vidas dos sujeitos aprendentes, porém a educação prisional ocorreria num ambiente de controvérsias e ditames carcerários peculiares, cujos sentidos de pertencimento e sujeitos de si se perdem. Conforme apontado por De Maeyer (2011):

O surgimento de uma cidadania ativa e reconquistada é um dos objetivos da educação em prisões, que somente poderá ser alcançado se forem consideradas as seguintes condições: optar por uma educação para todos ao longo da vida; adotar uma perspectiva que vá além do tempo de aprisionamento, uma vez que a educação deve ser permanente; assumir uma visão coerente: já que se trata de pessoas em conflito com a lei, verifica-se que os responsáveis pela gestão política também se encontram em conflito com a própria lei ao deixarem de cumprir o estabelecido sobre o atendimento das necessidades elementares dos prisioneiros (alimentação, segurança, educação, saúde...) que são um direito de todos; adotar uma perspectiva global de educação, porque ela acontece sempre em vários locais, em diversos momentos, com diferentes atores e, para alguns, um desses locais poderá ser, provisoriamente, a prisão; aceitar uma sociedade de direito, pois o vigor democrático de um Estado também é medido pelo nível de respeito aos direitos humanos para com os cidadãos que não respeitam esses mesmos direitos (De Maeyer, 2011, p.43).

Nesse ponto, cabe ressaltar que buscou-se estudar como o lazer, enquanto prática educativa, pode contribuir para aumentar a sociabilidade e promover interações sociais salutaras como elemento agregador dentro das prisões. Questiona-se como se pode atrelar práticas culturais e esportivas que aliam formação cultural e recreação num ambiente caótico e desagregador, em que se pesem geralmente os focos de tensões e exclusões diversas?

Sobre isso, Foucault (1979) deixa claro o papel transformador que deveria ocorrer aos detentos nas prisões, porém ainda não executado com êxito esse papel pela sociedade. E para ele, o que se via era o contrário, tornando as cadeias depósitos de indivíduos ociosos e com tempo para aprendizagem de conteúdos de criminalidade. Segundo Foucault (1979):

Desde o começo a prisão devia ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto a escola, a caserna ou o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos. O fracasso foi imediato e registrado quase ao mesmo tempo que o próprio projeto. Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. Foi então que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era um inconveniente. A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico como no político. Os delinquentes servem para alguma coisa. Por exemplo, no proveito que se pode tirar da exploração do prazer sexual: a instauração, no século XIX, do grande

edifício da prostituição, só foi possível graças aos delinquentes que permitiram a articulação entre o prazer sexual cotidiano e custoso e a capitalização (Foucault, 1979, p.75).

Partindo desse entendimento, convém dizer que a educação social, importante veia do processo educacional, também pode atuar em ambientes tradicionalmente não-escolares, como as prisões. Sendo esses espaços, muitas vezes, mal vistos pela sociedade, e que contém grupos sociais oriundos de diversas exclusões e históricos de violências. Para tanto, a educação social age em torno das lacunas que as desigualdades sociais e econômicas no Brasil culminaram na realidade educacional e suas discrepâncias, conforme defendido, por Souza Neto (2010):

A educação social ocorre em contextos sociais diferenciados, e está estreitamente vinculada à realidade de exclusão, marginalização e conflito social, devido ao abandono . (...) De uma forma ou de outra, ela rejeita algumas práticas da escola que buscam explicar a conduta dessa população pela ótica de um déficit de socialização primária e mesmo secundária, como se o processo ocorresse num único momento da vida e não ao longo da existência humana (Souza Neto, 2010, p.32).

Para o problema dessa pesquisa, é imprescindível que haja correlação das atividades culturais que foram pesquisadas com os direitos humanos dos presos. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), para a educação básica foram elencados concepções, princípios e ações programáticas. E dentre elas, tem-se para a educação prisional ao que refere-se à formação crítica e ao lazer, informações descritas em: “Ações Programáticas”:

Promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional (PNEDH, 2018, p. 34).

Diante disso, como aliar a educação social à luz da pedagogia social enquanto processo educativo compreendida como práxis pedagógica que possibilita a aproximação das realidades dos sujeitos encarcerados ao mundo dos saberes, conhecimentos e ciência através de práticas educativas diversificadas, como: atividades de arte, lazer e oficinas nos estabelecimentos prisionais?

Para tanto, recorre-se a Souza Neto (2010), ao que se refere à educação social e à valorização do sujeito: “a educação social não se limita ao desenvolvimento cognitivo e de habilidades individuais. Ela dá primazia ao sujeito mergulhado nos dramas sociais, chamado a responder às exigências da vida e a encontrar um sentido existencial”. (Souza Neto, 2010, p.34).

Neste sentido, mister se torna pesquisar como e quais as possibilidades de incorporação de atividades culturais associadas à cultura e lazer foram feitas no campo da educação de jovens e adultos (EJA) disseminadas nos sistemas penitenciários em Belo Horizonte, sejam eles

convencionais ou que utilizam a metodologia apaqueana. Buscou-se compreender neste estudo como a escolarização por meio da EJA enquanto modalidade da educação básica e disponibilizada pelo poder público, possibilita a oferta de práticas diversificadas de lazer, no interior das prisões e no rol das atividades disseminadas pela educação social.

Para tanto, tornou-se relevante pesquisar a educação de jovens e adultos (EJA) com o viés da educação social nas práticas de lazer, dentre elas: atividades desportivas, recreação e oficinas nas unidades prisionais. E averiguar se estão presentes, como são experimentadas nos sistemas prisionais, do modelo tradicional de penitenciária ou do sistema da APAC na cidade de Belo Horizonte.

Diante desse cenário, que alia atividades educativas em ambientes diversificados, Caliman (2010), esclareceu que a Pedagogia Social, se pauta como caminho entre a prática da educação social e as bases da teoria freireana da educação crítica, sendo articuladora de interfaces educacionais, sobretudo em espaços que se situam fora das instituições escolares. Mas, que desempenham importantes papéis educacionais junto a grupos sociais, principalmente, os que se veem marginalizados e em situação de vulnerabilidade social:

Esta importante área fora do sistema escolar, mas com ele articulada, é objeto da pedagogia social, que teve origem na Europa e que se manifesta como fruto de um estilo e responde ao imperativo constitucional brasileiro (Art. 205) da educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Conforme as Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional, essa educação «abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais» (Brasil, 1996). Por isso mesmo, a dimensão prática da educação social sempre foi muito intensa no Brasil, sobretudo a partir dos anos 70 (Silva, 2009). Faltava a sistematização teórica da pedagogia social, que somente agora encontra respaldo em estudos que se aprofundam a partir dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social que ocorreram na Universidade de São Paulo nos anos 2006, 2008 e 2010 (Caliman, 2011, p.486).

Ao partilhar da visão pedagógica que coaduna com a ideia do sujeito enquanto ser humano que aprende, ensina em suas interações sociais e ao longo de toda a vida, sendo capaz de promover mudanças em sua realidade, tais questões foram cruciais e instigadoras nesta pesquisa. Visto que o processo educativo se encontra além do sistema educacional tradicional ofertado pelas escolas, existindo com tipologias variadas (formais, informais e não formais). E podem incluir tanto a matriz curricular obrigatória, quanto atividades extracurriculares, como as abordagens culturais, desportivas, lúdicas com vistas à humanização das relações sociais em espaços carcerários.

Portanto, o ato educativo além de ser um processo contínuo na vida de qualquer ser humano, tem-se que a aprendizagem pode ocorrer em variados momentos e espaços, ao longo de toda a vida. Nesse sentido, corrobora-se com este pensamento, De Maeyer (2011), ao afirmar que:

Precisemos de pronto que a educação ao longo da vida é um direito de todos, qualquer que seja esta vida; que esta educação seja permanente e não um recomeço; que esteja explicitamente inscrita nos programas educacionais e sociais nacionais e internacionais. A educação ao longo da vida é, em si, uma educação libertadora; ferramenta que deve ser acessível a cada um, ela vai permitir compreender o porquê de se “estar aqui no mundo”, compreender seu mundo e sua representação de mundo (De Maeyer, 2011, p.44).

1.4 Percurso Metodológico

Para o percurso metodológico desta pesquisa social, utilizou-se a revisão bibliográfica sistemática, cujos estudos acadêmicos versam sobre a educação de jovens e adultos (EJA) sob o viés da educação social em espaços de privação de liberdade nos sistemas penitenciários de Belo Horizonte e nas unidades da APACs e que caracterizam o lazer como práxis pedagógica atrelada à EJA.

Ao considerar uma pesquisa na área das ciências humanas e sociais, da qual “complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais” fazem parte (Chizzotti, 2000), adotou-se a abordagem metodológica de natureza qualitativa. Os desafios da pesquisa social são diversos, dada a complexidade do campo científico do saber para as ciências humanas, conforme apontado por Minayo (2007):

O campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições. E para nomear apenas uma das controvérsias que aqui nos interessa, citamos o grande embate sobre cientificidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza. Há aqueles que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de "ciência" ao campo social. Há os que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano (Minayo, 2007, p.10).

A pesquisa assume caráter científico com o emprego do método científico, pois de acordo com Gil (2008):

Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (Gil, 2008, p. 45).

Nesse sentido, para a construção do conhecimento científico, é imprescindível estar munido de estratégias metodológicas que levem a percorrer caminhos que mostrem qual a melhor abordagem ao se analisar a realidade social histórica na pesquisa proposta.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, é notório dizer que o objeto se torna majoritariamente qualitativo e que traz uma realidade social, cujo extravasamento de significados extrapolam outras teorias e discursos (Minayo, 2012). Sobre a pesquisa qualitativa, Trivinos (1987) acrescentou que:

(...) a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional (Trivinos, 1987, p. 120).

Para que a revisão da literatura atinja os objetivos propostos na investigação científica, faz-se necessário o planejamento das etapas em prol do melhor aproveitamento e aprofundamento das ideias centrais, cujos trabalhos sejam diversos e controversos para a profícua extração das ideias e análise crítica da pesquisadora. É preciso que nessa etapa, valorize-se o máximo de informações que serão extraídas dos textos selecionados e o conhecimento de técnicas por parte da pesquisadora para a melhor análise e resposta ao problema da pesquisa.

Uma pesquisa deve ser planejada, orientada e ocorrer por meio de métodos adequados ao problema identificado, a fim de buscar respostas às questões levantadas. Para este estudo qualitativo, escolheu-se, portanto, a pesquisa bibliográfica que requer o levantamento dos trabalhos já publicados sobre o tema central, de forma que a pesquisadora consiga obter dados necessários para sua análise. Segundo Marconi e Lakatos (2003) “ toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas” (Marconi; Lakatos, 2003 p.174).

Conforme aponta Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se baseia principalmente em materiais já publicados, podendo ser impressos ou digitais. Ressalta-se que, em geral, estudos acadêmicos utilizam-se parte da metodologia da pesquisa bibliográfica em uma de suas etapas, sendo denominada como *revisão bibliográfica*, cujo propósito distinto seja fornecer a fundamentação teórica para o trabalho e situar, sem aprofundar, o estágio do conhecimento atual referente ao tema analisado (Gil, 2008).

Frisa-se, portanto, que, embora a *pesquisa bibliográfica* seja rotineiramente apresentada apenas como *revisão de literatura*, cabe-nos destacar que não é a única característica dessa modalidade

de estudo científico, pois etapas e procedimentos científicos devem ser seguidos (Da Silva; Oliveira; Silva, 2021):

A Pesquisa Bibliográfica enquanto modalidade de pesquisa de caráter qualitativo, é comumente apresentada como uma revisão da literatura, o que merece ser evidenciado essa revisão se apresenta como pré-requisito para toda e qualquer modalidade de pesquisa, não sendo a característica principal e exclusiva da pesquisa bibliográfica. Neste paradigma, o que caracteriza a pesquisa bibliográfica é o conjunto de procedimentos previamente planejados que buscam soluções para determinado objeto e problema de pesquisa. Essa definição de procedimentos é que validará todas as ações como premissa essencial da pesquisa bibliográfica (Da Silva; Oliveira; Silva, 2021, p.93).

Sobre a documentação a ser utilizada em pesquisas, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que a documentação direta se obtém no levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem. Já a indireta, serve-se de fontes de dados coletados por outras pessoas, podendo constituir-se de material já elaborado ou não. Dessa forma, divide-se em pesquisa documental (fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (fontes secundárias) (Marconi; Lakatos, 2003, p.174).

Para responder a inquietações sobre a temática desta pesquisa, buscou-se analisar trabalhos acadêmicos publicados, pelo recorte transversal no período de 2013 a 2023, nos acervos localizados nos bancos de dados das Universidades UFMG, UEMG, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e documentos oficiais de plataformas governamentais. Para o recorte temporal, buscou-se atentar ao período do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo esse compreendido pelo decênio 2014-2024.

Utilizou-se mecanismos de busca em *sites* através de palavras-chave e frases-chave, como os descritores que são essenciais para a indexação e ao acesso, o que possibilitou a ordem por relevância e citação dos autores. Entre os descritores utilizados, usou-se nas plataformas selecionadas, os estudos acadêmicos que continham as palavras: “educação de jovens e adultos”, “EJA” educação social”, “lazer”, “prisão”, “penitenciária”, “APAC”, pois condizem com o tema escolhido na presente pesquisa.

E com a análise documental, se pretendeu extrair dados dos trabalhos (teses, dissertações) que abordassem as atividades culturais nos sistemas prisionais nesse período. Ademais, a Resolução Nº 391/202 (CNJ, 2021), cuja legislação refere-se à possibilidade da remição da pena por meio de práticas sociais e educativas, se tornou elemento essencial na pesquisa. A normativa aprovada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) abriu campo para diversas possibilidades de atividades no âmbito da cultura nos sistemas prisionais, o que inclui o lazer, objeto de análise dessa pesquisa.

De acordo com Gil (2008, p. 64), “fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas”, que são relevantes para os programas de pós-graduação, no campo do conhecimento em que desenvolvem suas contribuições científicas.

Para trilhar o caminho metodológico, houve a seleção prévia do acervo pesquisado com base na escolha de categorias que subsidiaram a escrita e nortearam a fundamentação conceitual. Há de se deixar claro que um dado que chamou bastante a atenção nessa pesquisa, foi o número baixo de pesquisas *stricto sensu* que tratem da educação de jovens e adultos (EJA) e educação social em espaços tradicionais privativos de liberdade e nas APACs na cidade Belo Horizonte e RMBH. E o mesmo se pode dizer em relação às pesquisas e aos estudos na literatura que têm como *locus* os espaços de restrição de liberdade e o lazer como ferramenta pedagógica da educação social difundida nesses locais.

A etapa seguinte foi a identificação das fontes bibliográficas mais adequadas, e assim coletar dados em busca de estudos acadêmicos e científicos que apresentaram os descritores citados, e que orientaram a seleção dos bancos de dados dos trabalhos nas plataformas. Posteriormente, foram organizados a fim de permitir uma melhor catalogação de trabalhos e exploração das informações que se aproximavam do tema proposto na pesquisa.

Nesse ínterim, pesquisou-se sobre as ações educativas difundidas em realidades não-escolares, como nos espaços prisionais em relação à educação social e tendo o lazer como atividade predominante no rol das práticas educativas não-escolares difundidas nesses espaços. Importante destacar que esta pesquisa bibliográfica foi construída sob o crivo da dialética com o aporte das correntes teóricas referências em educação social, EJA e sistemas prisionais, além da temática do lazer como ferramenta pedagógica e socializadora.

Dessa forma, optou-se por autores, cujos pressupostos indicaram a correlação entre educação enquanto fenômeno social, o poder transformador de realidades pela emancipação do pensamento humano e que relativizam o lazer e a educação como processos educativos correlatos.

De acordo com Guerra e Moura (2021), ao fazer-se o diálogo com autores dos trabalhos acadêmicos que analisaram a temática escolhida, como nesta pesquisa bibliográfica, possibilidades foram estabelecidas para os avanços na área educacional, por exemplo, ao se deparar com as lacunas percebidas na análise dos dados e materiais selecionados. Ao passo que

pode-se também evitar trabalhos repetitivos e possibilita identificar correntes ideológicas do assunto, assim como proporcionar conhecimentos adjacentes com a análise feita e aprofundar conhecimentos sob novas perspectivas.

Para a análise e interpretação dos dados desta pesquisa, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2007):

(...) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, (...) visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 2007, pp. 07, 27, 44).

A análise do conteúdo permite elaborar reflexões que se pautam na análise crítica-descritiva dos trabalhos investigados e inter-relacionam às categorias de investigação na produção do conhecimento com os estudos científicos selecionados. Para Bardin (2007), a organização da análise se faz em etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2007, p. 89).

Segundo o método qualitativo de Bardin (2007), a etapa de pré-análise permite selecionar o material a ser utilizado, sistematização das ideias e poder fazer a leitura flutuante⁵. Trata-se da “fase de organização propriamente dita”. Nessa fase, atenta-se para a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final (Bardin, 2007, p. 89).

Após essa etapa, seguiu-se à seleção dos documentos que compõem o *corpus* da análise do conteúdo da pesquisa. E a partir do critério da homogeneidade, trabalhos com o tema da pesquisa foram buscados nas plataformas para serem analisados e conterem a possibilidade de se traçar paralelos com o objeto da pesquisa. Sendo a presente pesquisa de caráter qualitativo bibliográfico, e baseando-se em analisar documentos em formatos variados (digitais, papeis) e de tipologias diversas (artigos, dissertações, teses, livros, documentos oficiais), a análise documental é primordial e substancial para as inferências que decorrem da pesquisa.

De acordo com a metodologia de Bardin (2007), a análise documental é, portanto, “uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de uma base de dados”. Para isso, se faz necessário avançar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro). Ainda segundo Bardin (2007):

O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que se obtenha o máximo de informação (aspecto

⁵ Por leitura flutuante entende-se o primeiro contato com os documentos da coleta de dados.

quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (Bardin, 2007, p. 40).

Após a etapa da exploração do material sobre o *corpus* documental, entra-se na fase da análise dos documentos e posteriormente à administração dos resultados e interpretações. Para o tratamento da informação, faz-se necessário também que se atente para a codificação, já que:

A codificação corresponde a uma transformação- efetuada segundo regras precisas dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (Bardin, 2007, p. 97).

Em relação aos referenciais teóricos adotados nesta pesquisa, elencou-se as obras que se referem à pedagogia problematizadora sob o crivo da perspectiva crítico social, educação de jovens e adultos e educação social nas obras de Paulo Freire (1967, 1980, 1981, 1987, 2001, 2010), e Miguel Arroyo (2007a, 2007b, 2011). Assim como ao que tange à temática do lazer, seus usos e apropriações na área educativa, as obras de Nelson Carvalho Marcellino (1990 e 1998,) e Christianne Luce Gomes (2004, 2008 ,2015). E para subsidiar a análise da educação nos sistema prisional, recorreu-se a autores como Onofre e Julião (2013).

Essa pesquisa foi construída, portanto, com base no diálogo entre categorias que se inter-relacionam, sendo uma pesquisa, cuja tipologia se caracteriza pelo estado da arte na área educacional, por meio do mapeamento da produção acadêmica que trouxe considerações acerca dos processos educativos associados ao lazer em espaços de privação e restrição de liberdade, em presídios tradicionais ou não, como as APACs em Belo Horizonte e RMBH.

Diversos desafios em pesquisas no campo educacional se fazem presentes e múltiplas questões vêm à tona. É preciso primeiramente fazer a distinção entre os termos, como no caso, a *educação*, pois muitas vezes são utilizados termos com concepções diferenciadas, mas se faz em uso largo no cotidiano. Por exemplo, a caracterização do termo educação, que a sociedade difundiu ao longo dos tempos como transmissão de saberes e conhecimentos difere da conceituação do significado da educação formal, institucional, escolar (Gatti, 2012). Ainda de acordo com Gatti (2012), muitos são os desafios para quem se empreende nos estudos do campo educacional, visto às insurgências sociais e culturais dos últimos tempos:

São muitos os desafios à pesquisa em educação, nas últimas décadas, que assistiram à recolocação dos problemas sócio-culturais no mundo, à emergência de grupos diversificados, que ganham espaços e abalam algumas de nossas enraizadas crenças sobre o movimento social, o papel da educação e os modos de formação humana. Como já enfatizamos em outro texto (Gatti, 2005; 2005b), há uma ânsia de compreender processos e situações, que, para o pesquisador atento e crítico, estão à margem ou além do usual modelo de explicações. Há a

percepção de desencaixes do teorizado e do que sucede, em que despontam insuficiências de fórmulas aprendidas (Gatti, 2012, p. 32).

Para a coleta e análise de dados oficiais, foram feitas consultas às leis, decretos, normas, acordos em *sites* governamentais, assim como interpretação de gráficos e estatísticas sobre a educação de jovens e adultos nos sistemas prisionais e a oferta de práticas educativas diversificadas, entre elas, o lazer. Recorreu-se também à consulta a materiais impressos como livros e artigos disponíveis em bibliotecas públicas de Belo Horizonte, assim como a leitura das obras indicadas pelo orientador, e os materiais estudados durante as aulas no decorrer do Mestrado.

Procedeu-se, também, à coleta de dados a respeito das unidades prisionais geridos pelo governo estadual no modelo convencional, e para isso foi necessário entrar em contato com alguns órgãos, por meio eletrônico, o que incluiu a Diretoria de Ensino e Profissionalização do Departamento Penitenciário de Minas Gerais (DEPEN) por e-mail. Portanto, não foram feitas entrevistas e sim, solicitações de dados via email aos órgãos competentes estaduais.

Para tanto, foi aberto um protocolo com o pedido de informações através da plataforma e-SIC (Sistema Eletrônico do serviço de Informações ao Cidadão), através do link: <http://www.acessoainformacao.mg.gov.br/sistema/site/index.html?ReturnUrl=/sistema/>. Desse modo, foi protocolado um pedido de informações para a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) acerca das questões a serem analisadas na pesquisa. Tais questões indagadoras perpassam por:

- Quais as unidades prisionais ofertam a educação de jovens e adultos?
- Quais as unidades oferecem atividades educativas não-escolares como práticas culturais aos encarcerados?
- Quais as atividades ofertadas no âmbito do lazer nas unidades prisionais? Qual a periodicidade?
- Quais os profissionais ofertam as atividades culturais? Professores, pedagogos ou parceiros?

E também para obter os dados referentes às ações propostas pelo governo do estado no exercício das atividades sociais e prática cultural exercidas nas prisões do estado mineiro, recorreu-se à leitura exploratória do documento oficial do governo de 2021, intitulado “ Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas

Gerais”, elaborado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP).

Destaca-se que o referido plano se tornou elemento essencial de análise nesta pesquisa documental, por se tratar de um compêndio que apresenta as intenções políticas e as possibilidades de inserção de atividades culturais nos presídios mineiros para o período de 2020-2024. Conforme indicado no Plano (2021), destaca-se a diretriz número 04 (quatro):

O presente plano é visto como proposta de melhoria da organização da oferta educacional nos estabelecimentos penais do estado de Minas Gerais e definição de novas estratégias para qualificar a política de educação no âmbito do sistema prisional aos privados de liberdade e egressos, nos exercícios de 2020 a 2024, pautando-se pelas seguintes diretrizes:

(...)

4. Ampliação da oferta educacional, considerando atividades socioculturais, esportivas e projetos de leitura; (Minas Gerais, 2021).

Posteriormente, foram feitos os registros dos acervos referentes às localizações do material encontrado. Assim como, optou-se pelo fichamento, pois esse método compila as ideias principais e os objetivos das obras analisadas de forma a proporcionar uma visão do todo do que foi pesquisado. Após essa etapa, filtrou-se os dados encontrados na pesquisa por meio da análise do material nos fichamentos (tema, problema da pesquisa, metodologia, objetivos e conclusões), a partir dos títulos e trabalhos que contemplassem pelo menos uma das áreas a serem abordadas na pesquisa, visto a escassez de pesquisas relacionadas ao tema da presente pesquisa.

Posteriormente, fez-se a leitura dos resumos e a leitura exploratória dos trabalhos para posterior revisão crítica, analítica e seleção dos trabalhos que foram mais essenciais à pesquisa. Como bases lógicas de investigação, esta pesquisa apresentou o método dialético para nortear os procedimentos metodológicos que subsidiaram a escrita deste trabalho em relação às análises obtidas pela pesquisa bibliográfica.

Diante do material selecionado, procedeu-se com a análise das dimensões sócio-educativas que o campo do lazer oferece enquanto atividade educativa e cultural presente nos sistemas prisionais tradicionais e os que utilizam metodologia apaqueana em suas interfaces com a práxis da educação pelo viés social.

Na parte final da dissertação, foram feitas as considerações e apontamentos, delineando as contribuições desta pesquisa para a prática pedagógica em espaços de privação de liberdade e os aprendizados obtidos, ao que concerne às atribuições da educação problematizadora em

processos de humanização da grande parcela de sujeitos marginalizados e excluídos socialmente.

1.5 Relevância social da pesquisa

Ao se tratar da educação de jovens e adultos, sobretudo a que se desenvolve em ambientes não-escolares e propícios à situações de violência, vulnerabilidade, estigmas e diversas carências, convém salientar a extrema importância da temática, dada a complexidade da educação como processo educativo e por se tratar de um ambiente prisional pouco favorável devido às condições já supracitadas. Para tanto, corroborou com a pesquisa, as ideias de Onofre e Julião (2013) quanto à educação em espaços prisionais, visto que:

Pensar educação nesse contexto significa repensar a instituição prisão como uma comunidade de aprendizagens que envolve todos os seus atores, dotando o homem aprisionado de conhecimentos, valores e competências que lhe permitam reconhecer-se como sujeito de direitos, que conduza a própria vida no presente e ressignifique seu passado em direção a um projeto de vida futura (Onofre; Julião, 2013, p. 51).

Dessa forma, torna-se fundamental fomentar as pesquisas acadêmicas na área da educação em espaços de restrição e privação de liberdade para se obter conhecimentos significativos que possam auxiliar nas tomadas de decisões que envolvam projetos educacionais voltados para pessoas encarceradas. Do mesmo modo, estudos aprofundados como esta pesquisa podem trazer à tona as lacunas que devem ser significativamente apreciadas pelos responsáveis pela gestão educacional, a fim de que se possam avançar em melhorias para a área da EJA nos espaços prisionais.

Ademais, por se tratar de indivíduos em privação de liberdade (IPL), se torna mais singular a referida pesquisa, dada à “invisibilidade” dos sujeitos encarcerados que merecem atenção do poder público e são dignos de serem contemplados em todas as propostas educativas. Sobretudo em relação à EJA pelo viés da educação social, e os educandos serem sujeitos sociais, excluídos e marginalizados socialmente. Os presos podem ser considerados invisíveis e de sobremaneira marginalizados, além de se tornarem parcela que a sociedade a todo custo quer alijar do convívio social. Conforme elucidou Amaral (2017) sobre a questão da invisibilidade:

Em estudo anterior, afirmei que a causa estava na invisibilidade do preso. Reformulo. Também é do preso condenado. Não se trata só da invisibilidade do preso condenado, mas também da invisibilidade de todo o sistema em que o condenado está inserido. Assim, a invisibilidade é também do agente penitenciário, dos recursos materiais que se destinam ao setor prisional, da educação e reciclagem que os profissionais do sistema devem ter, da arquitetura prisional (recentemente “salva” pela Resolução nº 9/2011, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária), da saúde dos presos e dos trabalhadores do sistema etc (Amaral, 2017, p.60).

Portanto, se faz imprescindível um olhar humanizado e instigante que possa abarcar questões relativas às práticas educativas, cujas concepções pedagógicas e conceituais se enquadrem na educação social em espaços não escolares, como os presídios. Vale ressaltar que esta pesquisa buscou investigar a educação prisional com um olhar mais humanístico⁶.

Conforme Fernandes (1989) apontou para a necessidade de se criar este olhar mais humanístico para a educação com traços de liberdade, por meio de uma educação revolucionária, pois para Fernandes (1989) “a importância de retomar a causa e de chegar-se a uma evolução educacional que corresponda à auto-emancipação coletiva dos trabalhadores e dos oprimidos”.

Compreender a singularidade da educação de jovens e adultos quando inserida na educação social por meio das práticas educativas relacionadas ao lazer, a exemplo das atividades culturais nos espaços de privação e restrição de liberdade, poderá contribuir para políticas públicas que contemplem este escopo. Por isso, a necessidade de interpretar os dados obtidos por intermédio da pedagogia crítico social, cujas propostas educacionais inovadoras trazem abordagens sociais educativas em ambientes prisionais.

E para isso, tornou-se importante pesquisar a prática educativa nas prisões, a partir da hipótese que os processos educativos da EJA ofertados nos cárceres, carecem de um olhar investigativo que possibilite o reconhecimento das práticas pedagógicas do lazer inseridas em ambientes de diversas exclusões sociais, como nos presídios e nas APACs.

Como objeto de estudo nesta pesquisa, buscou-se destrinchar o tema a partir da bibliografia selecionada e assim trazer luz para a educação não-escolar em forma de lazer nos sistemas prisionais. Diante do exposto, cabe reiterar que nesta presente dissertação, espera-se averiguar como a literatura tratou a questão do lazer no sistema prisional.

Na literatura sobre a educação no cárcere, questões importantes foram trazidas em relação ao paradoxo punir/educar, e dentro dessa visão, apontou-se Onofre (2016) que “pensar o sistema penitenciário e a instituição prisão em diálogo com outros sistemas e espaços nos parece uma forma de abrir brechas, pequenas fendas que possam anunciar possibilidades de enfrentamento dos paradoxos entre punir e educar.” (Onofre, 2016, p.44).

⁶ Humanístico vem do humanismo, um movimento que marcou o modo de pensar do ser humano no século XIX, que a partir daí, começaram a se importar com coisas diferentes além do teocentrismo. Como o foco era o valor do ser humano, ele teve destaque com as produções artísticas em massa, como fundamento a valorização do ser humano.

Espera-se com esta pesquisa, contribuir por meio de apontamentos e considerações relevantes ao se analisar e problematizar a educação social oriunda das práticas educativas para transformação das realidades opressoras, apresentando as condições reais das instituições carcerárias acerca das práticas sociais instituídas.

Além da contribuição acadêmica, a pesquisa educacional pode como recurso pedagógico propor novas configurações para o segmento educacional no âmbito prisional que carece de maiores investimentos, projetos educativos mais eficazes, profissionais capacitados e qualificados para atuar nos presídios de forma perene sem prejuízos à continuidade dos estudos dos sujeitos aprisionados. Dentre os desafios e dificuldades da implantação e êxito das práticas educacionais nas prisões, há a desvalorização e preconceito por parte da sociedade quanto ao segmento educacional prisional.

O conhecimento de quais e (talvez) como os projetos educativos, enquanto políticas públicas educacionais, podem ser visualizados na oferta a educação de jovens e adultos no sistema prisional de Belo Horizonte, pode possibilitar mudanças nestas propostas para melhorias contínuas. Analisar como se configura a oferta da educação básica na modalidade da EJA como direito à educação consagrada na legislação brasileira nos presídios tradicionais de Belo Horizonte e nas APACs e que tragam o lazer como uma das faces da educação social, enquanto prática educativa, poderá ser o preenchimento desta lacuna identificada na academia sobre o assunto.

Não obstante, cabe dizer que uma pesquisa pedagógica é também um ato político, em que novas visões acerca do objeto investigado se apresentam em prol de melhorias para a função a que se dispõe o objeto analisado a desempenhar. No caso, a educação, os processos educativos e formativos que podem advir da concepção humanizada nas prisões brasileiras, por meio do lazer, com vistas à transformação dos sujeitos que ali se encontram temporariamente presos.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DIÁLOGOS

2.1 Educação de jovens e adultos (EJA) sob o prisma de política pública e suas interfaces históricas

Conceituar política pública não é tarefa fácil, visto a complexidade do tema que abarca diversos conceitos e implicações discursivas teóricas de formas variadas presentes na sociedade moderna. Tal sociedade apresenta em seu interior conflitos sociais diversos apresentados pela multiplicidade dos grupos sociais que a constituem. Para que a vida em sociedade seja possível diante dos conflitos e disputas que ocorrem neste organismo social, é imprescindível que haja o mínimo da garantia do bem estar coletivo, possibilitado por estratégias de coerção de um lado e política de outro.

De modo sucinto, apesar de envolver coerção, a política apresenta outros mecanismos para resolver a tensão dos grupos sociais e seus diversos interesses, o que pode ser vista como a resolução dos conflitos dos grupos diversos e seus interesses. Nessa configuração feita para possibilitar o bem estar e proteção dos cidadãos, a figura do Estado surge como elemento de coesão social a fim de garantir esses direitos.

Höfling (2001), apresentou aspectos condizentes aos significados de políticas públicas sociais que são implementadas pelo governo, e de modo abrangente a diferenciação conceitual entre Estado e Governo para subsidiar a discussão. De acordo com Höfling (2001), o *Estado* configura-se como um conjunto de instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais, exército, outras) para possibilitar o escopo da ação do governo. E para conceituar o vocábulo *Governo*, o definiu como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) e propõe para a sociedade como um todo, de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um período.

Ao relacionar os conceitos descritos anteriormente, entende-se que as políticas públicas podem ser vistas como o Estado em ação, ao implantar projetos de governos por meio dos programas. E o termo *Políticas Sociais*, conceituado como proteção social com o intuito de redistribuição dos benefícios a fim de corrigir desigualdades estruturais, e são rotineiramente percebidas como, por exemplo: educação, saúde, habitação, previdência, entre outras. As ações do Estado não se implementam sem conflitos, assim como podem gerar resultados diferentes dos pretendidos, uma vez que o Estado está voltado para interesses de grupos diversos e dessa

forma, as políticas sociais podem ter impacto em sua implementação, pois estão na dimensão da ação de um estado capitalista que remete à relações de disputa de poder.

Diante disso, Höfling (2001) esclareceu de modo crítico em relação a fatores que relacionam à maior participação dos cidadãos para a efetividade das políticas públicas, sobretudo a política educacional:

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (Höfling 2001, p.39).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública educacional é de suma importância, mas somente a partir de 1940, se apresenta como “problema de política nacional”, conforme demonstrado por Haddad e Di Pierro (2000):

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 110).

Os avanços e discussões na educação de jovens e adultos foram consequências de muitas lutas históricas inseridas em movimentos populares em prol de uma igualdade de oportunidades no que tange à educação como direito garantido pela legislação, investimentos e discussões políticas para a modalidade. Para isso, pode-se dizer que a gênese da EJA, conforme apontam ideias de Freitas (2007):

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, no cenário brasileiro, nasce da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular. Aquela concebida como um processo de grande extensão e profundidade, destinando-se a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo em que contribuísse para que estas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas (Freitas, 2007, p.50).

Cabe ao Estado garantir o direito à educação de jovens e adultos como de fato se configura, ou seja, um direito social garantido e fundamentado pela legislação, assim como ocorre nas demais modalidades de ensino em todos os seus aspectos. Desse modo, a EJA não se deve configurar como uma trivial oportunidade para continuidade de estudos, nem tampouco apenas uma retomada de escolarização tardia para fins de índices de alfabetização e conclusão de cursos para estatísticas governamentais.

Há de se mencionar o relevante passado pela busca histórica da valorização, legitimação e necessário reconhecimento para a área da educação e aos educandos dessa modalidade. As lutas e conquistas laboriosas da educação de jovens e adultos remonta a diversos movimentos sociais, políticos e culturais para a legitimidade da implantação da modalidade educacional como um direito a todos os cidadãos que não puderam concluir os seus estudos em idade regular e oriundos em sua grande maioria de camadas sociais marginalizadas. (Haddad, Di Pierro, 2000).

A Educação de jovens e adultos (EJA) como direito é pontuada também de acordo com a 6ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - VI CONFITEA (2009), e deve-se ressaltar, primeiramente, que:

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos (VI CONFITEA, 2009, p. 28).

Para subsidiar os conceitos em relação à políticas públicas, sobretudo à educação, Azevedo (1997) esclareceu que:

[...] quando se enfocam as políticas públicas em um plano mais geral, e, portanto, mais abstrato isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o locus da sua condensação [...] Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve por si própria. Nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (Azevedo, 1997, pp. 5-6).

E política pública de Estado para a educação de jovens e adultos (EJA), convém citar o que se abordou na VI CONFITEA em 2009:

A produção e efetivação de política pública de Estado para a EJA — ouvida sempre a sociedade civil — centrada em sujeitos jovens, adultos e idosos com a expressão de toda a diversidade que constitui a sociedade brasileira, é responsabilidade de governos com a participação da sociedade, de maneira a superar formas veladas, sutis e/ou explícitas de exploração e exclusão de que a desigualdade se vale (VI CONFITEA, 2009, p. 29).

De acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988), no artigo 208, a EJA está fundamentada na obrigatoriedade do Estado Brasileiro em proporcionar o acesso a todos quanto à escolarização de modo a promover a igualdade e democratização de oportunidades, principalmente para aqueles que não tiveram como estudar na idade própria. Dessa forma, apresenta-se regulamentada em:

art. 208 : O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

E ainda, na Constituição Federal (Brasil, 1988) no artigo 206, se legisla sobre a democratização do acesso e da questão da igualdade, ao se referir às oportunidades de acesso e permanência à educação por todos, o que permite a construção da cidadania e o pilar para uma sociedade justa e democrática para todos. Desse modo, observa-se no artigo 206 que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Diante do exposto, pode-se dizer que a EJA se estabeleceu como política pública, após sucessivas vitórias e recuos significativos dos movimentos sociais ao longo de várias décadas no cenário brasileiro. Tais reivindicações se deram em prol de uma educação que se efetivasse para uma parcela da sociedade (jovens e adultos) que por motivos diversos, não puderam dar continuidade aos estudos na época regular. Carecia-se do direito regulamentado à educação e para tanto ser reconhecido como importante etapa da modalidade básica a ser ofertada à sociedade.

O público que busca a EJA apresenta vários motivos para a entrada nessa modalidade da educação básica, dentre eles: não tiveram acesso à educação institucionalizada; não conseguiram concluir em idade regular e veem a EJA como oportunidade da continuidade dos estudos; na busca de uma melhor qualificação para o mercado de trabalho e por necessidade de obtenção da aceleração dos estudos na etapa requerida.

O que concerne à legislação, observa-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) regulamentado pela Lei Nº 13.005/2014, determina as diretrizes, metas e estratégias da política educacional para o decênio 2014/2024. Para a efetivação de cada meta estão previstas estratégias específicas que norteiam a execução das mesmas. No caso da educação de jovens e adultos (EJA), estão preconizadas duas metas, a saber:

- Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (MEC/PNE- 2014-2024).
- Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (MEC/PNE -2014-2024).

Para a execução da meta 09, diversas estratégias foram traçadas e à que trata a respeito da EJA e educação prisional, está configurada pelo item 9.8:

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (MEC/ PNE 2014-2024).

Os dados do Censo Escolar 2021⁷ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstraram a evolução da matrícula na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil para o período 2017-2021. Para o ano de 2017, na rede pública brasileira, haviam 3.380.008 matriculados na EJA. No ano de 2021 esse número decresceu, totalizando 2.779.642 matriculados, o que representa uma queda aproximada de 18% em relação ao ano de 2017. E em relação às matrículas na EJA por etapa, há também um decréscimo, como de ser visto pelos quantitativos. Em 2017, para o ensino fundamental: 2.172.904 matrículas e em 2021, 1.725.129 matrículas. E para a etapa do ensino médio em 2017 haviam 1.425.812 matrículas e para o ano de 2021, o índice caiu para 1.237.193 matriculados na EJA brasileira, conforme demonstram os gráficos a seguir:

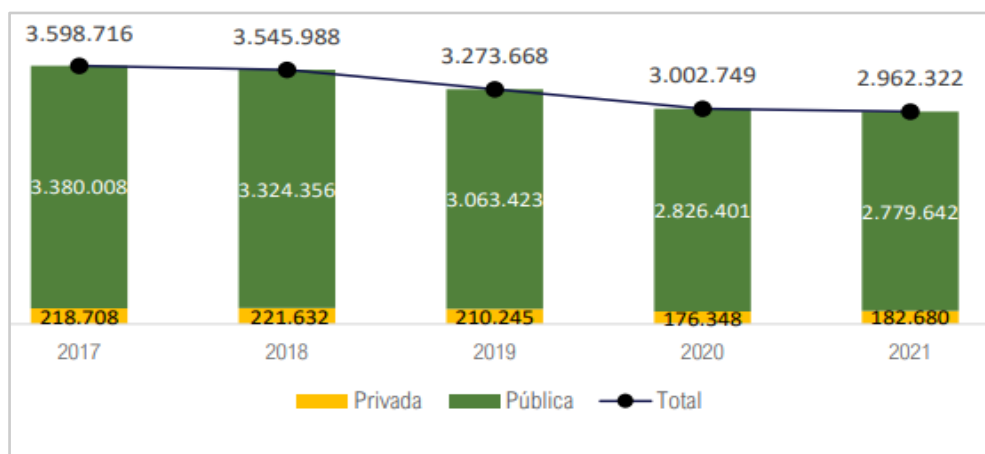


Gráfico 2 - Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Brasil 2017-2021
Fonte: Inep Censo Escolar 2021

⁷ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

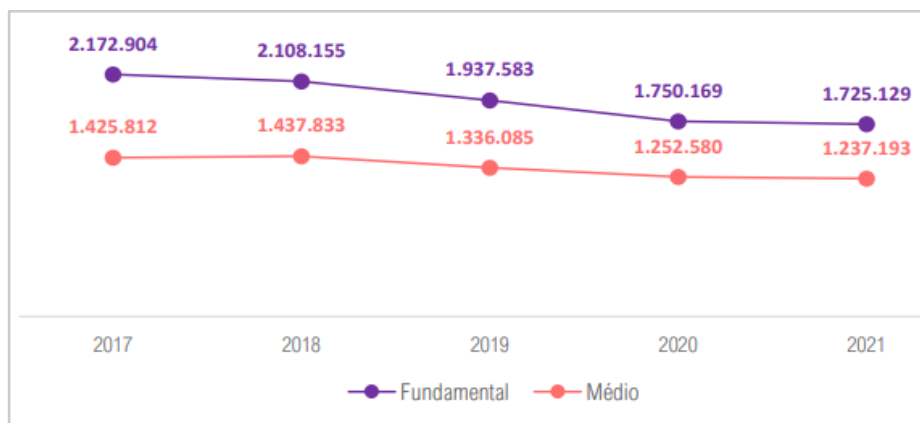


Gráfico 3 - Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por etapa de ensino - Brasil 2017-2021
Fonte: Inep Censo Escolar 2021

Para a educação de jovens e adultos, os dados revelam uma realidade educacional a ser reparada urgentemente, devido ao expressivo número de brasileiros que não completaram seus estudos, seja no ensino fundamental ou no médio, conforme Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021):

Historicamente, o Brasil gerou um grande contingente populacional que não conseguiu completar a escolaridade básica: 52,1 milhões de brasileiros não concluíram o Ensino Fundamental e outros 19,2 milhões possuem o Ensino Médio incompleto. Por isso, é importante que o País consiga expandir a oferta de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021, p. 87).

Conforme os gráficos a seguir, a EJA, predominantemente, tem maior número de matriculados nos municípios, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio.

EJA - ENSINO FUNDAMENTAL

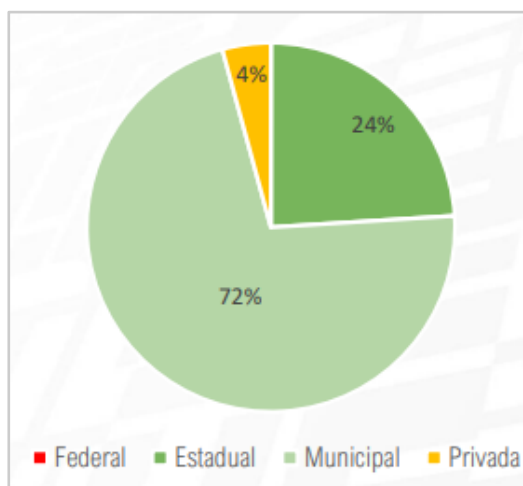


Gráfico 4 - Distribuição da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino fundamental por dependência administrativa - Brasil 2021
Fonte: Inep Censo Escolar 2021

EJA - ENSINO MÉDIO

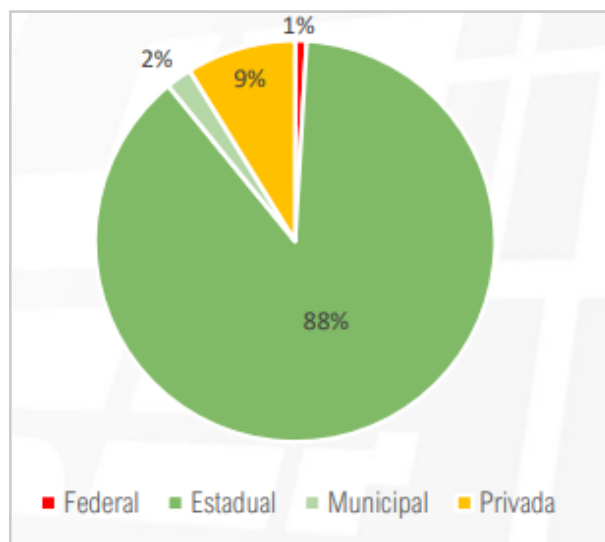


Gráfico 5 - Distribuição da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2021

Fonte: Inep Censo Escolar 2021

Esses dados espelham uma realidade que remonta às raízes históricas e que precisam ser revistas com prioridade pelos governos. A educação de jovens e adultos é a conquista de um passado negado, sabotado, porém realizado agora no presente, como o sonho sonhado de ontem, de acordo com o entendimento de Haddad (2017):

a persistência de enormes contingentes de pessoas jovens e adultas analfabetas ou com baixa escolaridade não pode ser analisada de maneira isolada, mas sim como mais um indicador da desigualdade no Brasil e da falta de acesso aos direitos básicos de cidadania, portanto, como causa e consequência da pobreza e da exclusão social (Haddad, 2017, p.142).

E de acordo com Arroyo (2011), tem-se que a EJA, como política afirmativa é configurada por “consequentemente, a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais historicamente negados” (Arroyo, 2011, p. 29). Dessa forma, as lutas dos movimentos sociais ligados à educação popular, junto aos sistemas de educação e as políticas públicas desenvolvidas ao longo dessas décadas, confluem para a concretização da educação de jovens e adultos como modalidade de ensino a ser valorizada, repensada e necessária.

A EJA não só possibilita o acesso às pessoas que de forma marginalizada estiveram fora da escola e podem dar seguimento ao processo educacional, como permite o avanço da educação básica na luta pela igualdade de direitos e no combate ao analfabetismo. Dessa forma, foram abordadas nesta pesquisa algumas questões concernentes às políticas públicas, como: caracterização, historicização e panorama da educação de jovens e adultos neste capítulo.

2.2 Breve historicização da legislação educacional no cenário brasileiro ao que tange à educação de jovens e adultos (EJA)

A partir dos anos 20, do século XX, no cenário brasileiro começou a delinear a ação dos educadores e segmentos da população para mudanças na área educacional, com base nos ideais liberais, conforme descrito por Haddad e Di Pierro (2000):

No entanto, já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110).

No período dos anos de 30-40, a educação de adultos no Brasil teve início de forma mais contundente que em períodos anteriores, durante o governo de Getúlio Vargas, de acordo com Cury (2015):

(...) o direito à educação seja devidamente ofertado e assegurado já que estamos falando de um direito juridicamente protegido. Essa proteção jurídica se explicitou com a Constituição de 1934 quando a obrigatoriedade do ensino primário se tornou um constitutivo nacional (Cury, 2015, p.397).

Conforme destacado por Friedrich *et.al*, (2010), “estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional”. A oferta de ensino básico e gratuito estendeu-se a praticamente a todos os setores sociais.”(Friedrich *et.al*, 2010, p.395).

Convém mencionar que nos anos 40, o Brasil apresentava um quadro de industrialização incipiente e para esse cenário econômico, buscava-se mão de obra qualificada para operar nas indústrias, o que gerou a necessidade de se pensar a educação para adultos. De acordo com censo demográfico de 1940 (IBGE, 1940), as taxas de analfabetismo eram em torno de 56% para a população com mais de 15 anos. Conforme exposto por Haddad e Di Pierro (2000), a educação com contornos que se relacionavam ao projeto de desenvolvimento nacional pelo qual o Brasil experimentava, pode ser visto em:

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. Estas duas faces do sentido político da educação ganham evidência com o fortalecimento do Estado nacional brasileiro edificado a partir de 1930 (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Posteriormente, em 1938, se deu a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) para estudos em prol de alternativas para as políticas em educação. Em 1942, houve a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual traria recursos que possibilitaria a expansão da educação primária e deveria incluir a educação para adultos (Haddad e Di Pierro, 2000, p.111). Com o governo de Juscelino Kubitschek (JK), a educação de adultos assume maior importância, com vistas a proporcionar qualificação profissional para a política desenvolvimentista que o Brasil atravessava na década de 50 numa perspectiva de política compensatória (Favero, 2009).

Na década de 60, promulgou-se a Lei Nº 4.024/61, conhecida como a primeira lei de ensino do país, em que são fixadas as diretrizes e bases da educação nacional e tornou-se obrigatório o ensino pelo Estado. No artigo 2º da referida lei, legitima-se que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. No art. 3º, o direito à educação é assegurado por:

- I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
- II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Brasil, 1961).

De acordo com dados do IBGE (2002), ainda eram significativas as altas taxas de analfabetismo e o número de alfabetizados nos anos 50/60 também precisaria melhorar. Para exemplificar, tem-se nos anos 50, de acordo com IBGE (2002) uma taxa de alfabetização da população para homens em 44,12% e para mulheres de 37,51%. Para os anos 60, a taxa de alfabetização da população para homens era 55,77% e mulheres: 50,68%. Nos anos 70, a taxa de alfabetização da população para homens era 62,32% e mulheres: 58,72%. Apesar do aumento do número de alfabetizados, é notório que os índices demonstravam que muito havia para ser feito no âmbito da educação brasileira e também fica evidente a diferença nas taxas de alfabetizados por sexo.

A alfabetização de jovens e adultos que se verificou na década de 60 foi resultado da articulação de vários movimentos sociais, campanhas, programas, ações coletivas que trazem luz à educação de jovens e adultos, com vistas à educação e que valorizassem a cultura das classes populares, tais como elucidam Haddad e Di Pierro (2000) :

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também

se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

Diante disso, é notório frisar que a luta pela manutenção das conquistas históricas da educação e os movimentos sociais dos anos 60 em favor da educação popular se intensificaram pelo país. Isto foi possível pelo advento das grandes manifestações populares inseridas no processo que valorizava a emancipação pela educação, a erradicação do analfabetismo, avanços da cultura popular e contornos de conscientização das massas para a evolução do pensamento crítico e consciente, para além das aprendizagens das letras.

Portanto, destaca-se que durante o período de 1959-1964, diversos movimentos sociais eclodiram pelo país, dado o clima de insatisfação das camadas médias e populares com a política nacional desenvolvimentista e a crescente desigualdade econômica entre as classes. Observam-se movimentos sociais da educação de jovens e adultos, e os trabalhos e publicações acadêmicas tomam vulto de modo a buscar o apoio político das camadas populares (Haddad; Di Pierro, 2000).

E para melhor retratar o período de grandes movimentos sociais em busca de uma educação que reavaliasse a realidade educacional brasileira, evidencia-se a importância dos trabalhos desenvolvidos por Paulo Reglus Neves Freire, conhecido e reconhecido internacionalmente como Paulo Freire, cujo legado é fonte de inspiração para diversos trabalhos na área educacional. Considerado o Patrono da Educação Brasileira pela Lei 12.612/2012, foi um importante educador e filósofo brasileiro que desenvolveu metodologias e processos educativos no combate ao analfabetismo pelo Brasil, tendo como um dos ideais à emancipação crítica dos sujeitos, a transformação da realidade opressora a partir da humanização e tomada de consciência dos oprimidos na luta por justiça e direitos sociais.

Porém, com o regime político no Brasil a partir de 1964, em que se pautava por contornos da ditadura militar, a proposta educacional sofreu alterações significativas, conforme apontado por Xavier (2019):

Com o golpe civil - militar de 1964, os movimentos de educação e cultura popular de base libertadora (ou conscientizadora) foram reprimidos. A partir de 1970, a educação de adultos passou a ser realizada numa perspectiva de suplência da educação formal na qual a maior expressão foi o MOBREAL (Xavier, 2019, p.06).

E também, como significado da ditadura para a política de jovens e adultos no país, afirmam também Haddad e Di Pierro (2000):

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais (Haddad; Di Pierro, 2000, p.113).

Na continuidade do delinear do processo histórico da educação, nos anos 70 observa-se um período mais acirrado do caráter autoritário do governo e as ações educativas da época remontam à escolarização para adolescentes e adultos, durante o período da ditadura militar, em que o ensino supletivo se fez presente no projeto educacional do governo através da consolidação da Lei de Diretrizes e Bases- LDB, com a Lei Nº 5.692/1971:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação (Brasil,1971).

Nesse período, a escolarização dos adolescentes e adultos se primou pelo método do ensino supletivo como proposta de alfabetização do público que não pode concluir seus estudos dentro do prazo regulamentado. Apresentava-se com metodologias que abordavam técnicas básicas de leitura e escrita voltadas aos modos tecnicistas e produtivos para o mercado de trabalho. Foram realizadas reformas na educação nos anos 70, sobretudo ao que se refere ao campo profissionalizante, com a obrigatoriedade do ensino profissional aos jovens, e outras alterações de forma a ajustar-se ao modelo econômico.

Conforme apontamentos trazidos por Haddad e Di Pierro (2000), o supletivo se pautava em 04 funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, uma vez que “o ensino supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (Haddad; Di Pierro, 2000, p.117).

Na década de 80, houve a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) e a educação passa a ser ofertada como dever do Estado para o ensino fundamental, portanto obrigatória e gratuita, alcançando os que não puderam estudar em idade própria:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

* Inciso I com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996 (Brasil, 1988).

Diante da Carta Magna, a educação “para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, o direito ao ensino fundamental passa a ser incorporado à educação básica por meio da constituição cidadã, como era conhecida e símbolo da redemocratização brasileira (Brasil, 1988).

Após a redemocratização brasileira na década de 90, o avanço das propostas dos direitos no campo social e com a promulgação da Lei Nº 9.394 de 20/12/1996 (Brasil, 1996), as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN/96) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram estabelecidas e passa a ser denominada modalidade da Educação Básica no Ensino Fundamental. Somente com a LDBEN/1996 a EJA passa a ser denominada modalidade de educação de jovens e adultos, com o termo sendo usado na legislação.

Torna-se importante salientar que nos anos 90, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece o Ano Internacional da Alfabetização, e neste mesmo ano ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos. Após a redemocratização, Haddad e Di Pierro (2000) indicam que:

As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 120).

Na LDBEN/96, a Educação de Jovens e Adultos está fundamentada na Seção V, Capítulo II, capítulos 37 e 38, a saber:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996).

A mudança tida como uma das mais significativas em relação à legislação anterior para a educação de jovens e adultos foi em relação à configuração da EJA como modalidade pertencente à educação básica, conforme informado por Haddad e Di Pierro (2000) em:

A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 122).

A partir dos anos 2000, outros ordenamentos jurídicos brasileiros abordaram a EJA em consonância com as disposições legais brasileiras (Constituição Federal/88, LDBEN 9394/96) a exemplo do Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) Nº11/2000, Resolução CNE/CEB Nº01/2000, Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Plano de Desenvolvimento da Educação e nos compromissos e acordos internacionais.

Em 2009 a EJA passa a incorporar o Ensino Médio, por meio da Emenda Constitucional Nº 59/2009, que alterou a Constituição Federal e passou a vigorar conforme a seguir:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988).

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estas estão dispostas na Resolução CNE/CEB, Nº 1, de 5 de julho de 2000, e no Parecer CNE/CEB 11/2000. Cabe destacar que:

Parágrafo Único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (Brasil, 2000).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, prevê em suas metas para educação de jovens e adultos (EJA), tendo especificamente as metas 9 e 10 consagradas à EJA.

E ainda convém mencionar que, recentemente, foi homologada a Resolução CNE/CEB Nº 01 de maio 2021, que institui as diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à política nacional de alfabetização (PNA) e à base nacional comum curricular (BNCC) e educação de jovens e adultos a distância.

Trata-se do documento que realinha as diretrizes e normas operacionais para a EJA ao que tange aos aspectos legais e fundamentais, assim como articula a educação de jovens e adultos à base nacional comum curricular (BNCC), à política nacional de alfabetização (PNA) e também legisla sobre a educação a distância (Ead) para esta modalidade. É um documento que norteia a organização da EJA em diversos aspectos, como pedagógicos, políticos, financeiros, administrativos e organiza as normatizações com as especificidades para a EJA.

Concede-se também o alinhamento da EJA à educação profissional, cuja necessidade se faz bastante pertinente para os jovens e adultos que buscam uma melhor qualificação de trabalho e adaptação ao mundo tecnológico.

Para a educação de jovens e adultos avançar e alcançar melhorias significativas a que tem direito, como modalidade da educação básica, as funções primordiais, tais como: qualificadora, equalizadora e reparadora devem ser constantemente ressignificadas e aprimoradas. Tais funções foram definidas pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e se faz necessária uma atuação conjunta da sociedade e governo para dar ênfase ao papel da EJA de propiciar formação cidadã, crítica, transformadora e a busca por justiça social aos educandos, além dos outros fundamentos essenciais desta modalidade.

Compreende-se que para restaurar, é necessário que “(...) restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (CNE/CEB, 2000). Para equalizar, afirma-se que:

a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, 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 (CNE/CEB, 2000).

Já para a função qualificadora, indica-se que “(...) propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA(...)” (CNE/CEB, 2000).

É importante compreender que a EJA apresenta e ainda vivencia ao longo de sua história, grandes períodos de lutas, avanços e retrocessos. É notório que houve superação do caráter de uma educação de cunho assistencialista para um direito assegurado a todos pela legislação, mas ainda há muito a se fazer, uma vez que a EJA não é vista como prioridade por vários governos.

Apesar de haver 25 anos da criação dos fóruns de discussão no país, para debates acerca de temas cruciais da EJA entre as esferas governamentais e para formulação de políticas públicas que abarquem a complexidade da EJA, ainda há muito a se combater no Brasil a favor da universalização da educação, uma vez que o país continua a apresentar marcas profundas de desigualdades sociais, econômicas e políticas na realidade da sociedade brasileira.

2.3 Diversidades e desafios presentes na EJA como política pública

O passado de lutas por melhorias significativas para a área da educação, cujos movimentos sociais e apoio dos organismos internacionais visam além do reconhecimento da EJA como política pública necessária e vinculada à educação básica, a busca por uma educação baseada em direitos humanos, atrelada às especificidades da EJA. Segundo Gadotti (2009), a educação de adultos como direito humano pode ser entendida:

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural (Gadotti, 2013, p.19).

A EJA foi reconhecida como direito humano pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ao estar vinculada à educação, direito este reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (Gadotti, 2013, p 25).

Para isso, é preciso propiciar que a educação se efetive como projeto educacional libertador e que traga para o sujeito aprendente, sobretudo para o público da EJA que já traz em si marcas de exclusão de várias matizes, as possibilidades libertadoras de se pensar sobre a sua realidade e empoderamento crítico para a própria realidade e poder transformá-la.

A Pedagogia Social (PS) por meio da educação social difundida na EJA pode contribuir com projetos mais inovadores que abarquem além dos conteúdos, as ações educativas que promovem a formação integral dos sujeitos por meio da dimensão social (Guillen Hurtado, Freitas e

Hurtado, 2019). De acordo com Paiva (2021) ao se perguntar sobre o por que celebrar 20 anos da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, há de se pensar que:

Ao tempo em que no mundo a educação vem sendo tomada como um direito humano, mais do que, apenas, direito social, a conquista no aspecto jurídico, entre nós, continua não garantindo, na prática, esse direito. A letra da lei não consegue alterar o jogo das relações políticas e dos programas governamentais que vêm excluindo, pelas opções que realizam, uma dupla vez os brasileiros já excluídos na infância, negando-lhes o atendimento, o reconhecimento de serem cidadãos de direito, a “chance” renovada do saber sistematizado da cultura escrita que organiza a vida nas sociedades grafocêntricas (Paiva, 2021, p.24).

Partindo-se do pressuposto que a EJA apresenta especificidades que não se podem ignorar ao se propor programas, ações e normatizações para a sua efetivação como uma política pública, é importante dar destaque para concepções pedagógicas que se atentem para propostas inovadoras e capazes de atenderem os requisitos fundamentais da EJA.

Dessa forma, é importante que se busque implementar, por exemplo, um currículo integrado para a EJA, que esteja em conformidade com as realidades dos educandos e suas condições de vida, assim como no dialogismo que deve permear as relações entre docentes e estudantes da EJA. Conforme Gadotti (2013):

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da diversidade está também a desigualdade que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem terra, sem teto, sem emprego... das periferias urbanas e dos campos (Gadotti, 2013,p.25).

Como um dos desafios a ser superado, convém destacar que a EJA sofreu cortes de recursos financeiros consideráveis, de acordo com os dados do dossiê: “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA”, cujo documento foi produzido por parcerias entre o Movimento Pela Base e realização da Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire, que indicaram sobre os recursos destinados à EJA do período de 2012-2022, os quais sofreram uma perda significativa, em aproximadamente 97%.

E ainda cabe mencionar que dentre os desafios a serem superados, principalmente, para a educação básica de jovens e adultos e os mais vulneráveis, devem ser pauta das agendas governamentais de forma recorrente, a fim de subsidiar recursos para o combate às disparidades que se encontram entre as modalidades da educação.

Conforme apontado no Anuário 2021, há de pensar em políticas públicas e ações prioritárias, cujo foco recaia sobre os mais vulneráveis :

O impacto sobre as crianças e os jovens mais vulneráveis demandará políticas focadas e ações prioritárias, que exigirão, ao mesmo tempo, evidências científicas e mobilização política e social. São impactos de ordem pedagógica, certamente, mas que envolvem dimensões emocionais, físicas, de trabalho e renda, enfim, um olhar integral sobre a população em idade escolar, da Educação Infantil ao Ensino Superior (MEC, 2021, p.18).

E ao se pesquisar sobre a EJA em espaços prisionais, um dos desafios pedagógicos presentes e que deve ser tratado com a devida importância e centralidade em relação às propostas pedagógicas atreladas à educação social da EJA, está relacionado às especificidades socioeducativas dos educandos. De acordo com Julião (2016):

Uma escola que cumpra as determinações legais ao mesmo tempo em que respeite as características e peculiaridades dos seus sujeitos, constituindo-se realmente em algo que esteja inserido na realidade prisional e que almeje desenvolver, por meio de propostas pedagógicas diferenciadas, as especificidades socioeducativas (Julião, 2016, p.38).

Para a prática educativa no cárcere e oferta da EJA nas unidades prisionais, além dos limites e adversidades enfrentadas pelos profissionais da educação, há de se pensar em como ofertar atividades que permitam aos sujeitos privados de liberdade, a melhoria em relação à socialização, a boa convivência entre pares dentro de um ambiente, cujas circunstâncias são desfavoráveis, além do sentimento de pertencimento, respeito às singularidades e diversidades, entre outros.

Salienta-se que as práticas pedagógicas de educação de jovens e adultos deveriam possibilitar a centralidade dos sujeitos da EJA, conforme apontado pela concepção freireana, em que se pese as vivências e necessidades dos sujeitos aprendentes. Apontado como desafio por Santos e Silva (2020):

Há um desafio sendo proposto nessas produções, o de que precisamos reavaliar a questão da centralidade dos sujeitos e de que os estudantes são seres humanos indissociavelmente singulares e sociais – neste talvez ainda se constitua a marca e a especificidade da EJA como política de direito (Santos; Silva, 2020, p.16).

A educação libertadora delinea um novo pressuposto educacional, em que se possibilita escutar as vozes dos educandos, assim como dos professores em construção constante de bases dialógicas para a prática educativa humanizada. E nesse diálogo, as múltiplas aprendizagens possam acontecer em prol do desenvolvimento humano, libertador e emancipador, mesmo que o local da prática educativa seja marcado por exclusões e privações, como as prisões brasileiras.

Para Freire (1980):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (Freire, 1980, p.82).

Para isso, a prática docente em relação à educação de jovens e adultos, deve-se atentar para as especificidades dos “sujeitos concretos”, conforme aponta Arroyo (2005):

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (Arroyo, 2005, p. 22).

A educação é um processo social que se constroi à medida em que se possibilita a troca de saberes entre os sujeitos, permitindo-se as interações sociais que se tornam essenciais no processo de humanização, na busca pelo ser humano de “ser mais” e na consciência de sua incompletude. Em concordância com Freire (2005):

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência de dela têm (Freire, 2005, pp. 83-84).

De acordo com Pedroso (2008), é imprescindível que os educadores saibam potencializar os conhecimentos de vida dos alunos ao conteúdo que se vai trabalhar em aula. A prática pedagógica diferenciada se mostra desafiadora, pois o educador além de ensinar os conteúdos curriculares obrigatórios, é imprescindível aliá-los ao trabalho e conhecimentos de vida dos sujeitos da EJA. De acordo com Pedroso (2008):

Nesse contexto, é função da educação, aqui representada principalmente pelos professores dessa modalidade de ensino, potencializar esses conhecimentos e habilidades que o jovem e o adulto trazem para a escola, tornando-os melhor capacitados para enfrentar sua vida cotidiana (Pedroso, 2008, p.58).

Há de se conduzir a prática pedagógica da EJA voltada para que o professor consiga ter um olhar diferenciado e que fortaleça a sua práxis educativa. Quanto à formação docente, Arroyo (2006) chama a atenção que:

“a formação do educador de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação” (Arroyo, 2006, p.17).

Diante dessa realidade complexa em que se encontra a educação de jovens e adultos no Brasil, em relação aos desafios a serem superados, apontam Haddad e Di Pierro (2000) que:

Desde esse ponto de vista, os desafios relativos à educação de jovens e adultos seriam três: resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 122).

Sobre a diversidade presente na EJA, convém ressaltar, a importância da VI CONFITEA ocorrida no Brasil em 2009 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que traz importantes reflexões, principalmente:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na *diversidade*. A *diversidade* se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros [...]. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente (VI CONFITEA, 2009 p. 28).

No parecer CNE/CEB 11/2000 sobre as diretrizes curriculares nacionais, constata-se na educação de jovens e adultos, uma luta de superação de direitos suprimidos:

Representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000, p. 5).

Há que considerar-se inevitavelmente a característica das identidades dos sujeitos sociais da EJA, público este que carece de um olhar voltado para seus anseios de aprendizagens, dificuldades, necessidades e carências, visto que em seus percursos formativos já apresentam larga experiência de vida. Dessa forma, remonta-se ao que se é falado por Soares e Pedroso (2013), no que diz respeito à EJA:

No que diz respeito à EJA, é importante atentar para o fato de que a experiência de vida de seus educandos confere a essa modalidade educativa uma identidade que a diferencia da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação (Soares; Pedroso, 2013, p.251).

Para Silva (2010), acerca das especificidades dos educandos e se este público está presente e representado nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos (EJA), observou-se que os resultados revelam “que o currículo da EJA, na maioria das vezes, silencia temáticas como o racismo, o sexismo e a homofobia, além de não atentar para as relações estabelecidas

entre os jovens e adultos pobres, trabalhadores e moradores da periferia.” Do mesmo modo que Arroyo (2007) remete à análise da diversidade na EJA, ao dizer que:

Não poderíamos deixar de tratar aqui sobre a questão da diversidade. O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade de gênero, de raça, de território, a diversidade. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades. Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor (Arroyo, 2007.p.18).

E também apontado por Santos (2003) em relação às diferenças e a igualdade para a EJA:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2003, p.56).

Posto isso, reitera-se a necessidade de reflexão e problematização sobre a questão da diversidade na EJA em seus múltiplos aspectos, assim como as possibilidades e adversidades enfrentadas pela educação de jovens e adultos enquanto modalidade da educação básica que apresenta especificidades a serem observadas na configuração de política pública educacional.

2.4 Decolonialidade, multiculturalidade e práticas culturais educativas em interface com a EJA

Ao tratar a temática colonialidade e decolonialidade nesta pesquisa, corrobora o livro “Educação Decolonial e Pedagogia Freiriana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador” organizado por Silva e Oliveira (2021). Este livro contribui para estudos e pesquisas em educação, sobretudo pelo compilado de vários conteúdos da educação decolonial e em relação à diversidade, complexidade da educação de jovens e adultos, num cenário de conservadorismo.

Notável se torna na área educacional e sobretudo em pesquisas, cujo olhar investigativo se volte ao caráter humanizado, reconhecer o outro como sujeito de direitos não só sociais em seus direitos de se fazerem humanos em suas humanidades, mas sim de forma a valorizar suas identidades, dignidade, anseios e diversidade cultural. Tais valores humanos estão imersos no universo da interculturalidade e que se pode observar na educação de jovens e adultos como sendo um campo de possibilidades de construção de saber e de interações significativas.

Para os propósitos dessa prática educativa decolonial, os construtos pedagógicos podem ser auferidos ao se constatar práticas culturais que dialoguem, conforme apontam Silva e Oliveira (2021) com a “práxis transformadora de uma sociedade capitalista, racista e patriarcal” .

Conforme abordado por Silva e Oliveira (2021), ao tratar da decolonização do saber, enfatiza-se sobre a produção de cultura que se dá por todos os seres humanos através de códigos e signos articulados e presentes nos diversos grupos sociais. Para os processos educativos decoloniais na EJA, se faz necessário a valorização das experiências e saberes vividos pelos educandos da educação de jovens e adultos, interligando-os aos outros saberes, conteúdos e sistematizados nos currículos dos sistemas educacionais.

De acordo com Silva (2021), “a decolonização do saber na Educação de Jovens e Adultos pode significar a utilização dos saberes constituídos no Mundo da Vida e no Mundo do Trabalho para ressignificar os saberes veiculados no Mundo Escola”. Sob esse viés, convém ressaltar que os saberes de mundo trazidos por estes, não podem ser negligenciados, tampouco subestimados, para não correr o risco de perpetuar a prática colonial vazia, mas imbuída de um discurso decolonial teórico. Conforme aponta Silva (2021):

A decolonização do saber começa, inevitavelmente, pelo reconhecimento de que todo ser humano é produtor de cultura, que todos os grupos humanos possuem seus códigos, símbolos e valores e que devem ter acesso de forma equânime aos meios de comunicação do conhecimento e isso inclui a escola e o conteúdo curricular (Silva, 2021, p. 204).

Conhecer e reconhecer a diversidade cultural do público da EJA pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, culturais, de lazer e esporte ofertadas em espaços não-formais de educação. A educação que potencializa a interculturalidade permite o entrelaçamento de culturas distintas, respeito às diferenças, singularidades, de modo a coadunar com o pluralismo das relações humanas pautadas na ética, democracia e alteridade, conforme apontado por Oliveira e Silva (2018):

Numa educação emancipatória, a pergunta é a base do processo educativo. O caráter dialógico e problematizador é o eixo estruturante dessa perspectiva pedagógica, cuja finalidade é a interculturalidade (Oliveira; Silva, 2018, p.28).

Em relação à dimensão intercultural e a práxis educativa no que concerne à auto-reflexão nos sujeitos sociais da EJA, de acordo com Fleuri (2018), tem-se que:

Esta perspectiva problematizadora da dimensão intercultural pode oferecer aos agentes – institucionais ou populares – instrumentos indispensáveis à sua prática educativa. De modo particular, proporcionar meios para promover a formação da autoconsciência – e, portanto, de “presença” e ação – em sujeitos que vivem em

ambientes marginalizados (rurais e urbanos). A perspectiva intercultural da educação pode, ainda, estimular os movimentos sociais a focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade/alteridade (Fleuri, 2018, p. 39).

Fleuri (2018) traz importantes elucidações acerca da multiculturalidade e interculturalidade no universo educacional ao que tange ao papel do educador:

(...) podemos distinguir, no campo da educação, a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação. Tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo referem-se, ambos, aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. A diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo, porém, encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa (Fleuri, 2018, p. 41).

Reitera-se nesta pesquisa a relevância de se tratar o conceito da importância da diversidade cultural preconizada pela UNESCO na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2002. No Art.1º, sobre a diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade, afirma-se que:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002).

E no Art. 6º, fala-se sobre o rumo a uma diversidade cultural acessível a todos:

Enquanto se garanta a livre circulação das idéias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilingüismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital - e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural (UNESCO, 2002).

Pode-se dizer que segundo Geertz (2008), “a cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidos”, cuja produção se faz pela sociedade. A cultura se torna o meio propiciador de ressignificações e de possibilidades de novas aprendizagens. De acordo com a Constituição Brasileira (Brasil, 1988), a cultura está disposta em vários aspectos, como no art. 215:” O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

No tocante a essa pesquisa, cabe dizer que as práticas educativas analisadas dizem respeito ao sistema prisional, portanto, espaços pouco comuns à práticas mais humanizadas. Parte-se do pressuposto de ser possível verificar as possibilidades das atividades educativas sociais difundidas por meio da educação de jovens e adultos nas unidades prisionais de Belo Horizonte

e região metropolitana (RMBH) ao que se refere à oferta ou não do lazer como prática decolonial. E ao que pode esbarrar no conservadorismo escolar ainda presente em muitas instituições.

Desta maneira, pesquisar-se-à o lazer, como prática social, inserido em políticas públicas educacionais que podem apresentar cenários conservadores e voltadas para o modelo de educação bancária e conteudista.

Nesse contexto, a presente pesquisa possibilitará um outro olhar a partir da perspectiva contra hegemônica e poder analisar as práticas sociais do lazer com as propostas educativas da EJA no ambiente prisional. Conforme trazem Gomes e Elizalde (2014) sobre a temática do Lazer e a América Latina, tem-se que “em relação à dimensão intercultural e a práxis educativa no que concerne à auto-reflexão nos sujeitos sociais da EJA.” (Gomes; Elizalde, 2014, p.126).

Para tanto, tem-se o entendimento inicial do lazer nessa pesquisa, conforme apontado por Debortoli (2012), ao tomar como um processo que muitas vezes foi subestimado pela visão eurocêntrica presente nos discursos pedagógicos adotados, ao supervalorizar alguns conteúdos em detrimento de práticas culturais diversificadas, como as que podem se dar em ambientes marginalizados e pouco vistos pela ótica ocidental: as prisões. Desta feita, Debortoli (2012) apresentou o lazer como:

O Lazer, mais que um conceito ou objeto, é tomado como um processo, como uma maneira de viver, subvertendo uma lógica objetivada e instrumental da modernidade, que toma o Lazer como experiência social secundária, compensatória ou projeto de futuro. Ao contrário, para compreender a prática social, proponho enfatizar a arte, o corpo, a co-responsabilidade e sensibilidade com a vida e com o mundo na centralidade das relações (Debortoli, 2012, p.3).

Em vista disso, nesta pesquisa, corrobora ao pensamento da pesquisadora o discurso apontado por Maurício *et al* (2021) em relação ao pensamento contra hegemônico ao se falar sobre o lazer:

Portanto, pensar em outros caminhos a partir de uma compreensão contra-hegemônica é buscar olhares para o campo do lazer a partir de experiências étnicas/raciais nas quais os sujeitos estão inseridos em outras temporalidades e territorialidades – seja na festa, na aldeia ou na rua – o que nos convida a um cotidiano de resistências que, nos desafia na construção de nossas pesquisas no âmbito político e social, vislumbrando como perspectiva de caminho a aproximação com os estudos decoloniais, que nos apresentam um desafio epistemológico de construir com o outro e não sobre o outro (Maurício *et al*, 2021, p. 702)

Dessa forma, para situar a questão do lazer como prática educativa nos sistemas prisionais, convém apresentar um panorama conciso acerca do sistema prisional brasileiro. E para tanto, a contextualização em relação à educação e seus matizes está descrito no próximo capítulo (03) desta pesquisa.

3. EDUCAÇÃO SOCIAL E PROBLEMATIZADORA

A Educação Social é um termo de difícil conceitualização (Petrus, 2003), de modo que abrange conceitos e interpretações diversas e às vezes divergentes entre autores. Se relaciona ao universo das Ciências Humanas e está inserida na Pedagogia Social, cujo campo de práticas e atuação torna-se objeto da Educação Social. São conceitos que se entremeiam, tais como Pedagogia Social, Educação Social, espaços formais e não-formais da educação, educador social, entre outros (Machado, 2015).

Nesse entendimento, tem-se que a Educação Social com viés construtivista pode ser configurada como processo educativo que permite que os sujeitos participem ativamente e se tornem sujeitos de si, conforme indicado por Dos Santos Vieira *et al* (2014):

Nesta perspectiva, a aprendizagem é um processo dialético de interpretação no qual interagimos com os objetos e eventos, guiados por um conjunto antigo de expectativas. Quando aprendemos algo, atribuímos um antigo sentido a uma nova experiência. Em outras palavras, usamos expectativas estabelecidas para explicar e construir o que percebemos ser a natureza de uma faceta da experiência que até aqui tem carecido de clareza ou tem sido mal interpretada (Dos Santos Vieira *et al*, 2014, p. 316).

Assim como, destacado por Freire (1996), a prática educativa que permite aos sujeitos buscarem o saber, permitem que esses, se tornem sujeitos na produção do saber, em contraposição ao “ser menos”, cuja vocação não é natural ao ser humano:

“ (...) formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p.22).

A Educação Social problematizadora incentiva a criticidade dos alunos, assim como prima pelo respeito à singularidade dos mesmos como sujeitos da história, e faz emergir a qualidade inata do ser humano que é “ser mais” através da tomada de consciência de si, de sua realidade e do mundo em busca de serem mais, conforme apontado por Freire (2010):

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 2010, p. 107).

De acordo com as ideias freireanas, o sujeito ao se perceber como ser social integrado à uma realidade, passa a ter consciência crítica de sua existência como sujeito histórico, social e situado. Nesse momento, pode se instituir a práxis que transformará suas condições existenciais. Segundo Freire (1987), tem-se a práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para

transformá-lo... Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1987, p.38).

Assinala Freire (1982) que “enquanto que o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo” (Freire, 1982, p.66). Os sujeitos por estarem em constante relação com o mundo, mediatizados pelas interações sociais, às quais estão em pleno movimento e sofrem adequações necessárias às inovações, rupturas e retrocessos que fazem parte da marcha evolutiva da humanidade, se fazem presentes no mundo para além do simples “existir”. Se tornam sujeitos de si, de suas vidas, de suas capacidades e ao problematizar a realidade, podem superá-la.

E na incompletude, os seres humanos vão em busca do conhecimento, do saber mais e nisso os sujeitos assumem a responsabilidade de suas ações na concepção da autonomia, inseridos num processo educativo libertador. Assim, conforme indica Freire (2011):

Com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornará velho, se havia instalado como saber novo (Freire, 2011, p.30).

Para isso, importa dizer que os sujeitos apresentam a existência marcada por fatores intrínsecos à condição humana de indivíduos que estão no mundo e com ele se relacionam e o modificam. Assim como se veem impactados, transformados pelos mesmos e nesse processo evolutivo da humanidade, o acúmulo de saberes passados entre gerações se faz presente. Conforme apontam Silva e Melo Neto (2015) sobre a evolução humana:

A evolução da espécie humana só tem sido possível devido, inicialmente, ao acúmulo de saberes intuitivos ou conhecimentos práticos, desenvolvidos pelos próprios humanos, que tornam possível sua existência até os dias de hoje. Nessa caminhada da humanidade, foi ocorrendo um processo seletivo de saberes, desde o começo da relação entre o homem e a natureza, que se reproduziram e vêm sendo repassados para as novas gerações (Silva; Melo Neto, 2015, p. 139).

Nesse entendimento, a abordagem freireana pontuou que a humanização contínua dos sujeitos é percebida pela vocação ontológica do ser humano em querer “ser mais”. Neste sentido, a vocação permeia a relação dos sujeitos com o mundo ao qual estão submetidos. Na busca ontológica do ser humano em ser sujeito, de acordo com Freire (2010), o ser humano está em

constante pretensão de “ser mais” em sua caminhada existencial e através das experiências, busca-se depreender por meio dos mecanismos sociais que, ora favorecem as conexões entre o saber, práticas educativas, realidades vividas e os sujeitos, ora potencializa a imersão ao universo subjetivo dos sujeitos em busca da sua essência no processo de humanização. Para isso, de acordo com Freire (1996):

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (Freire, 1996, p. 51).

De fato, ao se propor a educação libertadora, o humanismo se faz pilar para o sustentáculo da Educação Social que visa expandir a consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo educacional e torná-los capazes de tomarem consciência de suas realidades e transformá-las. De modo que possa ser ultrapassado o status do processo desumanizador a que foram submetidos em prol da humanização que os permitirá serem conscientes de si, perante o mundo em que vivem e poderem alterar sua condição de vida no processo de humanização que se veem inseridos.

Nesse ínterim, há de se falar em educação problematizadora, cuja essência alia o dialogismo, práticas educativas e conscientização. Os sujeitos cognoscentes ao se tornarem conscientes de suas realidades e se depararem com a nova tomada de consciência de si e do mundo, passam a agir na direção de transformar sua realidade num movimento que se correlaciona à práxis, cujo campo se vê na ação-reflexão defendida por Freire (1980):

“A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. [...] A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. [...] A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em fator utópico” (Freire, 1980, p.27).

Com a tomada da conscientização, ocorre a denúncia da realidade opressora e desumana na busca da transformação social, das realidades e das vidas, o que faz com que os sujeitos se tornem sujeitos das suas próprias histórias.

3.1 Educação Social sob o prisma da Pedagogia Social

Pelo viés da Pedagogia Social, importa-se aliar a reflexão crítica à potencialização do pensamento crítico e subjetivo dos sujeitos sociais enquanto inseridos no processo educativo. Diante do contexto de lutas sociais emancipatórias em busca de direitos sociais subjetivos e coletivos, a Pedagogia Social se faz presente, ao demandar uma reflexão crítica das práticas educativas sociais para além dos espaços escolares. Conforme salientam Foerst e Paiva (2017), a práxis da Pedagogia Social se vê em:

sempre que se articulam processos coletivos para enfrentamento às situações que naturalizam práticas de marginalização social, a Pedagogia Social se faz presente por meio de práticas de Educação Social, Educação Popular e Educação Comunitária, que constituem a práxis da Pedagogia Social”(Foerst; Paiva, 2017, p. 9-10).

A Pedagogia Social apresenta-se como um dos seus objetos de estudo, a Educação Social, a qual pode se dar ao longo da vida e em vários espaços, conforme destacam (Silva; Neto; Graciani, 2017). Para fins de conceituação da Pedagogia Social, corroboram autores como: Silva, Neto e Graciani (2016), que utilizam o conceito de Caliman (2006):

A pedagogia social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais.(...) Pedagogia Social como (a) uma ciência, porque tende a sistematizar os conhecimentos obtidos no cotidiano da práxis educativa; (b) uma ciência prática, pois tem como fonte as práticas pedagógicas que se transformam em teorias e iluminam ou reverterem em práticas transformadoras da realidade; (...) (e) uma ciência que produz para as instituições socioeducativas soluções educacionais para contextos especiais como os que exigem prevenção e ajuda (...) (Caliman, 2006 *apud* Silva; Neto; Graciani, 2016 p.14-15).

Verificou-se a expansão da educação não-formal, para além dos muros escolares, e o avanço na perspectiva da Educação Social, no Brasil, a partir dos anos 70. Segundo Afonso e Gonzalez (2017) nos anos 90, percebeu-se no Brasil o avanço de políticas neoliberais, e a sociedade passou a ter projetos e funções de cunho social que antes eram de responsabilidade do governo, a exemplo das parcerias entre o público e o privado sob o aspecto de Organizações Não Governamentais.

Acrescenta-se que há também variadas ações de cunho social, profissional e político, que na maioria, abrangem as pessoas em situação de vulnerabilidade social. Consoante informações sobre a década de 90, Carvalho e Carvalho (2006) apontam que de acordo com Ribeiro (2004):

Entretanto, é nos anos 80-90 que a educação social ganha maior relevância no Brasil, com o esgotamento do Estado de Bem-Estar social, a partir da crise do petróleo, e da

alteração no processo de acumulação do capital. A educação conquistada, após muitas lutas, como direito do cidadão e dever do Estado, dada a nova organização do Estado passou a ser tratada como responsabilidade da sociedade civil e da família e a qualificação/preparação para o mercado de trabalho tornou-se, conseqüentemente, responsabilidade do cidadão (Carvalho; Carvalho, 2006, np).

A Educação Social pode ser vista sob diferentes aspectos e para a sua concreta efetivação, devem ser conjugados esforços coletivos de diferentes atores sociais ao que tange o cumprimento das questões socioculturais, de modo a potencializar a sociabilidade dos sujeitos. Para Petrus (1997), há que se abordar alguns tópicos para se conceituar a Educação Social, tais como: adaptação, socialização, aquisição de competências sociais, didática do social e outros. Conforme esclareceu Petrus (1997), a adaptação deve ser em sentido evolutivo, pois a Educação Social deve dar condições ao cidadão de se inserir ao mundo:

El medio natural y las normas sociales son, al mismo tiempo recursos de formación y finalidad, para la educación social. La naturaleza, la sociedad y su cultura son las fuentes, son los principales referentes para el diseño de la educación social, pero pensamos que ésta no puede definirse, sin más, como adaptación. La adaptación es una fase necesaria de la educación social, aunque esa adaptación sólo tendrá valor pedagógico si se convierte en un auténtico factor de optimización de la persona y de la propia sociedad. Esa adaptación no debe entenderse como una actitud mimética sin más, sino como adaptación evolutiva, creativa y optimizante. Toda educación social debe ser evolutiva y adaptativa al mismo tiempo. Es decir, debe ser capaz de integrar al ciudadano en el medio y convertirse en un factor de cambio y mejora de ese mismo medio. El medio es, en sentido estricto, la “escuela” de la educación social (Petrus, 1997, p. 21)⁸.

A Educação Social conjuga esforços para a prática educativa que promova sociabilidade, redução de conflitos, promoção do desenvolvimento de habilidades e competências sociais como intelectuais dos sujeitos, os quais estão inseridos nas práticas culturais, sendo estas difundidas na ação da educação de cunho social (Trilla, 2003). Dessa forma, para se conceituar as intervenções educativas pelo viés da Educação Social, se faz necessário, conforme postulado por Trilla (2003) que haja três dimensões:

(...) dirigidas especificamente ao desenvolvimento da sociabilidade de sujeitos ou grupos em situação de conflito social; (...) dirigidas especificamente ao desenvolvimento da sociabilidade em contextos educativos não-formais; (...)] não-

⁸ Tradução: O ambiente natural e as normas sociais são, ao mesmo tempo, recursos formativos e finalidade da educação social. A natureza, a sociedade e a sua cultura são as fontes, são as principais referências para o desenho da educação social, mas pensamos que não pode ser definida, sem mais, como adaptação. A adaptação é uma fase necessária da educação social, embora esta adaptação só terá valor pedagógico se se tornar um verdadeiro fator de otimização da pessoa e da própria sociedade. Esta adaptação não deve ser entendida como uma atitude mimética sem mais, mas como uma adaptação evolutiva, criativa e otimizadora. Toda educação social deve ser evolutiva e adaptativa ao mesmo tempo. Em outras palavras, deve ser capaz de integrar o cidadão ao meio ambiente e tornar-se um fator de mudança e melhoria desse mesmo meio. O meio ambiente é, a rigor, a "escola" da educação social.

formais sobre sujeitos ou grupos em situação de conflito social (Romans; Petrus; Trilla, 2003, p. 26).

Pode-se dizer que a aprendizagem pelo viés construtivista exige um esforço contínuo por parte dos educandos e professores para reflexões acerca do que se aprende, sendo exercício constante das análises do processo educativo e que se interconectam às realidades das experiências de vida. Para Becker (1992), se conceitua o construtivismo ao se referir à construção do conhecimento pela aprendizagem e pela perspectiva do meio social, nas constantes interações entre sujeito e meio, a partir de:

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (Becker, 1992 p. 88).

Nesse aspecto, as práticas educativas que ocorrem fora dos muros escolares, com viés construtivista, contribuem para potencializar a percepção da realidade, a partir da tomada da consciência entremeada por conotações subjetivas da realidade apreendida pelos sujeitos. Segundo ideias postuladas por Immanuel Kant *apud* Arja Castañon (2007), a participação do sujeito no processo da produção do conhecimento se faz de modo ativo, pois:

Kant apresenta o processo do conhecimento como a organização ativa por parte do sujeito - através das estruturas da mente - do material que nos é fornecido pelos sentidos. Ou seja, para o construtivismo, o sujeito constroi suas representações de mundo, e não recebe passivamente impressões causadas pelos objetos. (Castañon, 2007, p.116).

Nesse ínterim, pela abordagem construtivista, o conhecimento é construído ativamente pelos sujeitos envolvidos no processo educativo à medida que se desenrola o processo, nas apreensões da realidade e do objeto estudado. Os sujeitos participam da construção do conhecimento, como co-criadores e para isso há a formulação dos sentidos e significados por eles. Para tanto, segundo apontado por Piaget (1970), o conhecimento é “construído” à medida que os sujeitos interagem com o meio social, pois segundo a abordagem piagetiana:

(...) os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. (...) (Piaget, 1970, p. 30).

Assim também, entendeu Collares (2003) que “(...) o conhecimento não tem sua gênese nem no sujeito, nem no objeto, mas resulta das interações estabelecidas entre o sujeito e objeto pela ação do sujeito.(...)” (Collares, 2003, p. 49).

Pelo prisma da educação construtivista, a Educação Social traz várias abordagens pedagógicas, como atividades diversificadas e exercidas em espaços não escolares, e neste caso, pode-se falar nos espaços prisionais. Permite-se que por meio das ações educativas sociais, possam agregar valores significativos à aprendizagem dos educandos da EJA. Tal concepção pedagógica está atrelada às múltiplas linguagens e possibilidades de aprendizagens que articulem conhecimento, formação complementar humana dos sujeitos e ambientes não formais de aprendizagem (Trilla, 2003).

Dessa forma, constata-se que a prática educativa se faz pelo movimento pedagógico de articular conhecimentos prévios e saberes dos educandos ao processo educativo mediado pelo diálogo e atuação do educador. Potencializar as vivências e interesses que despertem a curiosidade do aprender para a aprendizagem que faça sentido para o educando. E conforme apontado por Freire (2013) em relação ao processo de ensino- aprendizagem, é importante destacar que, os alunos “vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2013, p.28).

Como prática pedagógica progressista, a teoria crítico-social de Freire, aborda a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, de modo a promover o potencial dialógico com a troca de experiências entre conhecimento escolar e leitura de mundo trazido pelos educandos em espaços não escolares. Para isso, Freire (2013) convida a refletir sobre o processo educativo baseado no tripé: educando-educador-objeto. E no conhecimento, respeito à singularidade e autonomia dos educandos, com base no diálogo, Freire (2013) informa que:

(...) Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa (Freire, 2013. p.120).

E ainda, segundo explicitado por Freire (1987), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1987, p.68). Dessa forma, não trata-se de hierarquização dos saberes, mas diálogo entre eles, entre os diversos saberes que se fazem presentes na produção de

conhecimento e intercâmbios culturais provenientes das conexões entre os diferentes atores sociais das práticas educativas.

Em relação à prática educativa, convém atentar para consoante Zabala (2010), sobre as competências escolares que devem abarcar o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional. Ainda nos esclarece que “a finalidade principal da educação deve consistir no pleno desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social” (Zabala, 2010, p.92). Assim, educar é desenvolver o sentido de solidariedade, principalmente, entre sujeitos com histórico de exclusão social em diversos aspectos, sobretudo os indivíduos em privação de liberdade (IPL).

É imprescindível que a educação seja libertadora e que leve os sujeitos inseridos nos processos educativos a uma maior criticidade de si e do mundo, problematizando e questionando a sua realidade após a tomada de consciência. E no processo contínuo de aprendizagem, podem se dar a tomada da consciência como propulsora da liberdade, autonomias reflexivas e autocríticas nos sujeitos. E dessa forma, pensar a educação social que possibilite o aprimoramento e a busca por novos conhecimentos na vida dos educandos enquanto sujeitos inacabados que somos, sempre em prol da completude (Freire, 1987).

3.2 Educação Social no âmbito prisional

Ao se falar em educação nas prisões, sob o ângulo da humanização, infere-se que as práticas educativas na prisão se fazem possíveis e necessárias, pois segundo Julião (2009):

é preciso valorizar uma concepção educacional que privilegie e ajude a desenvolver potencialidades e competências que favoreçam a mobilidade social dos internos e não os deixem se sentir paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados (Julião, 2009, p.05).

Quando se propõe ações educativas nos espaços prisionais, entre elas, a oferta do lazer disseminado nas atividades sociais, pode-se correlacionar práticas educativas diversificadas, de modo a fortalecer aspectos sociais e de desenvolvimento pessoal dos sujeitos em privação de liberdade. Igualmente, ao ofertar práticas pedagógicas inovadoras aliadas à diversidade cultural e que promovam o acesso a fatores culturais aos sujeitos em privação de liberdade, permite-se a educação embasada em elementos formadores e de caráter emancipador para sujeitos que se encontram em situação de exclusão social.

Para tanto, a Pedagogia Social por meio da práxis da Educação Social possibilita a oferta de ações educativas contextualizadas, na busca do ensino da cidadania, pautada em valores éticos

e sociais. Assim também, a Educação Social interligada à pedagogia libertadora, pode levar aos indivíduos a buscarem realidades transformadas pela tomada da conscientização, no posicionamento frente à realidade objetiva descortinada pelos sujeitos.

Para a educação que se faz presente nas prisões, importa dizer que os sujeitos “silenciados” possuem saberes e experiências de vida importantes e carecem de serem expressados, exteriorizados na dialogicidade da Pedagogia Social, cuja metodologia pode dar vez e voz aos sujeitos oprimidos. Os indivíduos em situação de privação de liberdade, podem se enxergar como seres humanos potencialmente capazes de promover cultura, apesar de estarem em ambientes controlados e terem suas vozes silenciadas, conforme elucidou Onofre (2016):

Reconhecendo que nos espaços prisionais é fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário, abrir espaços para as narrativas de vida é dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente em que estão atolados, é resgatar cidadania e dignidade, pois deixam de ser um número (conferido com base no crime cometido ou em seu número de matrícula) e assumem a sua palavra, a sua história, ganham protagonismo - deixam de ser anônimos (Onofre, 2016, p.53).

Desta feita, aponta-se que as práticas educativas nos espaços prisionais relacionadas aos projetos educacionais da Educação Social, podem ser configuradas para potencializar nos sujeitos sociais da EJA, alguns aspectos como: criticidade, transformações sociais em suas próprias realidades e proporcionar a emancipação do pensamento consciente aliado ao senso crítico nos sujeitos educandos. Para isso, de acordo com pressupostos da Educação Social no espaço prisional, tem-se nas ideias defendidas por Rodrigues e Oliveira (2019):

A opção pela Educação Social como possibilidade de se pensar alternativas para a educação no espaço prisional se deu por algumas características, dentre elas a dimensão prática que ela contempla, que “tem como fonte as práticas pedagógicas que se transformam em teorias e iluminam ou reverterem em práticas transformadoras da realidade” (Rodrigues e Oliveira, 2019, p.87).

Partindo-se dessa premissa, pensa-se na possibilidade das práticas educativas sociais ofertadas na unidades prisionais, ao que concerne a ampliação dos horizontes no processo de desenvolvimento humano, a partir das múltiplas aprendizagens em ambientes diversos, além dos escolares, como no caso, das escolas instituídas nos espaços prisionais.

De acordo, com De Maeyer (2011), a educação difundida no espaço prisional:

No que se refere à educação na prisão, os programas educacionais deverão, portanto, privilegiar mais um trabalho sobre este “estar aqui no mundo” do que um aprendizado de técnicas e competências; veremos também que esta aprendizagem de técnicas e de competências, com certeza necessária, somente será possível se for precedida do

questionamento sobre este “estar aqui no mundo” e... com ele! (De Maeyer, 2011, p.44).

O processo educativo é dinâmico e requer dos sujeitos uma participação ativa para que possam, ao compreender a realidade, analisá-la e agir sobre ela. Através do senso crítico que vai sendo construído, os educandos podem rever a si mesmos e as suas realidades por meio do desvelamento do mundo histórico-cultural, do qual são cocriadores. Para isso, Freire (1967) enfatizou o papel do sujeito social nesse contexto, “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão” (Freire, 1967, p.43).

Nesse ínterim, a educação social difundida nas práticas educativas diversificadas nos espaços prisionais, possibilita a oferta do lazer no cárcere, e pode ser compreendida pela transformação da realidade a partir de:

O significado da educação social parte do conceito de enfrentamento ou embate dos problemas existentes e do atendimento das necessidades diárias, observando que toda reflexão e ação é educativa e, por conseguinte, transformadora. Essa educação, que acontece em todo o ambiente, permite que a pessoa privada de liberdade interprete sua realidade, desenvolva a compreensão do coletivo e entenda o papel relevante das suas ações no contexto em que está inserido (Rodrigues e Oliveira, 2019).

A Resolução 391/2021 (CNJ, 2021) abriu possibilidades para a prática diversificada no cárcere e para outras aprendizagens na área educacional. Ao se pleitear novos conhecimentos diversos dos seus, dentre eles, saberes que abordam o lazer pelo viés artístico, cultural e esportivo em grupo ou individualmente, pode levar aos educandos, que se encontram em situação de restrição da liberdade, a experimentar possibilidades culturais e vivências diversas. Tais atividades que muitas vezes não foram usufruídas em suas realidades marginalizadas, de tal modo que propiciem experiências que transcendam os conhecimentos escolares, e permitam o contato com ações voltadas à socialização e retorno à vida social após a saída das prisões na construção da cidadania, valores éticos e democráticos.

Desta feita, o lazer vivenciado culturalmente atrelado à prática educativa social, pode levar à produção de sentidos e significados quando experimentado pelo lúdico, ou pela experiência do pertencimento e também como prática cultural. Para isso, convém reportar o conceito de “cultura” abordado por Gomes (2003):

Do ponto de vista antropológico a cultura é entendida como um contexto fundamental que possibilita a vivência dos sujeitos conforme seus processos de socialização, de aprendizagem, de tradições, de valores e de outros elementos que constituem o emaranhado simbólico que os envolve (Gomes, 2003, p.136).

E ainda cabe mencionar que o lazer pode ser experimentado por meio das práticas culturais, num dado contexto social e histórico e neste caso, fala-se do lazer vivenciado nas prisões. Portanto, para Gomes (2003) lazer e cultura podem ser associados de modo que:

Em outras palavras, a cultura constitui um campo privilegiado de produção humana em várias perspectivas, e o lazer representa uma de suas dimensões. Podemos concluir que o lazer não é, desta maneira, sinônimo de cultura, mas um artefato cultural que oferece elementos para, através de suas manifestações lúdicas, compreendermos um grupo social em um determinado período, suas formas de vida e relações sociais (Gomes, 2003, p.136).

Parte-se nesta pesquisa, da caracterização feita por Gomes (2003), pela qual se relaciona o lazer, a produção de cultura e possíveis ressignificações:

Diante do exposto, do meu ponto de vista o lazer é uma das dimensões da cultura historicamente constituída a partir das ações (o que não exclui o ócio), do tempo, do espaço/lugar e dos conteúdos culturais vivenciados, ludicamente, pelos sujeitos. Construído conforme as peculiaridades do contexto no qual é desenvolvido, o lazer implica em “produção” de cultura – no sentido da reprodução, construção e transformação de diversos conteúdos culturais usufruídos por parte de pessoas, grupos e instituições (Werneck, 2003). Essas ações são construídas em um tempo/espaço de produção humana, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, continuamente, a cultura (Gomes, 2003, p.137).

Mediante o exposto, buscou-se analisar nessa pesquisa, os levantamentos das práticas educativas sociais de lazer e a educação prisional, como possibilidade de aprendizagens diversas fora da instituição escolar em espaços não-convencionais. E apresentando o lazer enquanto prática educativa ofertada no sistema prisional, a partir dos preceitos filosóficos freireanos da concepção da pedagogia libertadora e de autores que dialogam com a educação, sobretudo que aliam o lazer à concepção cultural.

No próximo capítulo, delinea-se o processo educativo no sistema prisional, abordando as características e trazendo a problematização da educação neste cenário. Assim como, a instauração da pena privativa de liberdade e a remição da pena no sistema prisional brasileiro. Apresentam-se os dados relativos ao cenário prisional do Brasil e do estado de Minas Gerais em relação aos índices quantitativos da população encarcerada, como do processo educacional. E as concepções acerca da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) como unidade prisional e o sistema prisional de gestão tradicional.

4. PROCESSOS EDUCATIVOS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

O processo de escolarização e educação de jovens e adultos (EJA) em situação de restrição e privação de liberdade já remonta há alguns anos no Brasil, porém se vê indícios de concretização em 2005, como política pública nacional com o Plano Nacional de Educação (PNE) voltada ao sistema carcerário brasileiro (Julião, 2016).

Ainda conforme relatado por Julião (2016), muitas das primeiras experiências educativas em prisões se deram por adesão de voluntários, movidos por cunho religioso e/ou assistencialista. Por conseguinte, alguns estados brasileiros passaram a incorporar ainda de maneira preliminar, alguns projetos educacionais, ora repassando às escolas em torno das prisões a incumbência educativa nos espaços prisionais, ora delegando o papel pedagógico aos próprios detentos.

A educação difundida nos espaços prisionais não se deve primar apenas pela escolarização, pois a educação é um processo complexo e envolve várias vertentes que compõem o conhecimento humano, como os saberes dos próprios educandos. Nesse sentido, a educação nos estabelecimentos prisionais pode ofertar além da educação formal, as práticas educativas que aliam cultura e lazer, como as atividades socioeducativas, conforme retratado por Ireland (2011):

Ao se pensar o processo educativo no espaço da prisão, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processo educativo à escolarização. Como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo (Ireland, 2011, p. 20).

Ao se pensar em processos educativos nos ambientes prisionais, as controvérsias e dicotomias estão presentes em qualquer análise, pois o sistema prisional abrange aspectos de políticas que visam o encarceramento dos cidadãos e a educação visa o desenvolvimento pleno do ser humano. Ambos antagônicos, a princípio quando se pensa em educação no mundo das prisões.

O sujeito encarcerado se vê alijado da sociedade e da sua vida pregressa em termos de liberdades. Diante disso, é necessário que os processos educativos difundidos no cárcere não se limitem ao cumprimento da formalização da escolarização curricular. Pode-se aliar práticas sociais que impulsionam as habilidades humanas e favoreçam condições salutaras para que este cidadão ao se ver novamente posto em liberdade, consiga ultrapassar as barreiras que o levaram à prisão. Para isso, pode-se ter como referência, o que Onofre (2016) escreveu em relação ao programa educativo de caráter “integrado”:

Não se trata de tomar um sujeito a ser atendido por diversas ações isoladas, mas promover um programa educativo integrado, que respeite a singularidade de cada pessoa e construa com ela um projeto de vida. A educação é um processo global porque recolhe pedaços dispersos da vida: dá significado ao passado, oferece ferramentas para formular projetos individuais no presente, e ressignifica as perspectivas de futuro (Onofre, 2016. p.49-50).

Há de se atentar para questões mais complexas que envolvem o sujeito aprisionado, conforme Ireland (2011) enunciou sobre a perda da liberdade e suas consequências para o encarcerado sobre a visão do mundo:

Ao privar uma pessoa da sua liberdade, encarcerando-a, pretende-se retirá-la da convivência social normal, retendo-a num espaço criado exclusivamente para mantê-la afastada do resto da sociedade. Quando se priva uma pessoa da sua liberdade, o processo de “compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois” se torna mais problemático. Existem filtros que complexificam uma compreensão da realidade externa que resulta num processo de fragmentação das interrelações entre o mundo externo e o mundo interno do preso (Ireland, 2011, p.20).

Dito isso, o sistema carcerário por si só apresenta característica desumana, com consequências danosas para os sujeitos presos, famílias e sociedade em geral. O que se pretendeu a princípio pelo sistema penal em relação à diminuição da criminalidade, pode ser visto conforme exposto por Penido e Silva (2021):

Sabe-se que entre os fins legalmente previstos para a pena de prisão e a pena que é efetivamente executada, há um constrangedor hiato. Não obstante, a exposição dos reais fins da pena conforme denunciado pela criminologia crítica e pós-crítica, distanciados daqueles divulgados pelo discurso oficial, nos faz questionar se a pena efetivamente não tem cumprido o papel que lhe fora designado pela política criminal vigente: de neutralização e perpetuação da marginalização (Penido; Silva, 2021, p. 08).

Como dito por Penido e Silva (2021), há de se ver que existe um hiato entre o que se previu nos ordenamentos jurídicos e o que de fato se vê ao adentrar qualquer unidade prisional, isto ao se falar em direitos humanos. As prisões se tornaram depósitos humanos em termos de números e aspectos de sobrevivência, condições adversas de humanização e por conseguinte, violências generalizadas.

4.1 Problematização da Educação no Sistema Prisional Brasileiro

Ao surgirem indagações que levam à questão educativa, torna-se imperioso discorrer sobre a parte legal da educação prisional. De acordo com a legislação, a Lei de Execução Penal (LEP), de Nº 7.210/1984 (alterada para a Lei Nº Lei nº 13.163, de 2015), legitimou a

jurisdicionalização penal, tratou dos direitos assegurados à população carcerária, visando à reintegração social e dentre eles, o direito à educação no sistema prisional.

Há de se ressaltar que um dos objetivos da execução penal brasileira, remete-se à “harmônica integração social do condenado e internado”. Desta maneira, é citado no Art 1º da referida Lei: “art. 1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”(Brasil, 1984). E sobre o direito educacional dos presos, destaca-se a Seção V, principalmente ao que se refere à educação de jovens e adultos (EJA):

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

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

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

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

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)
(Brasil, 1984).

A remição da pena pelo estudo foi dada pela Lei Nº 12.433/ 2011, pois anterior a essa lei, a remição era possível apenas com o trabalho exercido pelos presos. De acordo com a Lei 12.433/ 2011, tem-se que no artigo 126:

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

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

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

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

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados (Brasil, 2011).

De acordo com a legislação brasileira nos artigos em que o ensino no sistema prisional determinado pela LEP é assegurado, verifica-se a instituição do ensino médio nas penitenciárias, e a Lei passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

“Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos” (Brasil, 1984; 2015).

Há de se destacar que a implantação da educação no sistema prisional foi fruto da organização derivada dos esforços da sociedade, Ministérios da Educação e Justiça em prol do olhar mais humanizado e o direito garantido da educação a todos, independente da condição na qual o cidadão se encontra, estando livre ou em privação da liberdade (Pereira, 2018). Conforme apontado por Pereira (2018) “isso, de alguma forma, traz implícito o reconhecimento de que a educação contribui, positivamente, para a reintegração social da pessoa presa, promovendo-a cognitivamente e socialmente” (Pereira, 2018, p.237).

A educação no sistema prisional não pode ser reduzida a uma visão dicotômica de ser um “passatempo educativo” para os detentos, no sentido literal, ou seja, para os presos ocuparem o tempo ocioso enquanto estiverem cumprindo pena. Nem tampouco um instrumento que somente prevê a redução da pena por causa da prática educativa. A educação como fenômeno social libertador, é muito além da transmissão de saberes e conhecimentos escolares atribuída à escolarização nos moldes formais. O processo educativo busca promover o crescimento do ser humano, desenvolver as habilidades mentais, cognitivas, raciocínio, além de desencadear conexões sociais, aprendizagem de valores para a prática democrática e da cidadania, entre outros.

Ao se falar da educação singular que ocorre nos espaços prisionais, há de se ampliar a visão para o objetivo da função social da pena, conforme remetem Moraes, Simões e Gonçalves (2017):

A pena aplicada tem não só uma função coercitiva, mas também uma função social, e é nessa função social que entra em cena a educação carcerária, cujo objetivo é educar e apresentar o recluso para a sociedade como indivíduo mutável e merecedor de oportunidade de reintegração social, uma vez que, tendo sido trabalhada sua educação social, política e técnica, ele se encontra apto para a volta plena ao convívio social (Moraes; Simões; Gonçalves, 2017, p.84).

Importa para o êxito do estado da arte do saber, a valorização dos saberes prévios dos educandos e suas motivações para aprendizagens. Aliado a este contexto, a educação no mundo prisional perpassa por limites que se esbarram no mundo do trabalho. De acordo com Pereira (2011), a população encarcerada é aquela que teve menos oportunidades educacionais, que por sua vez implica em oportunidades no mundo social e do trabalho.

Convém destacar que a educação prisional apresenta o caráter preconizado do direito social, ou seja, deve ser oferecido e garantido pelo Estado, baseado na Constituição Brasileira (1988), conforme artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Também está prevista, conforme já citado, a LEP - Lei de Execução Penal (Brasil 1984), em que se verifica no “Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.” (Brasil,1984). Dessa forma, a educação permitida pela legislação, assume caráter exponencial libertador e promotor da transformação social para os detentos em processo de reeducação e reinserção social.

Segundo a legislação, é assegurado aos indivíduos em privação de liberdade (IPL) o direito ao processo escolar que compreende a educação básica, profissional e superior, pela educação presencial e/ou a distância. As oportunidades de aprendizagens dos novos ofícios podem assumir um caráter social e educativo para os presos, enquanto permanecem cumprindo penas e auxiliam de forma promissora à retomada da vida em sociedade, além de possibilitar fonte de renda.

A educação difundida nas prisões pode ser um instrumento que provoque mudanças significativas nas realidades dos educandos privados de liberdade, pois constitui-se como um catalisador que alavanca a reinserção e retomada de novas chances de se praticar a reintegração da população encarcerada ao mundo social e do trabalho.

Para isso, torna-se necessário, conforme apontado por Onofre (2016), alargar os horizontes para estudar as questões relativas à educação no sistema prisional, sobretudo por se tornar essencial descortinar eixos que podem contribuir para o entendimento do ato de educar /punir nas prisões:

As reflexões sobre a prisão como instituição que permite a promoção de experiências educativas às pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade caminham por três eixos: transversalidade no sistema prisional, nas práticas sociais e nas ações educativas que ali ocorrem (Onofre, 2016. p.44).

Na concepção sobre o espaço carcerário em relação à função educativa, não cabe transformar os presos em receptores de uma educação bancária, a fim de cumprirem metas em relação aos índices a serem alcançados pelos programas educacionais oriundos de projetos e políticas públicas. Mas, que haja a transformação das prisões em espaços educativos em vários aspectos e que contribuam para a formação social e cidadã dos sujeitos (De Maeyer, 2009).

Importante dizer que, a concepção educativa em que se baseia a educação bancária, caracteriza-se pelo depósito ou acúmulo de conhecimentos pelos discentes, os quais foram repassados pelos docentes de modo vertical e hierarquizado, conforme concepção freireana.

No entanto, para a educação libertadora apresentada por Freire (1987), os alunos estão inseridos em práticas que atentem para a criticidade e autonomia dos mesmos, o que culmina em propostas educativas inovadoras e interligadas às realidades sociais dos alunos, assim como permeadas por temas de interesse do grupo e às suas vivências. São práticas construídas pelo diálogo, pela troca de conhecimentos e saberes entre professores e alunos. Convém ressaltar que no processo educativo, de acordo com Freire (1987), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p.79).

Para tanto, ao se pesquisar práticas educativas disseminadas na oferta da EJA sob o estandarte da educação social em espaços não escolares, como os prisionais, deve-se buscar analisar se as práticas educativas que contrapõem a educação conteudista, bancária e tradicional estão sendo ofertadas nestes espaços e quais são os propósitos da oferta em termos de maior integração dos indivíduos socialmente excluídos.

Para Nelson Mandela (1994), a questão carcerária é de suma importância para se conhecer a realidade do país. Segundo ele, “costuma-se dizer que ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado dentro de suas prisões. Uma nação não deve ser julgada pelo modo como trata seus cidadãos mais elevados, mas sim pelo modo como trata seus cidadãos mais baixos” (Mandela, 1994).

Conforme já informado, as atividades não-escolares caracterizadas pelas práticas culturais ofertadas nos presídios brasileiros se configuram como uma das possibilidades da remição de penas pelos encarcerados, de acordo com a resolução N° 391/2021 (CNJ). E para melhor compreensão, far-se-á um recorte histórico para caracterização da instituição da pena como artefato prisional. Portanto, torna-se imperioso a contextualização histórica sobre a instituição e remição das penas, características e as alterações com o decorrer dos tempos nos ordenamentos jurídicos no âmbito prisional brasileiro.

Quanto aos aspectos no âmbito jurídico e das garantias constitucionais aos cidadãos, entende-se que a educação além de ser um direito social é também direito público e subjetivo, conforme expresso pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988) quanto pela LEP (Brasil 1984). Portanto,

configura-se como direito à educação dado aos sujeitos presos a pleitear e poderem usufruir do processo educacional em espaços formais ou não-formais na busca por qualificação profissional e ao combate às exclusões e vulnerabilidades sociais através do processo educativo.

De acordo com Freire (1967), ao buscar a efetivação da educação como prática da liberdade é preciso se atentar para qual processo educativo se pretende consolidar em consideração ao contexto dado. Neste caso, trata-se de um ambiente em que se veem diversas situações de privação e exclusão de liberdades individuais (unidades prisionais). A emancipação crítica do pensamento e tomada do poder transformador das realidades marginalizadas se fazem a partir da educação e processos educacionais alinhados às realidades dos sujeitos.

Apesar de o espaço prisional ser reconhecido como pouco receptivo às questões sociais, é assegurado conforme ordenação jurídica, que todos os sujeitos que ali se encontram, possuem direitos, sendo iguais perante a lei e com garantia aos direitos humanos. De acordo com a Constituição Federal (1988), a questão da igualdade está presente claramente, sem distinção de nenhuma natureza no artigo 5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)
(Brasil, 1988).

Ressalta-se que o preso é um sujeito de direitos, apesar de encontrar-se temporariamente excluído da vida em sociedade, mas não excluído da garantia de seus direitos, que são invioláveis, imprescritíveis e irrenunciáveis. Apesar de estar garantido por Lei, a violação desses direitos é uma variável constante e de contornos desumanos nos ambientes prisionais.

Perante a Constituição Brasileira (1988), apresenta-se descrito nos princípios fundamentais, em seu 1º artigo, o princípio da humanidade, ao se referir à dignidade humana:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
I - a soberania;
II - a cidadania
III - a dignidade da pessoa humana;
IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Vide Lei nº 13.874, de 2019)
V - o pluralismo político (Brasil, 1988).

Apesar de constantes violações e banimento dos direitos sociais em penitenciárias, há de se observar que perante à lei brasileira, há diversas normativas que tratam da educação no sistema penitenciário. E para esta pesquisa, foram consultadas legislações pertinentes aos direitos

sociais dos sujeitos presos, dentre eles, a educação ofertada pelo poder público e instituição de práticas não-escolares nas prisões, objeto de estudo desta pesquisa.

Como exemplificação do direito ao estudo no cárcere, de acordo com a Lei de Execução Penal (LEP), de Nº 7.210/1984 e alterada para a Lei Nº Lei nº 13.163, de 2015, há a distribuição e proporção do tempo para os presos terem lazer, trabalho e recreação. Dentre os direitos expressos na LEP, destaca-se o Artigo 41, incisos V, VI, VII:

Art. 41 - Constituem direitos do preso:

V - proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação;

VI - exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena;

VII - assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa; (Brasil, 1984).

Onofre e Julião (2013) afirmam que para a educação ser possível no cárcere e a prisão se tornar espaço educativo através das políticas públicas, como direito e dever do Estado, é preciso que:

O Estado tem a responsabilidade de promover práticas de fortalecimento e controle de políticas públicas no sentido de que os direitos humanos básicos sejam garantidos, com igualdade para todos os indivíduos, incluindo-se aqueles que se encontram em privação de liberdade. Tais políticas devem estar evidenciadas no cotidiano prisional, fazendo-se dessa instituição um espaço educativo, e a educação é um dos eixos fundamentais desse processo (Onofre; Julião 2013, p. 52).

Este estudo bibliográfico pesquisou no universo carcerário, as potenciais ações educativas que primam pela educação libertadora, crítica e que seja capaz de emancipar os sujeitos educandos nos cárceres através das atividades educativas do lazer. Sem desconsiderar para isso, as nuances contraditórias enfrentadas no dia a dia pelos indivíduos em privação de liberdade (IPL), as dificuldades quanto à possíveis exclusões sociais e negligências vividas como sujeitos educandos da EJA.

Há de se mencionar, conforme apontado por Santos (2011) sobre os cuidados ao se “adentrar no universo prisional”:

Adentrar no universo prisional para conhecer sua forma de organização e a “rotina” dos detentos é uma tarefa que exige atenção e cautela na medida em que esse espaço se configura como um terreno pantanoso, isto é, as palavras e as ações devem ser rigorosamente ordenadas de modo a não ferir os sujeitos envolvidos nas relações atravessadas pelo coeficiente de poder, característica das relações humanas. Nesse sentido, investigar essa realidade implica em considerar os processos de exclusão e, simultaneamente, enfrentar a forma mais evidente da contradição entre a formação e a desumanização do ser humano (Santos, 2011, p.119).

Assim como interessa ressaltar que ao se desvendar práticas sociais em que os sujeitos em situação de exclusão e privação de liberdade estão expostos, deve-se atentar para o “homem

preso” e sua caracterização social, assim como para o espaço carcerário (prisão) distinto do sujeito que ali se encontra encarcerado. Tais concepções de sentidos, entre sujeitos presos e espaço/prisão, importam para a análise da questão escolar no ambiente prisional, pois se veem aspectos de dualidades, realidades objetivas e subjetivas que se mesclam no cotidiano escolar/prisional. Conforme afirmado por Santos (2011):

Estamos diante do homem preso e da prisão. Enquanto o primeiro elemento da frase – o homem preso – caracterizado pela desqualificação profissional, baixo nível de escolaridade, marcado pelas dores e estigmas da prisão (Sykes, 1999), o segundo – a prisão – caracteriza-se pela violência, fechamento, ordem e disciplina (Santos, 2011, p.119).

Importa dizer que a concepção utópica do “bom presídio”, cujos processos educativos quando são incorporados às práticas da política prisional podem vir a reparar, ressocializar, reeducar os presos deve ser analisada com cautela. Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de ideias concebidas, conforme Foucault (1987) sobre a prisão e seus referidos fracassos quanto à função social. Portanto, a educação nas prisões apresenta questões de alta complexidade e se torna de diagnóstico e projetos desafiadores, tanto por parte da sociedade quanto do estado brasileiro. O isolamento é fator presente nas prisões, como também a solidão faz parte das rotinas dos encarcerados, segundo reportado por Foucault (1987):

O isolamento dos condenados garante que se possa exercer sobre eles, com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira da submissão total (Foucault, 1987, p.200).

Ao se analisar a educação no sistema prisional e as práticas educativas sociais, busca-se compreender o ambiente em que tais ações acontecem, que a priori, apresenta o caráter de exclusão e privação em diversos matizes, os quais deixam marcas e rastros para os indivíduos em privação de liberdade quanto para a própria sociedade.

E para entender melhor o processo educativo no sistema prisional, se faz necessário, primeiramente, situar a evolução histórica das funções das penas, que decorrem da Idade Média, visto que na Antiguidade a pena privativa de liberdade, conforme configuração atual, não existia (Amaral, 2017, p. 154).

4.2 Contextualizando a instituição da pena privativa de liberdade

As sociedades para terem o funcionamento movido pela democracia e dar resposta à dinâmica da complexidade social, prezam pelo bem coletivo e para isso as regras sociais, morais e éticas surgem para que se respeite o direito do outro. Os indivíduos se submetem à socialização

primária desde os primeiros anos de vida, pois ao mesmo tempo que o ser humano existe no individual, está em constante interações sociais e atuando no coletivo.

As regras e normas sociais existem para que a sociedade se organize coletivamente de forma harmônica. Para isso, o direito passa a existir, conforme Bobbio (2001) desde os anos da era Moderna. De acordo com Lopes (2011):

a noção de que o homem tinha direitos inalienáveis e imprescritíveis, decorrentes da própria natureza humana e existentes independentemente do Estado. O pensamento iluminista, com suas ideias sobre a ordem natural, sua exaltação às liberdades e sua crença nos valores individuais do homem acima dos sociais, constitui a gênese da teoria dos direitos humanos (Lopes, 2011, p.08).

E quando há a transgressão e violação das regras, se faz necessário o ato de punir o infrator, conforme esclarecem Olivier da Silva, Machado (2023):

a punição criminal e qual a sua relação com a pena, que não é somente uma consequência jurídico-normativa da existência de um crime, mas é também uma resposta que visa manifestar a reprovação moral à prática de uma ação que é considerada moralmente condenável. A punição criminal, por sua vez, é fruto da frustração da expectativa de proteção e da indignação da sociedade frente à prática e uma conduta considerada criminosa (Olivier da Silva, Machado, 2023, p.04).

A sociedade passa a ser vista como um organismo composto por fatos sociais, de acordo com Durkheim (1978) e isto a mantém coesa através das forças sociais, que por meio dos fins superam as vontades individuais, como por exemplo, pelos laços sociais e de solidariedade. Por meio do controle social há o mecanismo de impedir que a sociedade se desintegre, para isso, as normas jurídicas se impõem aos cidadãos e àqueles que não as cumprem, cabem-lhes as sanções da lei, decorrendo disso a institucionalização do direito de punir pelo Estado.

Conforme esclareceu Amaral (2017), as penas na Antiguidade não tinham caráter de privação de liberdade, e sim atos que condiziam com práticas de mutilação, banimento ou morte, pois eram penas crueis ou capitais. A prisão era o local onde o preso ficava temporariamente para esperar a decisão de sua condenação. Na definição da pena nesse período histórico, o que se observa é que não havia o caráter educativo, mas o uso da força contra os criminosos e castigos físicos crueis (Amaral, 2017).

As penas com características de prisão surgiram na Idade Média, sob a influência da Igreja, pois o afastamento do sujeito que se encontrava em situação de “pecados” era um momento oportuno de se voltar a Deus. E para a pena com fins de privação da liberdade, o surgimento se deu no período da Idade Moderna, em forma de castigo, conforme apontado por Amaral (2017, p.154).

A ideia do crime guardava estreita relação com o pecado, o que podia ser traduzido em castigo que Deus impunha aos infratores para punição. A justiça penal em relação ao pensamento kantiano, defensor do Estado de Direito através de sua Doutrina do Direito, tem-se que o crime para Kant (2003) “era visto como uma violação da lei pública”, e para isso a pena se justificaria por si mesmo.

Com o excedente populacional advindo da crise feudal nos séculos XV e XVI, muitos camponeses sem terras e trabalho, foram obrigados a migrar para as cidades. E apesar do incipiente comércio que surgia na Europa, os camponeses não conseguiam recolocação profissional, gerando o excedente e muitas vezes foram considerados como desordeiros (Amaral, 2017, p.155). Nesse contexto, a prisão servia como local próprio para o trabalho forçado como condição de reforma e disciplina para a massa populacional “desocupada”. Desse modo, pontuou Marx (2007) que:

esses vagabundos, tão numerosos, que o rei Henrique VIII, da Inglaterra, entre outros, mandou enforcar 72 mil deles, foram forçados a trabalhar com as maiores dificuldades, em meio à mais extrema penúria e somente depois de longas resistências” (Marx, 2007, p. 56).

Há de se considerar que foi na transição do Feudalismo para o Capitalismo que houve a manutenção do trabalho forçado, e pode-se dizer que a instauração da prisão coincidiu com o início da formação do Estado Moderno. As primeiras casas de correção dada a severidade e jornada exaustiva de trabalho forçado foram consideradas por Marx como “casas do terror” (Marx, 2007):

Tal workhouse ideal deve ser uma “ House of Terror“ e não um asilo para os pobres, onde eles devem ser alimentados abundantemente, aquecidos e decentemente vestidos, e onde fazem pouco trabalho. Nessa “Casa do Terror”, essa casa de trabalho ideal, o pobre deve trabalhar 14 horas por dia, permitindo-se o tempo adequado para a refeição, de tal forma que ele permaneça por 12 horas em trabalho efetivo. Doze horas úteis, diariamente, na workhouse ideal, na “ house of Terror ” de 1770 (Marx, 2007, p. 303).

Com o advento do Iluminismo do século XVIII, o humanismo teve forte predominância nas ideias e novas abordagens sociais, sobretudo quanto às liberdades individuais, levando à reformulação nos códigos, leis e prisões. A instituição da pena sofreu novos conceitos, em que se deveria ter uma finalidade para a pena e não mais servir como castigo. Há de se destacar grandes estudiosos da área como Cesare Beccaria em “Dos Delitos e das Penas – 1764” e John Howard “O Estado das Prisões na Inglaterra e no País de Gales – 1776”.

E conforme elucidou Foucault (1987), a questão da punição e da espetacularização das sanções punitivas vão sendo transformadas ao longo dos períodos:

No fim do século XVIII e começo do XIX, a despeito de algumas grandes fogueiras, a melancólica festa de punição vai-se extinguindo. Nessa transformação, misturaram-se dois processos. Não tiveram nem a mesma cronologia nem as mesmas razões de ser. De um lado, a supressão do espetáculo punitivo. O cerimonial da pena vai sendo obliterado e passa a ser apenas um novo ato de procedimento ou de administração (Foucault, 1987, p.12).

Com o surgimento do Capitalismo e as novas formas de produção capitalista (mercadoria e força de trabalho), duas concepções novas para a sociedade da época, levou-se à possibilidade de fazer da prisão algo lucrativo para o estado em formação. Podia-se instaurar o trabalho forçado como meio de recuperar o delinquente e ao mesmo tempo fazer com que houvesse produção nas prisões. Pode-se dizer que, as penas privativas de liberdade têm sua gênese no surgimento do Capitalismo.

E ainda, com o crescimento da produção fabril, sobretudo pela Revolução Industrial no século XVIII, houve a utilização da mão-de-obra barata, das casas de correção e da prisão. Para isso, apontou Costa (2014): “as casas de correção possuíam uma administração capaz de auferir lucros e esta capacidade teria sido determinante na substituição das penas de morte pelo confinamento” (Costa, 2014, p.32).

Pode-se correlacionar a nova forma de produção capitalista e o surgimento das prisões, de modo que o Estado pudesse punir aqueles que de alguma forma infringissem as regras. Para tanto, de acordo com correntes historiográficas, o que se analisa é que a instauração das penas foi um dos recursos usados com fins coercitivos para driblar a “vagabundagem” e submeter a massa proletária. Dessa forma, os trabalhadores se viram expropriados dos seus meios de produção, terras e obrigados ao trabalho forçado.

Posto isto, em relação aos surgimentos das prisões e sua relação ao fator capitalista, surge a necessidade de se pautar a educação prisional sem otimismo exacerbados que beiram à utopia e nem pessimismos que não procuram melhorar a situação da escolarização nas prisões. Conforme Chies (2009), ao se falar em educação nas prisões, é preciso atentar para a criticidade a fim de se evitar cair no erro do mito do “bom presídio” e suas armadilhas:

Não obstante isso, e apesar de todas as armadilhas enfrentadas ao se propor qualquer encaminhamento no âmbito penitenciário, nossas reflexões se pretendem o menos possível contaminadas pelas ilusões do que consideramos o “mito do bom presídio”. Estamos convencidos de não haver estabelecimento/sistema carcerário ideal – repita-se: o bom presídio é um mito. Mesmo as mais adequadas e salubres estruturas, acompanhadas de dignos serviços de hotelaria e dos mais “bem intencionados” projetos de intervenção, não retiram – apenas anestesia – os efeitos perversos da reclusão. A prisão é uma instituição antissocial, deturpa qualquer possibilidade de reprodução de condições mínimas de sociabilidade saudável, motivo pelo qual é muito difícil se realizarem análises que, ao final, concluam pela pertinência maior deste ou

daquele tipo de estabelecimento/sistema. Nenhuma conclusão será pelo melhor, mas sim, pela maior possibilidade de redução de danos (Chies, 2009, p.106).

Apesar das análises das “reais” possibilidades da educação prisional num espaço pouco favorável para a prática educacional, cabe dizer que se espera contribuir de forma crítica, a partir das reflexões desta pesquisa para o aprimoramento das ações educativas exercidas nos presídios, a garantia dos direitos humanos, assim como pelo direito à educação, sobretudo à questão do lazer aliada à educação.

4.3 Instituição e remição da pena

O sistema prisional foi pensado e articulado com a função de reparar e reeducar os presos para que não voltassem à criminalidade. Tem funções precípuas de promover a ressocialização e o combate à criminalidade. Para o Estado, cabe a função de dar resposta penal efetiva à sociedade amparado por preceitos jurídicos constitucionais. Para a sanção penal, há a finalidade descrita como retribuição e prevenção, de acordo com Nucci (2007):

Finalidade da pena: temos sustentado que a pena tem vários fins comuns e não excludentes: retribuição e prevenção. Na ótica da prevenção, sem dúvida, há o aspecto particularmente voltado à execução penal, que é o preventivo individual positivo (reeducação ou ressocialização). Uma das mais importantes metas da execução penal é promover a reintegração do preso à sociedade. E um dos mais relevantes fatores para que tal objetivo seja atingido é proporcionar ao condenado a possibilidade de trabalho, e atualmente, sob enfoque mais avançado, estudar (Nucci, 2007, p. 402).

Pela Lei Nº 7210/1984, tem-se o ordenamento para a execução penal, para a qual a remição da pena era possível somente com o trabalho. Com a promulgação da Lei Nº 12433/2011, cuja legislação alterou a LEP (1984), a remição da pena passou a ser possível pelo trabalho ou estudo, conforme os artigos 126 a 129 da LEP. Portanto, os referidos artigos passaram a vigorar com alterações nas normas e para a contagem do tempo. Destaca-se o artigo 126 e alguns parágrafos:

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

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

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

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

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

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem. (...) (Brasil, 2011).

Para fomentar a prática da leitura, cultura e esportes nas prisões, foi expedida a Nota Técnica Nº 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ do Ministério da Justiça, Segurança Pública e Departamento Penitenciário Nacional em 2021, pelo qual se tem a descrição em relação às práticas sociais educativas, a exemplo do tópico 29 que trata especificamente sobre isso:

29. Identifica-se como práticas sociais educativas os "processos educativos inerentes e decorrentes de práticas sociais situadas em ambientes escolares e não escolares", compreendendo-os a partir das interações realizadas por pessoas, grupos e comunidades e, nesse sentido, reconhece-se que os processos de aprendizagem se dão ao longo da vida e para além do papel fundamental desempenhado pela escola (Brasil, 2021).

As atividades esportivas, de lazer e culturais também são descritas na nota técnica Nº 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, a saber:

32. ATIVIDADES ESPORTIVAS: Jogos e disputas de futebol, prática e campeonatos de tabuleiros, equipamentos improvisados de halterofilismo, são algumas das ações facilmente observáveis nas unidades.

33. ATIVIDADES DE LAZER: Eventos comemorativos para o dia das mães e dos pais, páscoa, dia das crianças, dentre outros, também são atividades, muitas vezes, organizadas pela própria população prisional, o que informa que regra geral não há um planejamento para realização consistente e sustentável dessas práticas nas unidades prisionais.

34. ATIVIDADES CULTURAIS: Da mesma forma, atividades culturais como oficinas de dança, música, teatro, dentre outras, são iniciativas que contam, muitas vezes, com a participação da sociedade civil organizada (universidades, ONGs, coletivos populares) ou são também autogestionárias, inexistindo um padrão de reconhecimento e sistematização dessas práticas com vistas à remição de pena (Brasil, 2021).

Sobre o fomento ao esporte, lazer e cultura nos estabelecimentos prisionais, esta Nota Técnica ainda propõe no item 35:

superar a baixa incidência e sistematização estatal nas práticas desportivas, culturais e de lazer já existentes nas unidades prisionais, estabelecendo procedimentos e diretrizes para reconhecimento e sistematização de práticas autogestionárias, com vistas à formalização de sua realização e consequente concessão da remição de pena por práticas sociais educativas não-escolares (Brasil, 2021).

A partir de 2021, houve alteração da legislação penal com a Resolução Nº 391 de 10/05/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). É importante destacar que a regulamentação desse direito se faz num período muito recente e pode ser correlacionado com o objeto desta pesquisa. A Resolução Nº 391/ 2021 (CNJ), apresentada no artigo 1º a seguinte determinação: “estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade” (Brasil, 2021).

Ao que concerne o direito dos sujeitos em situação de privação de liberdade a terem contato com práticas educativas culturais, sociais e não-escolares, a resolução legitima a possibilidade

da remição da pena por meio de outras atividades, conforme o artigo 2º: “reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas considerará as atividades escolares, as práticas sociais educativas não escolares e a leitura de obras literárias (CNJ, 2021).

Conforme expresso no referido artigo, as participações dos indivíduos em privação de liberdade (IPL) em práticas sociais educativas não-escolares, dentre elas as práticas culturais (lazer) estão contempladas na norma. Isso traz a possibilidade do lazer enquanto prática pedagógica se inserir dentre as atividades disponibilizadas nos presídios e instituições, como as APACs, trazendo um novo contorno para a importância da atividade em sistemas prisionais.

Conforme disposto na Resolução Nª 391/2021 (CNJ, 2021), foram elencadas várias legislações anteriores que abordaram o direito fundamental à educação, bem como os ordenamentos jurídicos com os fundamentos, princípios e direitos. Foram considerados diversos direitos legalmente oficializados, entre eles:

- Direito fundamental à educação: Constituição Federal do Brasil 1988, Lei N° 9394//96 (LDBEN), Lei N° 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação;
- Direito da pessoa privada de liberdade à educação, cultura, atividades intelectuais e o acesso a livros e bibliotecas, ressaltando a finalidade de reintegração social por meio da individualização da pena: Lei N°7.210/1984 - Lei de Execução Penal;
- Universalização do acesso aos livros, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas de acesso público no Brasil: Lei N° 13.696/2018;
- Fomentação e implementação de medidas protetivas e de projetos de capacitação profissional e reinserção social do interno e do egresso do sistema carcerário pelo Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Penitenciário: Lei N° 12.106/2009;
- Reconhecimento do direito à remição de pena pela leitura, considerado o escopo da ressocialização em que se inserem as atividades de educação, e determinou a expedição de recomendação ao CNJ para que sejam implementadas condições básicas de estudos no sistema carcerário: Decisão da Segunda Turma do Supremo Tribunal Federal proferida em agravo regimental no HC N° 190.806/SC (CNJ, 2021).

Importante destacar que a grafia das palavras remissão e remição, embora possam parecer distintas, possuem significados que se assemelham. Para a palavra remição, escrita com o “ç”,

tem-se que de acordo com o dicionário *online* de português, “no âmbito jurídico significa desobrigação, quitação, da dívida ou de créditos tributários sem que haja prejuízo de terceiro”. E como substantivo feminino, significa: “ação ou efeito de remir; ação de se livrar, se libertar ou resgatar” (REMIÇÃO, 2024).

Já a palavra remissão grafada com “ss”, “deriva da ação de remitir, de conceder o perdão”. E tem outros significados, etimologicamente, “a palavra remissão deriva do latim “*remissio, onis*”, que significa ação de colocar novamente no caminho. E também pode significar “sentimento de compaixão ou de misericórdia; indulgência” (REMISSÃO, 2024).

Portanto, entende-se que os vocábulos se apresentam vulgarmente conhecidos como um significado de perdão, quitação e ato indulgente perante a falta praticada. No âmbito jurídico, comumente, apresenta-se grafado pelo vocábulo remição. Para esta pesquisa, convém considerar a palavra “remição” ao tratar da possibilidade como direito social da remição da pena pelos estudos, trabalho e leitura na política de execução prisional.

Para exemplificar a aplicabilidade da remição, foi observado que de acordo com os dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) extraídos da Nota Técnica de maio/2020, durante o período de 2012-2019, o número de detentos que participaram de atividades educativas em presídios estaduais e no sistema penitenciário federal (SPF,) aumentou em 276%. De acordo com a Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), a Nota Técnica do DEPEN também mostra que:

124 mil pessoas privadas de liberdade, 16.53% do total, estão envolvidas em atividades educacionais, sendo 10,56% em atividade formal de educação básica (Educação de Jovens e Adultos) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada), 3,6% estão inseridas em projetos de leitura, como direito à remição da pena pela leitura, 2,4% em atividades educacionais complementares como videoteca, lazer, cultura e 0,05% em atividades esportivas relacionadas ao processo educacional (Brasil, 2020).

E ainda de acordo com as informações disponíveis no *site* do Departamento Penitenciário de Minas Gerais (Depen-MG), aproximadamente 60% dos encarcerados que fizeram as provas do exame nacional do ensino para pessoas privadas de liberdade, o qual se denomina Enem PPL, tiveram êxito no certame e poderão participar das vagas em universidades e de outros cursos do ensino superior no Brasil. Além dos apenados, com alto rendimento no exame, os dados informaram que os que se encontram nas unidades socioeducativas no estado de Minas Gerais, também tiveram bom resultado, aproximadamente 90 (noventa) jovens.

Desta feita, cabe ressaltar o papel da educação básica ou superior, na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) nas unidades prisionais que permitem que os números sejam expressivos e realçam a aplicabilidade das políticas públicas para a área educacional. Para isso, o Estado deve proporcionar a efetivação do ordenamento jurídico relativo à questão educacional por meio das políticas públicas voltadas à educação no âmbito prisional conjugado aos aspectos da educação social e problematizadora com vistas à execução dos direitos humanos aplicados pelo viés humanizado das práticas educativas sociais e culturais.

4.4 Sistema prisional: Brasil e Minas Gerais

Para a extração das informações acerca da população prisional, foram acessados os bancos de dados de *sites* governamentais, como por exemplo, a página do governo federal através da plataforma “sou.gov.br”, pelo qual as informações foram obtidas dos referidos órgãos e os respectivos instrumentos de coleta:

- SENAPPEN: Secretaria Nacional de Políticas Penais, cujo órgão executivo é o que acompanha e controla a aplicação da Lei de Execução Penal e das diretrizes da Política Penitenciária Nacional, emanadas, principalmente, pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP.
- SISDEPEN: é a ferramenta de coleta de dados do sistema penitenciário brasileiro, ele concentra informações sobre os estabelecimentos penais e a população carcerária.

De acordo com as informações do SENAPPEN, as denominações para as categorias de presos diferem-se em:

- Presos em celas físicas: presos que, independentemente de saídas durante o dia, para trabalho e/ou estudo, dormem no estabelecimento prisional, ou seja, ocupam vaga.
- Presos em prisão domiciliar: presos que, independente do regime de pena, cumprem 2 requisitos: estão vinculados à administração penal e dormem em lugar diferente do estabelecimento prisional e por isso não ocupam vaga.
- Domiciliar sem monitoramento eletrônico: presos que cumprem pena em casa, sem utilizar tornozeleiras eletrônicas.
- Domiciliar com monitoramento eletrônico: presos que possuem duas condições: estejam em prisão domiciliar e utilizando tornozeleiras eletrônicas.

- Presos em outras prisões: presos que estão sob custódia das polícias judiciárias, batalhões de policiais e bombeiros militares.

Diante dessas informações iniciais, segue-se um panorama geral da situação da população prisional no Brasil e em Minas Gerais.

4.4.1 Dados da população prisional

Os dados de acordo com o SISDEPEN são extraídos a cada ciclo de seis meses. Diante disso, para o período de 2023-2º, a população em cumprimento de pena no Brasil era de 851.493 pessoas no sistema penitenciário e outras carceragens, divididos em celas físicas: 650.305 pessoas e em prisão domiciliar é de 201.188, conforme gráfico abaixo para o 2º semestre de 2023:

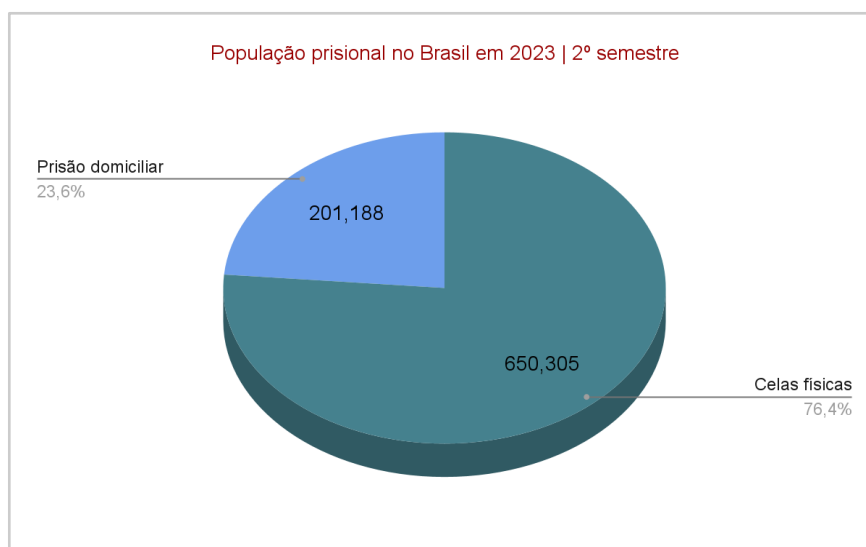


Gráfico 6- População prisional no Brasil em 2023 | 2º semestre
Fonte: Secretaria Nacional de Políticas Penais, maio de 2024.

No âmbito do estado de Minas Gerais, para o período de 2023-2º, tem-se 69.262 pessoas presas, sendo 64.566 em celas físicas e 4.696 em prisão domiciliar. Para o sexo feminino, a população em cumprimento de pena é de 3.157 IPL, em 2.583 em celas físicas e 574 em prisão domiciliar. E no sexo masculino, há 62.059 indivíduos em privação de liberdade (IPL) em celas físicas e 4.122 em prisão domiciliar, demonstrado pelo gráfico abaixo:

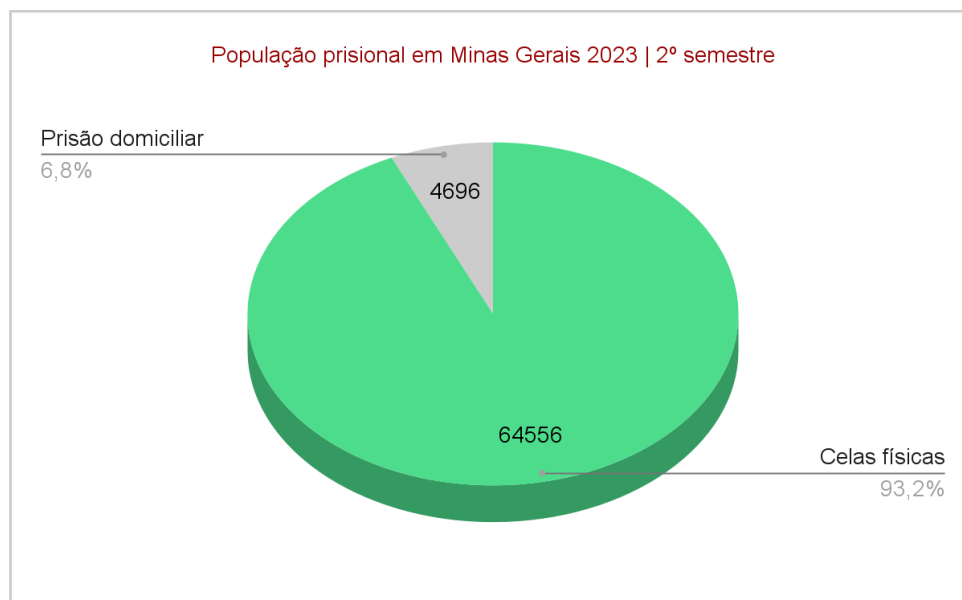


Gráfico 7 - População prisional em Minas Gerais em 2023 | 2º semestre
Fonte: Secretaria Nacional de Políticas Penais, maio de 2024.

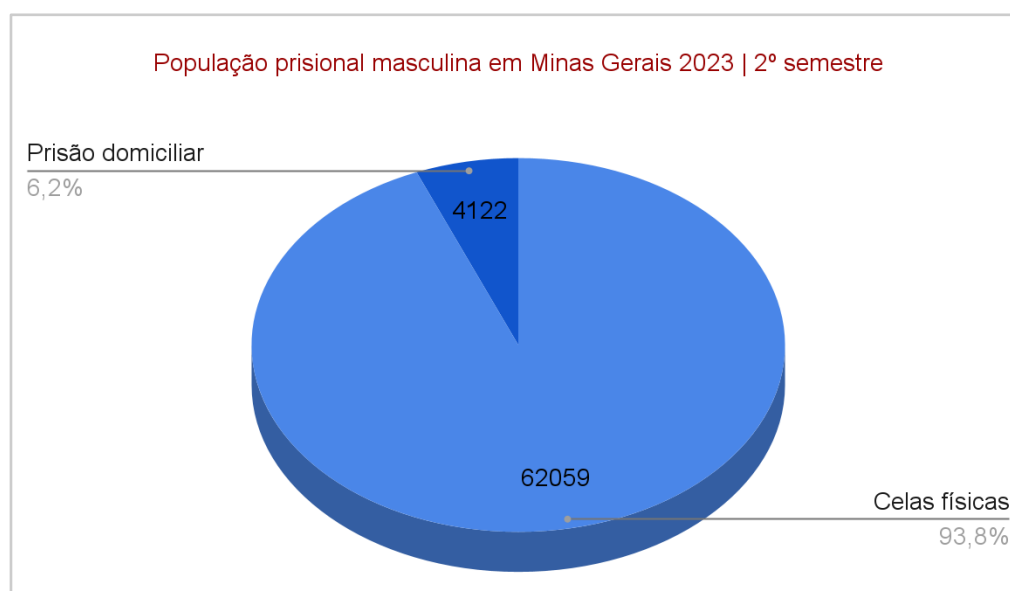


Gráfico 8 - População prisional masculina em Minas Gerais em 2023 | 2º semestre
Fonte: Secretaria Nacional de Políticas Penais, maio de 2024.

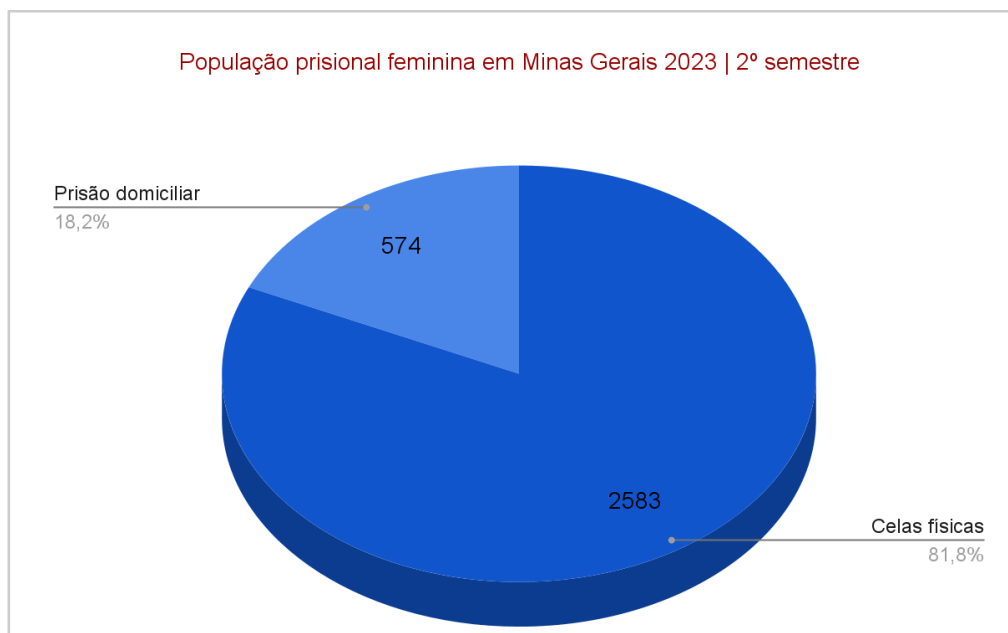


Gráfico 9 - População prisional feminina em Minas Gerais 2023 | 2º semestre
Fonte: Secretaria Nacional de Políticas Penais, maio de 2024.

Destaca-se que a população encarcerada no âmbito estadual representa um montante de 8,13% do total da população prisional do estado brasileiro.

4.4.2 Dados da educação no sistema prisional

No âmbito da “Educação Escolar”, os dados demonstram que segundo SISDEPEN, foram sistematizados por categorias, a saber: modalidade de ensino (a distância e presencial), educação escolar por tipo de atividade educacional (alfabetização, curso técnico mais de 800 horas, ensino fundamental, médio e superior).

No Brasil, 129.595 presos foram matriculados na educação escolar, sendo 13.209 do sexo feminino (10,19%) e 116.386 do sexo masculino (89,81%) para o período de 2023/2º.

EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASIL 2023 | 2º

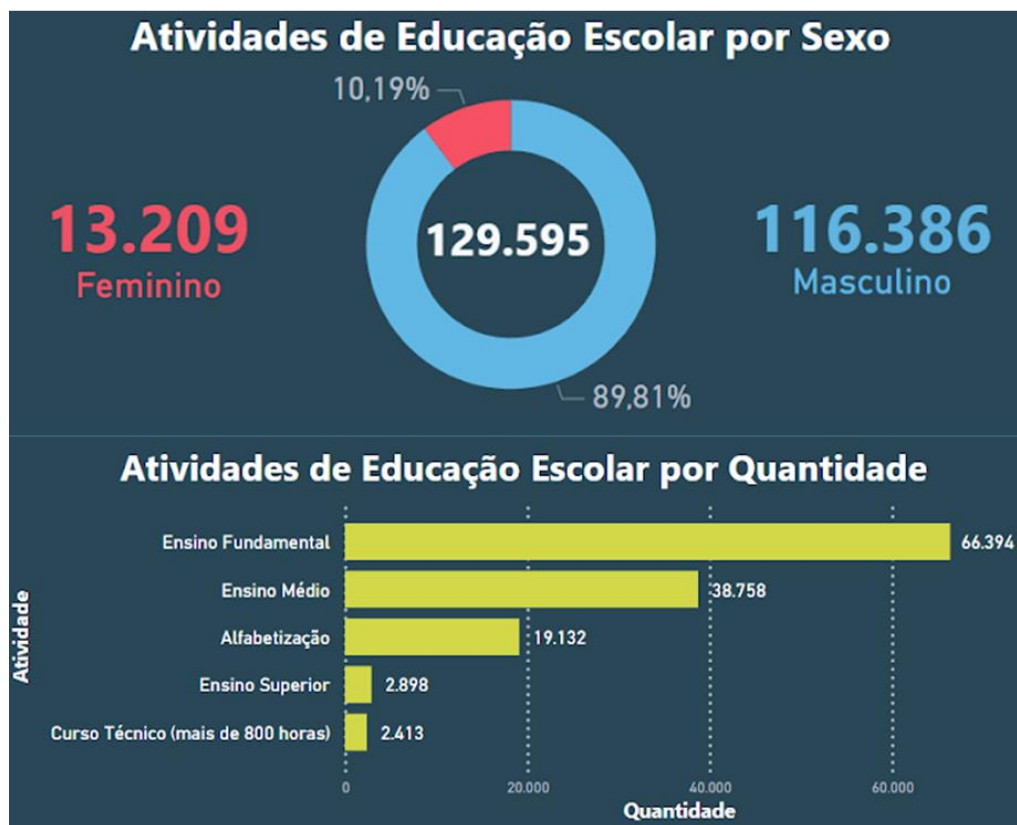


Gráfico 10 - Brasil: Atividades educacionais escolares 2023 | 2º
Fonte: SENAPPEN (2023)

Percebe-se que o ensino fundamental (66.394) teve o maior número de matriculados e o ensino técnico (2.413) o menor.

Em Minas Gerais, de acordo com os dados do SISDEPEN, tem-se 69.262 presos, e desse montante, 9.555 presos foram matriculados em atividades escolares, dentre elas: ensino fundamental, médio, alfabetização, superior. Atenta-se para a ausência de matriculados no ensino técnico (mais de 800 horas) para o período de 2023/2º. Em contrapartida, o ensino fundamental, apresenta o maior número de matriculados (4.863), conforme ilustrado a seguir:

EDUCAÇÃO ESCOLAR MINAS GERAIS 2023 | 2º

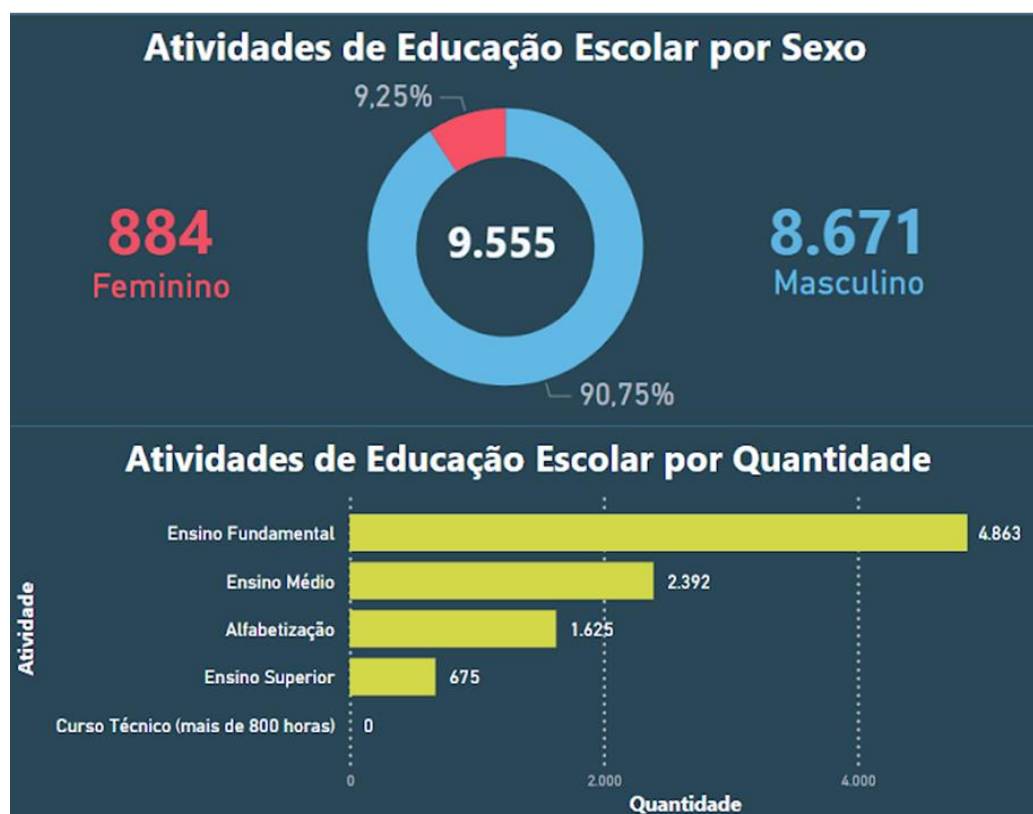


Gráfico 11 - Minas Gerais: Atividades educacionais escolares 2023 | 2º
 Fonte: SENAPPEN (2023)

Quanto à “Educação Não-Escolar”, no Brasil, os dados estão configurados por modalidade de ensino (a distância e presencial) e quanto às atividades de educação descritas como não-escolares, tem-se: Atividades Complementares, Capacitação Profissional mais de 160 horas, Remição pela Leitura e Remição pelo Esporte, conforme quadro abaixo para o ano 2023/2º:

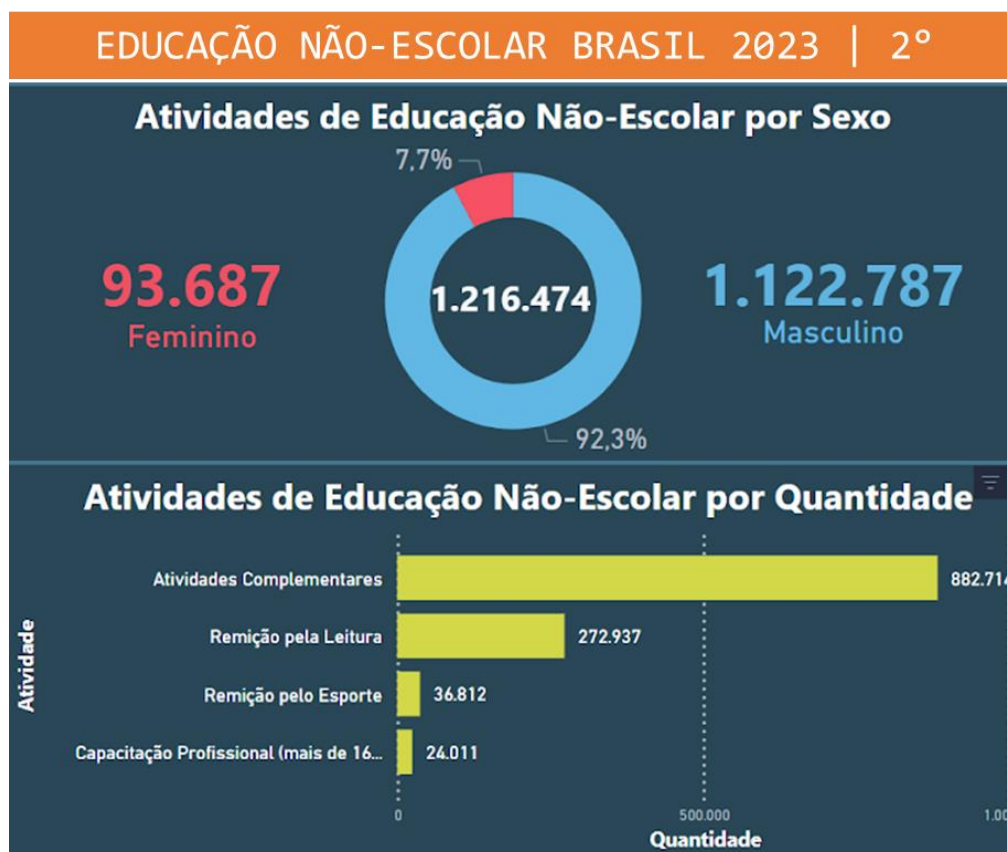


Gráfico 12 - Brasil: Atividades educacionais não-escolares 2023 | 2º
 Fonte: SENAPPEN (2023)

Já em Minas Gerais, ao que tange às atividades educacionais não-escolares, de acordo com os dados do (SENAPPEN) para o 2º semestre de 2023, tem-se os seguintes dados:



Gráfico 13 - Minas Gerais: Atividades Educacionais não-escolares 2023 | 2º
Fonte: SENAPPEN (2023)

Um dado importante observado é a diferença entre o número de participantes de atividades educativas não-escolares em comparação com o número de matriculados na educação escolar, tanto no Brasil, quanto no estado de Minas Gerais, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de matriculados na educação no sistema prisional | Brasil e MG (2023|2º)

Educação	Brasil	Minas Gerais
Escolar	129.595	9.555
Não-Escolar	1.216.474	33.610

Fonte: SENAPPEN (2023)

Com estes dados, percebe-se a relevância em termos de participação, das atividades educativas não-escolares para o sistema prisional. Outro destaque é o fato de que a atividade não-escolar “Capacitação Profissional (mais de 160 horas)” teve 24.011 matriculados no Brasil e 513 em Minas Gerais, em contraposição ao “Curso Técnico (mais de 800 horas - educação escolar)” que teve 2.413 matriculados no Brasil e nenhum em Minas Gerais.

Procede-se à contextualização das unidades prisionais que se buscou analisar na pesquisa, sendo dois modelos selecionados: unidades da APAC e unidades prisionais do modelo tradicional.

4.5 Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)

“Ninguém é irrecuperável” (Mário Ottoboni)

De acordo com o *site* da Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC)⁹, a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) é uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, tendo como finalidade “recuperar o preso através de uma metodologia própria, composta por 12 elementos, que aplicados harmoniosamente, oferece ao condenado as condições para a recuperação e reintegração social”. A APAC está amparada pela legislação brasileira (Constituição Brasileira e Lei de Execução Penal) para atuar no âmbito prisional (FBAC, 2020). Segundo Ferreira (2016), uma das principais diferenças entre a APAC e o sistema tradicional é:

O Método APAC caracteriza-se pelo estabelecimento de uma disciplina rígida, baseada no respeito, na ordem, no trabalho e no envolvimento da família do recuperando. Uma das principais diferenças entre a APAC e o sistema prisional comum é que, na APAC, os próprios presos - denominados recuperandos - são corresponsáveis por sua recuperação (Ferreira, 2016, p.20).

A APAC apresenta como visão institucional “promover a humanização do sistema prisional, sem perder de vista a finalidade punitiva da pena, objetivando transformar criminosos em cidadãos de bem e úteis à sociedade” (FBAC, 2020). Atua na reintegração social dos apenados através da oferta das ações sociais de cunho educativo, religioso e de lazer por meio de sua metodologia própria, sendo ofertadas pelo poder público e/ou por projetos de instituições de ensino superior voltadas à prática educativa.

Com vistas à valorização da dignidade humana, na busca da “recuperação do preso, proteção da sociedade, o socorro às vítimas e a promoção da justiça restaurativa”, o método apaqueano apresenta metodologia diferenciada e se alicerça em doze elementos: 1. Participação da comunidade 2. O recuperando ajudando o recuperando 3. Trabalho 4. Espiritualidade e a importância de se fazer a experiência com Deus 5. Assistência jurídica 6. Assistência à saúde 7. Valorização humana - base do Método APAC 8. A família - Do recuperando e da vítima 9. O voluntário e o curso para sua formação 10. Centro de Reintegração Social - CRS.11. Mérito 12. A jornada de libertação com Cristo (Ferreira, 2016, p.20-21).

⁹ <http://fbac.org.br>

Para a atuação e funcionamento das APACs é necessário que parcerias sejam firmadas, às quais podem ser das esferas pública estadual e municipal, destacando-se as “prefeituras municipais e fundações, institutos, empresas privadas, entidades educacionais, religiosas, entidades de classe, organizações não governamentais, entre outras” (Ferreira, 2016, p.28-29).

O Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (TJMG) através da criação do “Projeto Novos Rumos” em 2001, e por meio da Resolução Nº 633/2010 do TJMG, atua conjuntamente com as APACs na implantação do modelo das práticas humanizadas para a execução da pena e ações de ressocialização dos indivíduos em privação de liberdade (IPL) (Ferreira, 2016, p.19).

De acordo com o estabelecido na LEP (Brasil, 1984) pelo artigo 4º: “O Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena e da medida de segurança”, tem-se a atuação da APAC nesse sentido, a operar na esfera do atendimento da execução penal em cooperação com o Estado e sociedade. E também na prestação do atendimento e assessoria à população prisional (Ferreira, 2016, p.19).

Nesse entendimento, a partir da metodologia apaqueana, o cumprimento da pena pelos apenados nas unidades da APAC, se faz mediante o trabalho desenvolvido e organizado em etapas de acordo com o enunciado por Ferreira (2016). Seguem as etapas:

1- Processo de Recuperação: tem caráter primordial, pois busca “recuperar, profissionalizar e socializar o condenado da Justiça, inserindo-o, após o cumprimento da pena, na sociedade” (Ferreira, 2016). E esse processo encontra-se fracionado em duas etapas: Adaptação (inicial) e Integração (cumprimento de pena num dos regimes). Após o período que o apenado é submetido à adaptação, passa-se para a fase de integração, em cuja etapa são oferecidas várias atividades com vistas à socialização, assim como as de caráter religioso.

Conforme elencadas por Ferreira (2016, p.33-34), seguem algumas atividades desenvolvidas na APAC, sobretudo as que se relacionam às práticas sociais, lazer e ações educativas:

- Alfabetização, ensino fundamental e médio, podendo ainda incluir ensino superior à distância, curso de informática, língua estrangeira, entre outros;
- Banho de sol, lazer e educação física;

- Palestras de evangelização (ecumênicas), participação espontânea em celebrações eucarísticas, cultos, estudos bíblicos, catequese, sacramentos, etc., de acordo com o credo manifestado pelos recuperandos;
- Uso da biblioteca;
- Aulas e palestras de valorização humana (vide livro Juntando cacos, resgatando vidas: valorização humana, base do Método APAC e psicologia do preso);
- Visitas íntimas desde que cumpridos os requisitos objetivos e subjetivos constantes em portaria própria (vide Regulamento Administrativo);
- Coral e teatro;
- Dia da Solidariedade Universal;
- Celebração e ato socializador mensal com entrega de premiação para recuperando modelo do mês, voluntário e amigo do mês, cela mais organizada, cela menos organizada, aniversariantes do mês, concurso de redação;
- Reuniões de cela e palestras de revisão de vida;
- Gincanas culturais e esportivas.

Diante disso, serão apresentados os dados extraídos do relatório disponível no *site* da Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados sobre as APACs emitido em 09/05/2024 (FBAC, 2020). O número de recuperandos que passaram pelas APACs desde 1972 foram 76.563 apenados. E também está demonstrado no quadro elaborado abaixo o quantitativo de unidades da APAC:

Tabela 2 - Quantitativo de APACs - Elaborado pela pesquisadora

APAC	Quantitativo
Em processo de implantação	43
Em funcionamento (administrando CRS sem polícia)	69

Femininas	9
Juvenil	1
Masculinas	59
Total de APACs em funcionamento em Minas Gerais	50
Total de APACs em funcionamento no Brasil	69

Fonte: SENAPPEN (2023)

Percebe-se que o estado de Minas Gerais possui o maior número de APACs em funcionamento do Brasil (72,46%), sendo que em Belo Horizonte, há uma unidade APAC, feminina, localizada à Av. Eugênio Ricaldoni, 440 - Gameleira, Belo Horizonte - MG, 30535-660 e na região metropolitana (RMBH) estão localizadas três unidades APACs: Betim, Nova Lima e Santa Luzia.

O sistema apaqueano consiste num estabelecimento rígido do cumprimento da Lei, com rotinas que têm horários estabelecidos para início às seis horas da manhã até às vinte e duas horas da noite. As atividades a serem realizadas pelos presos consistem num sistema de autogestão, de tal forma que eles têm a possibilidade de horário para estudos, trabalho, aperfeiçoamentos profissionais por meio dos cursos profissionalizantes e produção. Os apenados se tornam responsáveis pelos seus próprios cuidados no que se refere à limpeza da unidade, alimentação, higiene e tais tarefas são compartilhadas entre todos.

De acordo com a FBAC, é possível perceber alguns resultados que favorecem o êxito do método apaqueano, tais como: a redução de reincidência, ausência de atos de violência, baixo custo para administração e presos recuperados para o convívio familiar. Em suma, pode-se dizer que a proposta do sistema prisional da APAC, leva em consideração a reintegração social dos recuperandos ao promover oficinas de trabalho social com vistas à reinserção da comunidade de pessoas encarceradas à sociedade.

Com isto, busca-se promover a dignidade social, por meio de práticas culturais, de lazer e desportiva que permitam potencializar oportunidades de convívio social, ludicidade, oficinas e

cursos de formação profissional para a posterior retomada das obrigações sociais pelos apenados, como trabalho, família e demais normatizações sociais.

4.6 Sistema prisional convencional em Belo Horizonte e RMBH

De acordo com informações obtidas no *site* do Departamento Penitenciário de Minas Gerais (DEPEN-MG) do governo de Minas Gerais, as unidades prisionais estão subdivididas em 19 regiões, denominadas por “Região Integrada de Segurança Pública (RISP)” em todo o território do estado de Minas Gerais. A cidade de Belo Horizonte encontra-se localizada na 1º RISP, na qual estão compreendidas as unidades: Carceragem Fórum Lafayette, Casa Do Albergado De Belo Horizonte I (CA-BHZ-I), Unidade Gestora De Monitoração Eletrônica (UGME), Centro De Remanejamento Provisório De Belo Horizonte I (CERESP-BHZ I), Penitenciária De Belo Horizonte I (PEN-BHZ I), Centro De Remanejamento Provisório De Betim I (CERESP-BET I), Penitenciária De São Joaquim De Bicas I - Professor Jason Soares .Albergaria (PEN-SJB-I-PJSA), Presídio De São Joaquim De Bicas I (PRES-SJB-I), Presídio De São Joaquim De Bicas II (PRES-SJB-II).

Ao que pese o fato das políticas mais humanizadas no sistema prisional brasileiro, há de ser relevante a importância da abertura das ações educativas exercidas no âmbito prisional e a conexão com a sociedade, no movimento que busque a ressocialização e a integração dos sujeitos em privação de liberdade, principalmente na busca do cumprimento de pena no sentido da dignidade humana. Para isso, recorre-se ao exposto por Baratta (2004):

Sobretudo, é importante, primeiramente, a abertura do cárcere para a sociedade, inclusive por meio de colaboração das entidades locais e, mais ainda, mediante a cooperação dos detentos com as organizações do movimento obreiro, com o fim de limitar as consequências que a instituição carcerária acarreta na divisão artificial de classe, de recolocar o condenado na classe, e por meio do antagonismo da classe, na sociedade (Baratta, 2004, p. 216).

Nesse aspecto, convém realçar a socialização e a não dessocialização, apontadas por Amaral (2016) como um dos caminhos possíveis para a efetiva ressocialização dos sujeitos em privação de liberdade, carecendo a mesma de ser remodelada. Para isso, Amaral (2015), pontua que:

A atividade de não dessocialização é intensa, positiva e deve levar em conta a natureza gregária do ser humano. Assim, os mecanismos que permitem a não dessocialização do condenado consistem: a) na promoção da participação da sociedade no cumprimento da pena; e b) no tratamento humano do preso (Amaral, 2016, p.64).

Em relação às ações em que a sociedade possa participar junto ao sistema prisional, a LEP (Brasil, 1984) institui pelo o art. 4º que, o Estado “deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena”. Nesse ínterim, entende-se que o governo por meio das

ações sociais e programas/projetos sociais, fornece práticas educativas e sociais condizentes com ações voltadas à socialização das pessoas em situação de privação de liberdade. Para Amaral (2016) isto é bem claro quanto às possibilidades da dessocialização e a dignidade humana pautada no tratamento humanitário dispensado aos encarcerados:

Em conclusão, o conteúdo da atividade de não dessocialização consiste em ações de solidariedade social voltadas ao cárcere (intra ou extramuros) associadas ao tratamento humanitário digno. Sempre que esses vetores não forem cumpridos haverá atividade de dessocialização e, como tal, o programa não se cumpre, pois apenas será realizado no modo encarceramento, isto é, apenas será realizado o cumprimento matemático da pena privativa de liberdade projetada pela sentença penal condenatória. E isso não é lícito (Amaral, 2016, p.65).

E para a não ocorrência da dessocialização, se faz necessário manter contato da população encarcerada com a sociedade, na garantia da manutenção dos laços sociais e familiares. Isto pode ser obtido por vários elementos, e um deles pode ser por meio das ações educativas e práticas culturais diversificadas, oferecidas nos espaços prisionais pelo poder público e parcerias. Dessa forma, prosseguiu-se na pesquisa com a caracterização do lazer enquanto prática educativa, social e cultural nos espaços prisionais e a sua correlação ao processo educacional.

5. LAZER E CULTURA: INTER-RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA SOCIAL EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

Neste capítulo foram abordadas conceituações e reflexões acerca da categoria lazer, cultura enquanto práticas educativas e sobre o lúdico. Assim como as reflexões acerca do *Outro*, relações dialógicas entre os sujeitos nas práticas educativas culturais e de lazer, e as possibilidades para a construção dos sentidos e significados em relação às práticas educativas por apenados. Ademais, fez-se a análise do lazer como possibilidade prática educativa nos espaços prisionais.

A democratização da cultura vista por Freire (1980) aborda a questão da educação emancipatória capaz de possibilitar ao sujeito a criticidade reflexiva dos seus atos. Nesse pensamento freireano, entende-se que o homem se faz sujeito cultural ao se relacionar e agir em seu mundo, capaz de transformá-lo a partir de suas vivências. Conforme apontado por Freire (1967) “ não há educação fora das sociedades humanas e o homem não existe no vazio” (Freire, 1967, p.35). E ainda, para Freire (1980), “a cultura é também aquisição crítica e criadora e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência e ou na memória e não ‘incorporadas’ no ser total e na vida plena do homem” (Freire, 1980, p. 38).

5.1 Cultura e lazer: algumas reflexões

A concepção acerca da cultura são diversas e abarca conceitos que transcorrem para a complexidade da natureza humana, suas produções ao longo do tempo, tradições, rupturas e legados que perpassam por gerações. Em direção ao aspecto cultural, percebe-se que as concepções de cultura são variadas, dado o seu amplo espectro de possibilidades, do ponto de vista antropológico, sociológico, educativo, entre outros.

Para Freire e Faundez (1985), a cultura se faz presente em variadas ações e atividades humanas:

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo (...) cultura para nós são todas as manifestações humanas; inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (Freire; Faundez, 1985).

Para Geertz (2008), a cultura está inserida num sistema complexo de símbolos, signos e significados, cujo conceito basilar está atrelado à semiótica, podendo ser entendido como ocorre essa construção dos sentidos e significados, e o papel da cultura para o comportamento social

dos indivíduos e de grupos. Para este autor, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumindo a cultura como sendo essas teias e a sua análise”(Geertz, 2008, p.04).

Entende-se, desse modo, que o homem está imerso numa cultura e sendo modificado por ela, e à medida que a constroi, o ser humano também se modifica em sua essência, pois como um ser social, ele age sobre o meio e o meio o transforma.

O modo de pensar humano assume tanto o caráter social, como público, e não deve ser entendido apenas como conexões mentais, mas sim a confluência de signos, significados e outros de símbolos significantes. Diante das ideias desse autor, a cultura influencia o comportamento social à medida que ela ressignifica olhares, percepções, sentidos, visões e apropriações, num mundo vivo permeado de significantes, num espaço e tempo, diversifica comportamentos, e age sob signos trazendo significados.

Para Geertz (2008), “a cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidos”, cuja produção se faz pela sociedade. A cultura é intrínseca à sociedade e, quando vista como concepções de uma dada realidade social, pode permitir que ideias, costumes, crenças, pensamentos, modos de vida e demais aspectos sociológicos possam ser vistos e ressignificados pelos educandos.

Somado a isso, a cultura se torna o meio propiciador de ressignificações e de possibilidades de novas aprendizagens, em consonância com a legislação brasileira que preconiza em seus diversos preceitos que a educação deve permitir a divulgação da cultura, o pensamento, a arte e o saber. De modo geral, a cultura atua como o plano de ação humana, palco de produção contextualizada social e diversa que se desdobram em dimensões e o lazer como uma das suas interfaces.

Para conceituar o lazer, pela etimologia, o vocábulo tem origem latina como *licere/licet*, aquilo que é lícito, permitido e que se apresenta como momentos de ócio após as obrigações. Para Joffre Dumazedier (1979), o lazer “corresponde a uma liberação periódica no fim do dia, da semana, do ano ou da vida de trabalho” Dumazedier (1979, p. 28). Porém, esta conceituação deixa de lado aspectos socioculturais de relevância significativa, pois conceitua o lazer pelo tempo usado pelo não-trabalho, quando na realidade, o lazer se constroi a partir de quatro aspectos fundamentais, conforme os estudiosos sobre o tema, dentre eles: ações, tempo, espaço ou lugar e conteúdos culturais experienciados.

Para tanto, há de se mencionar que o lazer está preconizado na Constituição Brasileira (1988) como direito social nos artigos 6º, 217º e 227º :

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

(...) Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:

3º O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.

(...) Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (Brasil, 1988).

Também está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no Art.24 “toda pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias periódicas pagas”. Na literatura, há diversos vocábulos e suas respectivas bibliografias contendo variados significados e concepções sobre palavras que se relacionam à temática do lazer, dentre elas, a inter-relação do lazer e educação.

Para dialogar nesta pesquisa, utilizou-se o conceito de Gomes (2003) no qual o vocábulo lazer apresenta aspectos sociais, culturais e epistemológicos que interessam. Dessa forma, o lazer é entendido como um fenômeno de cunho social, cultural, cuja construção se dá historicamente em nossa sociedade (Werneck *apud* Gomes, 2003). Para Gomes (2004):

(...) o lazer pode ser visto como uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (Gomes, 2004, p.09).

De acordo com Gomes (2003), publicações acerca da temática sobre o lazer no Brasil surgiram a partir da década de 50, com a publicação do primeiro livro brasileiro, cujo autor é Acácio Ferreira: *Lazer Operário*. Mas, em relação à recreação, no início do século XX já se viam algumas obras relacionando-a à educação. Gomes (2003) abordou caminhos trilhados tanto pelo lazer como pela recreação no Brasil, seus significados, contextos históricos e a necessidade de se pesquisar mais sobre a temática.

Assim, o conceito de recreação apresentou significados diversos ora pelo público alvo, ora pelas finalidades. Para Gomes (2003), o lazer como sinônimo de recreação foi uma perspectiva que perdurou até os anos 60:

Uma primeira tendência, predominante até meados de 1960 e que interveio diretamente na constituição do próprio campo do lazer, é aquela que reclama a aplicação de recursos e estratégias pedagógicas para a ocupação saudável e produtiva do tempo livre, contribuindo para a autodisciplina e a correta "organização dos lazeres" por meio da recreação (Gomes, 2003, p. 127).

Convém ressaltar que um dos pesquisadores pioneiros em assuntos do lazer foi Joffre Dumazedier, sociólogo e educador francês, tendo seus conceitos e abordagens científicas acerca da temática . De acordo com Dumazedier (1973):

o lazer pode ser compreendido como: (...) um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar -se das obrigações profissionais, familiares e sociais (Dumazedier, 1973, p. 34).

Para Dumazedier (1973) o lazer era relacionado às práticas de atividades e ocupações do tempo livre e em contraponto às obrigações profissionais. Se relacionava à sociedade industrial e urbana, cuja necessidade do lazer se fazia sentir não mais somente para pessoas ricas e sim, reivindicações dos operários para o uso das horas livres (Gomes, 2014, p.10).

Nos anos 90, para Marcellino (1990), o lazer apresentava conotações duplas, como objeto e veículo da educação, além de potenciais forças de transformações sociais, sejam individuais ou coletivas na busca do desenvolvimento e satisfação das necessidades. Para Marcellino (1990):

só tem sentido falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado (...) como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social (Marcellino, 1990. pp 63-64).

Nesse sentido, para Marcellino (1990), o lazer apresenta conceituação disposta como:

(...) como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” desta vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação (Marcellino, 1990 p. 31) .

Numa segunda perspectiva, o lazer passa a ter conotações mais subjetivas e de aspectos de expressão da liberdade, coligando-se a manifestações culturais populares aliado à figura de ação cultural. Para Gomes (2014, p. 03), o lazer passa a ter outra abordagem, à qual mostra incipiente na literatura Nesse viés, o lazer se configura como necessidade humana e sob o aspecto cultural e para isso, são conjugados três elementos importantes: ludicidade, manifestações culturais e o tempo/espaço social. Assim, Gomes (2014), dentre as discussões acerca do lazer e seus possíveis entendimentos, ressalta “a importância de considerar o lazer numa perspectiva contra-hegemônica e transformacional” (Gomes, 2014 ,p.03).

Nesse entendimento, o lazer é visto como produção humana cultural, que potencializa diálogos com outras áreas: trabalho, educação, economia, arte e vida social, sendo portanto parte da coletividade (Gomes, 2014, p.12). E dessa forma, o lazer pode ser interligado a intervenções críticas de tomada de consciência e desenvolvido pela sociedade em propostas de mudanças que se articulem a aspectos culturais capazes de promover maior bem-estar e prazer aos seres humanos.

No campo teórico dos estudos sobre o lazer, muitos autores o conceituam pela perspectiva do trabalho como Dumazedier, por exemplo, e pelo prisma do eurocentrismo. E ainda se vê sendo utilizado na literatura, conforme apontado por Gomes (2011). Mesmo com o fim do colonialismo, a visão hegemônica eurocêntrica impera em muitos discursos do campo do lazer, conforme elucidado por Gomes (2011):

Nos dias atuais, a produção de conhecimentos sobre o lazer não pode ficar alheia a estas novas configurações, que são muito diferentes do contexto estudado por Dumazedier. Ao focalizar a sociedade industrial, será que a produção teórica de Dumazedier é pertinente para problematizarmos e compreendermos o lazer no contexto dessa nova e dinâmica realidade que marcou decisivamente o despontar do século XXI? Será que ela é capaz de tratar o lazer de uma maneira menos fragmentada e mais integrada às peculiaridades da vida social? Será que a obra deste autor vislumbra alguma possibilidade para o lazer que não se restrinja ao modelo de sociedade urbano - industrial capitalista? Será que ela contempla perspectivas não situadas no Norte geopolítico? Gomes (2011, p.07-08).

Sobre o lúdico, entende-se conforme Gomes (2003) que “é uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de viver a vida social, marcada pela exaltação dos sentidos e das emoções”. Porém, não só pelo aspecto subjetivo, pois a construção do lúdico perpassa por normas sociais, regras, condutas morais. Portanto, pode-se dizer que o lúdico sofre alterações quanto aos aspectos de construção no espaço, tempo, grupos sociais e contextos. O lúdico se torna bastante usual na literatura ao se veicular o vocábulo ao lazer, porém abrange vários conceitos e conforme apontado por Marcellino (1990), muitas vezes de modo vago.

Para Gomes (2003), dentre as várias abordagens sobre o lúdico, a autora compreende que o lúdico assume caráter de expressão humana, como linguagem:

De pronto, afirmamos que o lúdico, sendo linguagem humana, pode manifestar-se de diversas formas (oral, escrita, gestual, visual, artística, dentre outras) e ocorrer em todos os momentos da vida - no trabalho, no lazer, na escola, na família, na política, na ciência, etc. Todavia, como visto, em nossa sociedade capitalista o lúdico é equivocadamente relegado à infância e tomado como sinônimo de determinadas manifestações da nossa cultura (como festividades, jogos, brinquedos, danças e músicas, entre inúmeras outras). Mas as práticas culturais não são lúdicas em si. É a interação do sujeito com a experiência vivida que possibilita o desabrochar da ludicidade (Gomes, 2003, p. 132).

Ao tocante ao lazer e educação, pode-se entender a partir de uma visão que exprime características críticas e libertadoras que, segundo Gomes (2003):

O lazer como prática da liberdade significa, então, a possibilidade de, mediante uma experiência lúdica e educativa, refletir sobre a realidade que o cerca e praticar a liberdade como um exercício de cidadania e participação social. Dessas definições, é possível vincular o autor a uma visão crítico-libertadora da relação entre lazer e educação (Gomes, 2003, p. 132).

Dentre as várias conceituações e autores sobre a temática do lazer, cabe ressaltar que nesta pesquisa, adotou-se a perspectiva do lazer conforme abordado por Gomes (2014):

Do meu ponto de vista, o lazer representa a necessidade de fruir, ludicamente, as incontáveis práticas sociais constituídas culturalmente. Essa necessidade concretiza-se na ludicidade e pode ser satisfeita de múltiplas formas, segundo os valores e interesses dos sujeitos, grupos e instituições em cada contexto histórico, social e cultural. Por isso, o lazer precisa ser tratado como um fenômeno social, político, cultural e historicamente situado (Gomes, 2014, p.12).

Para o campo do lazer se faz necessário alargar os olhares para novas configurações sociais, econômicas, geopolíticas do mundo moderno do século XXI, em que o lazer possa ser visto além de várias possibilidades, sobretudo a que o relaciona à área da educação como um ato educativo inserido em concepções culturais. E partindo-se dessa análise, pode-se aferir que o lazer estabelece o diálogo com a educação ao ser:

Concebido enquanto uma produção cultural humana, o lazer constitui relações dialógicas com a educação, com o trabalho, a política, a economia, a linguagem, a saúde, a ciência e a natureza, entre outras dimensões da vida, sendo parte integrante e constitutiva de cada sociedade (Gomes, 2011, p. 17).

Diante do exposto, reitera-se a relevância da temática do lazer sobretudo ao que tange ao contexto da construção da educação social no Brasil, principalmente que o articule às concepções pedagógicas, lúdicas e socioculturais. E ressaltar como o lazer e o lúdico se interpenetram, como práticas de liberdade, mediante as interações dos sujeitos perante às experiências vividas em contraponto à visão reducionista e utilitarista para o lazer inserido numa sociedade capitalista. Assim esclareceu Marcassa (2004) quanto à conceituação do lazer na obra: *Dicionário Crítico do Lazer* (2004):

O lazer como prática da liberdade significa, então, a possibilidade de, mediante uma experiência lúdica e educativa, refletir sobre a realidade que o cerca e praticar a liberdade como um exercício de cidadania e participação social. Dessas definições, é possível vincular o autor a uma visão crítico-libertadora da relação entre lazer e educação (Marcassa, 2004, p. 132).

5.2 O lazer como prática educativa social no contexto prisional

Quanto à inserção de práticas educativas em espaços prisionais, dentre elas, o lazer, importa frisar que optou-se pela concepção apontada como sendo o lazer uma necessidade humana, trazida por Gomes (2004, 2014). Por meio da pesquisa bibliográfica, buscou-se analisar diferentes obras e trabalhos que dialogassem com a temática do lazer enquanto possibilidade de educação social disseminada na educação de jovens e adultos (EJA) nos espaços prisionais e instituída pela legislação vigente. Porém, ressalta-se que ao ter o lazer e práticas educativas sociais como objeto de pesquisa, deve-se atentar o olhar para as variadas formas de lazer possíveis no ambiente prisional. E verificar como foram construídos pela literatura os momentos considerados de ócio e tempo livre, carregados de semantismo.

Para iluminar as teorias que dialogam sobre a existência do lazer no espaço prisional, assim como as relações sociais desenvolvidas nesse contexto, importa destacar, conforme apontam Almeida *et al* (2013, p.21):

O lazer no presídio existe. Considerar a inexistência do lazer na reclusão é concordar que o preso está fora das relações sociais e que o encarceramento não pertence ao mundo contemporâneo, estando estanque à sociedade. Deve-se ter em mente que o presidiário vem da sociedade livre (mundo da vida e sistemas), com todas as regras de convivência incorporadas. A diversão já faz parte do seu cotidiano e é expressa e construída no mundo da vida (Almeida *et al*, 2013, p.21).

Desta feita, foram abordados nesta pesquisa significados e conceituações do lazer sob as perspectivas dos referenciais teóricos de Marcellino (1990, 1998) e de Christianne Luce Gomes (2004, 2008, 2015). O lazer apresenta diferentes concepções, significados e abordagens na literatura, sendo objeto de reflexões sociológicas por vários estudiosos em diferentes tempos. Para Marcellino (1998), por exemplo, a cultura está fortemente vinculada à ideia do lazer, e para isso é necessário alargar os conceitos acerca da cultura. O lazer é visto por Marcellino (1998) como:

cultura – compreendida no sentido mais amplo – vivenciada no tempo disponível. É fundamental como traço definidor, o caráter “desinteressado” dessa vivência(...) Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo significa a possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (Marcellino, 1998 p.31).

Ademais, para a discussão deste estudo, Gomes (2014) trouxe importantes contribuições acerca das abordagens teórico-conceituais sobre o lazer. Neste trabalho, o foco foi a delimitação dentre as várias conceituações, entre elas, duas: as que foram concebidas por estudiosos no século XX, de aspecto eurocêntrico em que se entendia o “lazer como contraponto do trabalho e a outra que via “o lazer como necessidade humana e dimensão da cultura constituída na articulação de três

elementos fundamentais: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social” (Gomes, 2014 p.03). Nesse aspecto, Gomes (2014) aborda que o lazer:

Nesse âmbito, compreende-se o lazer como uma necessidade humana e dimensão da cultura que constitui um campo de práticas sociais vivenciadas ludicamente pelos sujeitos, estando presente na vida cotidiana em todos os tempos, lugares e contextos (Gomes, 2011, 2014, p.09).

O lazer inserido no processo educativo escolar e não-escolar se dá em várias vertentes, e para esta pesquisa qualitativa, interessa o aspecto de práxis educativa social que ocorre em ambientes prisionais vinculada à concepção da educação social.

O processo educacional nos espaços prisionais apresenta características que margeiam sentidos, cuja conotação pode se mostrar a princípio como antagônica: “reclusão e educação”, pois um potencializa atividades de privação de liberdade, outro que prima pela liberdade para o ato de educar. Ações que ora buscam reprimir, controlar o caos, disciplinar, e por outro lado, busca-se exatamente a liberdade do pensamento, da expressão, da criatividade e do uso do tempo livre para a prática das atividades culturais (Onofre e Julião, 2013, p.53).

Nesse paradoxo de sentidos a princípio, há de se relativizar as atividades não-escolares que se encaixam numa concepção da educação como prática da liberdade, conforme apontado por Freire (1967), sendo as ações pedagógicas inseridas num contexto ambíguo e de contradições expressivas, como as prisões. Pensar em como podem ser implementadas ações educativas que consideram a relação do homem com o mundo em que está inserido, suas relações e interações sociais, mesmo que este mundo seja entre muros e grades, à parte da sociedade, por tempo de reclusão. Desta feita, Freire (1967) esclarece que:

O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo (Freire, 1967, p.39).

E também, segundo Gutierrez e Almeida (2003), as atividades educativas que contemplem o lazer nos espaços prisionais, a princípio podem parecer ideias antagônicas, correlacionar lazer e espaços prisionais:

O presídio é um espaço de reclusão, uma forma de controle do Estado e para muitos, a melhor forma de proteção dos elementos constituintes da violência, o prisioneiro. A mudança no presídio deu-se pelas conquistas humanitárias e hoje os espaços de

reclusão são sempre motivos de inúmeras discussões, por isso, fazem parte do nosso cotidiano, seus problemas quanto à importância da sua existência, da sua eficácia e dos seus objetivos nas esferas do poder são vivenciados pela população cativa e seus parentes (Gutierrez e Almeida, 2003, p.02).

Desta feita, Gutierrez e Almeida (2003) conceituam lazer como:

O lazer seria incluído neste movimento também chamado de prisionização, pensando o lazer como integrante de um todo social coeso representando a formação existente, isto é, as atividades desenvolvidas pelos presos refletem uma ótica a partir do ilícito pela lei e sociedade, onde ocorre a reprodução de um certo tipo de linguagem e modos de relacionamento interno com padrões formais, normas internas, no caso, fala-se “das leis dos cativos” entre os cativos (Gutierrez e Almeida, 2003, p.05).

E como um direito social legitimado pelas ditames legais, convém dizer que o lazer como prática social ao ser inserido em espaço de privação de liberdade, sejam eles da gestão prisional tradicional ou nas APACs, devem apresentar aspectos que o vejam como uma necessidade humana e cultural (Gomes, 2014). Além de possibilitar a promoção social dos indivíduos pelas atividades socioculturais do campo do lazer. (Brasil,1988). O direito ao lazer visto como “descanso, recreação, atividades desportivas, artísticas” também está configurado na LEP (Brasil, 1984), pelo artigo 41, nos incisos V e VI:

Art. 41 - Constituem direitos do preso:

V - proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação;

VI - exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena; (Brasil,1984).

O lazer atribuído a outras atividades escolares pode contribuir para a interdisciplinaridade, e nesse aspecto a educação pelo lazer vai ganhando novos contornos na prática educativa. Nesse entendimento, Arraz (2019) destaca que:

O fato de aprender por meio de vivências que geram prazer, torna o processo educativo mais significativo e é possível considerar que muitas atividades de lazer culminam em um aprendizado interdisciplinar (Arraz, 2019, p.59).

E para além das novas possibilidades de aprendizagens, há de se considerar que no processo educativo que traz a educação pelo lazer, esta deve permitir que haja conscientização dos sujeitos envolvidos, pois conforme Arraz (2019):

Na educação pelo lazer, faz-se necessário estar atento para transcender um possível caráter funcionalista e considerá-lo como uma possibilidade de educar para a conscientização das responsabilidades. Outro aspecto pode ser identificado quando se pensa em educação pelo lazer: há a necessidade de explicitar o significado, incentivar a participação e propiciar espaços de cooperação (Arraz, 2019, p.59).

Para tanto, o lazer possibilita que surjam as produções de sentidos e significados para os sujeitos envolvidos nas práticas culturais, em que pese haja visto como prática humana e por isso capaz de produzir subjetividades (Gomes, 2005, p.12). E ao se pensar em práticas educativas

ofertadas, cujos espaços são prisionais, outras percepções há de se ter em relação ao lazer, pois a realidade histórico-cultural das prisões são variáveis e importam na proposição de atividades. Sendo assim, Gomes (2014) entende que “o lazer participa da complexa trama histórico-social própria de cada realidade e representa um dos fios tecidos, culturalmente, na rede humana de significados, símbolos e significações.” (Gomes, 2014, p.12).

Uma das possibilidades para a humanização do espaço prisional perpassa pelo lazer, de acordo com Almeida *et al* (2013). Quando nas instituições não há somente a visão da dicotomia lazer/trabalho, podem-se ter novas frentes de conhecimentos que se abrem para explorar as possibilidades das atividades de lazer nos espaços prisionais. E dessa forma, permitir serem vistas como “atividades de lazer que expressam as ações simbólicas de um grupo em um período” (Almeida et al, 2013, p.87).

Há de se ressaltar que os sujeitos em privação de liberdade, se apresentam em condições de perda, sejam individuais, sociais, de identidade. Ao adentrarem o espaço prisional, já se veem retirados os seus aspectos singulares: pertences pessoais, cabelos cortados, uso de uniformes, e ser conhecido pela matrícula no sistema carcerário, o que pode ser configurado pelo processo de despersonalização (Maia, 2019). Nesse tocante, o lazer como propiciador de momentos de cultura e necessidade humana, pode contribuir para o resgate do ser humano que se encontra em processos de submissão a várias formas de opressão e perda da subjetividade.

Sobre outras concepções do lazer nas prisões, deve-se alargar os horizontes para as diversas nuances que as atividades podem propiciar. E cabe reiterar que atividades ligadas ao lazer não devem ser vistas como um momento de preencher o tempo ocioso dos sujeitos em privação de liberdade, nem tampouco como fonte de acalmar e manter a disciplina da população encarcerada, sob o propósito de fins de utilidade (funcional) para o campo do lazer (Melo, 2007). A prática educativa cultural nos cárceres pode ser entendida por um viés que se contemple aspectos culturais, sociais e de humanização:

Antes se trata de conceber uma proposta de lazer como uma possibilidade de humanização e sensibilização, que possa auxiliar a desencadear iniciativas de reflexão do preso sobre sua realidade, tanto na prisão quanto na sociedade como um todo, e ponderar sobre sua (re)inserção na sociedade (Melo, 2007, np).

E no intuito de alcançar a educação humanizada para a formação do sujeito, no tocante à educação libertadora, importa relacionar a humanização dos espaços prisionais por meio das práticas socioeducativas que o lazer pode auferir em contraponto às condições desumanizadoras. Para isso, Freire (2005) esclareceu a desumanização em:

Constar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (Freire, 2005, p. 32).

Ao se falar em lazer nos espaços prisionais, é importante destacar elementos da cultura prisional, em que se pode ver aspectos de poder e controle que incidem sobre as práticas de lazer. O sistema prisional apresenta regras e normas sociais, técnicas punitivas em que “uma vez que nesse espaço, os tempos e as atividades são programadas rigorosamente, segundo regras orientadas para realizar o fim oficial da instituição” (Onofre e Julião, 2013, p.57).

Para análise do lazer como atividade desenvolvida neste contexto, se faz importante entender a condição da escola num espaço com características prisionais e como se dá a organização das normas, regras e códigos sociais no local. Desta feita, colaboram Onofre e Julião (2013) com apontamentos:

Dadas as características da prisão e a situação social dos sujeitos que nela vivem, torna-se, portanto, imprescindível, a compreensão do espaço onde a escola está inserida, a fim de se estabelecer uma estratégia educativa que contemple a complexidade e a singularidade da instituição. A sociedade dos cativos se organiza em função de regras e códigos, o que nos leva a supor que estes produzem nos indivíduos efeitos em sua convivência diária, nas concepções sobre a realidade e em sua própria situação no âmbito da escola (Onofre e Julião, 2013, p.62).

O lazer nas prisões pode ser contemplado pela análise de abordagens de outros conteúdos, entre eles os que relacionam às questões sociais, socialização e sociabilidade. Ao se abordar sobre o lazer e as possibilidades educativas nos espaços prisionais e considerando a diversidade cultural e humana, há de se atentar para alguns aspectos que podem catalisar as possibilidades. Para isso, Melo (2007) apontou de forma contundente:

Além disso, um programa de lazer para detentos deve seguir as dimensões que temos apontado para outros fóruns: procurar trabalhar os mais diferentes interesses humanos (conteúdos culturais do lazer); buscar o equilíbrio entre consumo e prática das atividades culturais; mediação entre diferentes padrões de organização cultural; não se encerrar em si, mas ser uma forma de contribuir para a conscientização do detento, a partir da compreensão da dupla dimensão educativa do lazer, sem que isso de forma alguma signifique abandono das características de ludicidade dos momentos de lazer (Melo, 2007, np).

Diante do cenário prisional, outras percepções devem ser consideradas sobre o lazer quanto aos aspectos de rede de interações que podem ser construídas. De acordo com Ude (2017), há uma complexa sistemática social envolvida na formação dos sujeitos, além das possibilidades de socialização pelo elemento trabalho:

A socialização e a sociabilidade das pessoas não se efetivam apenas pelo trabalho. Existe toda uma condição social mais complexa para o estabelecimento desses processos na dinâmica da formação dos sujeitos. Reduzir ou negar o acesso aos

direitos fundamentais para uma vida cidadã compromete ou estanca o desenvolvimento de uma civilidade moral e ética. O lazer representa um direito entre os demais, inclusive garantido na Constituição Federal de 1988 (Ude, 2017, p.314).

Assim como, importa enfatizar que o lazer nos espaços prisionais pode ser aliado ao crescimento pessoal dos sujeitos. Para isso, apontou Marcellino (2006) que as atividades de lazer permitem o desenvolvimento humano pessoal e social, como valores de solidariedade e responsabilidades, através das sensibilidades subjetivas afloradas:

As atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade pessoal, pelo incentivo ao auto-aperfeiçoamento, pelas oportunidades contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade (Marcellino, 2006, p.50).

Diante das possibilidades que favoreçam o desenvolvimento do ser humano por meio das vivências culturais do lazer, numa concepção humanizada no âmbito prisional, em atividades significativas que dialoguem com as especificidades do ambiente e os sujeitos, importa dizer que as políticas públicas promovam circunstâncias favoráveis para a ocorrência das atividades programadas. E que visem à promoção da valorização humana, conforme apresentado por Onofre e Julião (2013):

Ao se propor uma educação significativa, estamos em busca de um esforço concreto por uma política pública baseada no respeito à dignidade da pessoa e na qualidade social – trata-se de ir além da busca pela (re)integração social do aprisionado, mas significa tornar a instituição prisão mais humana, contribuindo com o desenvolvimento real e sustentável de uma sociedade que se pretende democrática (Onofre e Julião, 2013, p.66).

A prática educativa aliada ao lazer pode contribuir com a aprendizagem mais significativa, pois de acordo com o elucidado por Lazaretti da - Conceição e Cammarosano-Onofre (2013): “o fato de aprender por meio de vivências que geram prazer o processo educativo se torna mais significativo e é possível considerar que muitas atividades de lazer culminam em um aprendizado interdisciplinar” (Lazaretti da - Conceição, Cammarosano-Onofre 2013, p.575).

Sobre a interação social, laços de amizade e redes de pertencimentos, os sujeitos em privação de liberdade, buscam através de grupos sociais se manterem no ambiente prisional ou em contrapartida, se veem pelo individualismo e solidão, cujos traços comportamentais são adquiridos pelos sujeitos ao adentrarem às grades. (Moraes, Moraes e Ramos, 2014). Neste aspecto, tornam-se relevantes as atividades de esporte e físicas, vistas como lazer, pois promovem interações sociais para os sujeitos em contexto de privação de liberdade:

Importante destacar, que por serem retirados do convívio familiar, muitos adotam um regime de vida solitária obrigatória durante muitos anos, ou constituem novos “laços

familiares”, estabelecendo amizades, ou simplesmente aderem a um estilo de vida individualista, que não condiz com as exigências da vida em sociedade. Por esse motivo, acredita-se que a oferta de esportes e de atividades físicas coletivas pode ajudar a cultivar o espírito de lealdade, fidelidade e solidariedade entre a população de encarcerados (Moraes, Moraes e Ramos 2014, p.53).

Uma outra concepção a ser analisada ao tema lazer e presídio, é que alia “lazer ao prazer” como uma interpretação possível para a busca do ser humano por atividades que denotam a sensação de bem-estar. E se tratando de possibilidades de lazer para os sujeitos em privação de liberdade, há de se considerar que eles são sujeitos sociais, de direitos e sobretudo, históricos. Essa premissa está ancorada no fato de:

Ao considerar o preso como sujeito histórico, transformador e comunicativo, que busca auferir prazer como qualquer outra pessoa, pode-se afirmar que existe lazer no presídio e que o lazer na reclusão determina a situação do preso e grupo que o sujeito representa, fazendo, desta maneira, parte da cultura prisional (Gutierrez e Almeida, 2008 p.104).

Para esses autores, o lazer é visto pelo prisma da prisionização, e interligado pelas normas sociais disseminadas nos grupos existentes nos presídios. O fenômeno é dado pela visão do “lazer dos cativos”:

O lazer estudado será um lazer dos cativos. Isto é, o lazer do preso é prisionizado e as características discutidas do prazer, do lúdico e do indivíduo, deverão ser intermediadas com o intuito de decodificar os códigos presentes no espaço de reclusão, aproximando o lazer encarcerado ao lazer do encarcerado (Gutierrez e Almeida, 2008 p.104).

O lazer no sistema prisional e o trabalho suscitam questões que são postas à dialética por correntes que deflagram o valor moral que o trabalho possa a ter, em contraponto ao lazer como ocupação do tempo do ócio. Para ilustrar, Ude (2017) esclarece que:

No sistema prisional, essas questões se complexificam mais ainda, pois o trabalho passa a ser defendido como um valor moral que se opõe ao ócio e ao lazer, mesmo que não haja oferta para a qualificação profissional dos detentos. De um modo idealizado, já que não há formação nesse sentido, e em defesa de um discurso voltado para o ideal de um homem produtivo, ostenta-se que propiciar ócio e lazer para bandido seria desocupar mentes para dar lugar à “alma do diabo”. Sendo assim, as dicotomias entre trabalho, lazer e ócio, tornam-se muito evidenciadas e confusas, pois produzem um antagonismo que nega a interdependência entre essas dimensões humanas (Ude, 2017, p.317).

A complexidade humana vai além de ver o sujeito social e histórico em usufruto das atividades do lazer analisadas pela dicotomia lazer/ócio ou lazer/trabalho. E principalmente, tratando-se do espaço carcerário com suas singularidades e desafios. O lazer pode ser visto como prática social permeada por significados, com estímulos e possibilidades de abordagens múltiplas dentro de um espaço prisional limitado de oportunidades para os sujeitos em privação de liberdade (IPL), conforme apontado por Marcellino (2006):

A ação conscientizadora da prática educativa, inculcando a ideia e fornecendo meios para que as pessoas vivenciem um lazer criativo e gratificante, torna possível o desenvolvimento de atividades até com um mínimo de recursos, ou contribui para que os recursos necessários sejam reivindicados, pelos grupos interessados, junto ao poder público (Marcellino, 2006, p. 51).

Do mesmo modo, Marcellino (2006) aborda ser possível a educação *pelo* lazer como um meio que possibilita o ato de educar e partilha da ideia da educação *para* o lazer, sendo esta possível por estímulos. Nesta prática social, é possível, no decorrer da experiência, aprender a educação para o lazer, que deve servir como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios da comunicação de massa (Marcellino, 2006).

Vê-se a educação pelo lazer como uma possibilidade de educar para a conscientização das responsabilidades sociais e individuais. Portanto, de acordo com Marcellino (1994), o lazer apresenta o duplo aspecto educativo (veículo e objeto da educação):

Praticamente todos os autores, ligados ao estudo do lazer, reconhecem seu duplo aspecto educativo. Trata-se de um posicionamento baseado em duas constatações: a primeira, que o lazer é um veículo privilegiado de educação; a segunda, que para a prática das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. As possibilidades de vivência do lazer como descanso, desenvolvimento e divertimento (3D's) constituem em si dimensões educativas (Marcelino, 1994, p.26).

Para tanto, buscou-se compreender nessa análise investigativa, como o lazer enquanto ferramenta educativa proporcionada pela educação social correlata à EJA, está sendo potencializado nos sistemas prisionais, sejam esses tradicionais ou nas APACs, em prol da transformação social e ressocialização dos presos e/ou apenados.

5.3 O outro e as relações dialógicas entre os sujeitos nas práticas educativas culturais e de lazer

A cultura ao ser abordada nas práticas pedagógicas disseminadas em espaços não-escolares prima pela formação e socialização do indivíduo, transmissão de saberes, conhecimentos, crenças e competências a serem adquiridos pelos educandos. A cultura remete a algo que precede aos seres e que os ultrapassa enquanto sujeitos humanos. Nesse contexto, destaca-se o vocábulo "Cultura" para os autores no Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe) segundo Bakhtin :

O nascimento físico não é uma condição suficiente para o homem ingressar na *história*, pois o animal também nasce fisicamente e não entra na *história*. Portanto, é necessário, um segundo nascimento, um *nascimento social*, o qual se dá através de

cada fenômeno da *cultura* que é concreto e sistemático, ocupa uma posição substancial qualquer em relação à *realidade* preexistente de outras atitudes *culturais* e por isso mesmo participa da unidade cultural *prescrita* (Bakhtin *apud* GEGe, 2009, p.27).

A prática cultural baseada na dialogicidade e conexões possibilitam que haja alteridade entre os sujeitos, significados sociais e intercambiadas por processos integrativos que associam lazer e educação. E para isso, conforme citam os autores no Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe), a alteridade se faz presente:

“ É na relação com a *alteridade* que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no *outro*, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das *palavras*, dos *signos*. Constituímos-nos e nos transformamos sempre através do *outro*” (Bakhtin *apud* GEGe, 2009, p.13).

De acordo com Covre, Nagai e Miotello (2009) sobre o pensamento bakhtiniano em relação ao conceito de excedente de visão, o olhar de fora, ou a exotopia, o outro vê aquilo que não vejo em mim. Sendo assim, há um excedente de visão, em que se realiza à medida que o outro vê em mim aquilo que não vejo. Para esses autores, entende-se que “precisamos do *outro* para nos completar”, conforme anunciado:

É o olhar de fora: “*exotopia*- no espaço, no tempo, nos valores. O sujeito olha o *outro* de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver. Quando alguém atribui ao *outro* seu *excedente de visão*, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha (Covre, Nagai e Miotello, 2009, pp. 44-45).

A mediação do saber acadêmico transmitido através da oferta das práticas pedagógicas culturais, de lazer e esportivas propostas pela instituição acadêmica, projeta-se como o canal ou vínculo que subsidia a comunicação entre a instituição do saber legitimado e a instituição prisional, espaço proeminente de privação de liberdade e carências diversas. Na complexidade das interações humanas e sociais, o diálogo se faz presente como instrumento que potencializa a troca de saberes e permite a comunicação que se faz tanto verbal, quanto corporal e de sentidos.

Acrescenta-se ainda que, de acordo com a concepção dialógica, conforme aponta Campos (2007), “diálogo, em outros termos, pensado dialogicamente, não é harmonioso: não tem a dimensão de agente instaurador do equilíbrio entre os seres humanos”. Diante disso, os seres humanos pensam diversamente, em cujos pensamentos se somam suas experiências de vida, suas ressignificações e sentidos múltiplos que são potencializados por conexões internas e fatores sócio culturais.

Ainda conforme elucidada Faraco (2009) ao discorrer acerca do pensamento bakhtiniano, tem-se em relação às contraposições entre os seres, que se expressam quando, “o princípio constitutivo maior do mundo real do ato realizado é precisamente a contraposição concreta *eu/outro* (Faraco (2009, p.21). Assim também Faraco (2009) enfatizou a teoria dialógica de Bakhtin pela lógica do eu e o outro:

“O *eu* e o *outro*, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive dos nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos.” (Bakhtin *apud* Faraco, 2009, p.21).

Correlato a esse pensamento, tem também analogia em Freitas, Souza e Kramer (2003), em que se enuncia que uma das bases do pensamento de Bakhtin se fundamentam em: “a *alteridade*, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu e a *dialogia*, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro”. (grifado pela pesquisadora). Entende-se a partir disso, que os seres humanos se permitem reconhecer através do outro e nas relações que são criadas a partir das interações sociais e correlacionais, de modo a constituir a própria identidade, a questão da relação com o outro é fundamental (Freitas e França, 2016).

Assim esclareceu Freitas e França (2016):

“ (...) a retomada da questão da identidade, mais especificamente no que diz respeito ao papel do reconhecimento do outro e da diferença dentro do processo de constituição identitária. A formação da identidade se dá num contexto de relações de reconhecimento do outro como um igual ou um diferente” (Freitas; França, 2015, p.397).

Configura-se desse modo, a interação como *modus operandi* da socialização, ou a capacidade do ser humano de se relacionar ou estar em grupos sociais a fim de produzir cultura ou perpetuação dos atos culturais da humanidade.

O ser humano como um ser inacabado (Freire, 2015) e em constante reconfiguração está em confluência de valores, significados e ressignificações das experiências de vida, principalmente em relação aos sentido do existir e de sua capacidade de reelaboração mental. Tais condições para as reelaborações podem ser percebidas a partir das percepções que se fazem presentes nas conexões mentais ao se experimentar o que é vivido e ressignificado. E nas relações vividas e

com o outro, as interações se fazem presentes e possibilitam troca de saberes que enriquecem a convivência humana e promovem o intercâmbio cultural e a diversidade de ideias. Desta feita, Freire (2015) corrobora ao dizer que :

Gosto de ser gente porque, inacabado sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente (Freire, 2015a, p.52).

Dessa forma, pode-se perceber que os vocábulos *interação* e *interatividade* se permeiam, pois ao interagirem, as pessoas estão inseridas numa relação de comunicabilidade e conexões, segundo pontuado por França e Freitas (2016) “ nesse sentido o tema identidade é central na questão dos Direitos Humanos, uma vez que, as explicações relativas ao modo como o sujeito se constroi são permeadas pela interação com o outro e reconhecimento do outro (França; Freitas, 2016, p 398).

Assim esclareceram de forma contundente França e Freitas (2016):

O ser humano se vê diante de coisas e de outras pessoas com as quais deve interagir no mundo que vive. O homem é um ser social por definição e, conforme explicita Augras (1981, p. 55), o seu crescimento individual depende do encontro com os demais, o ser no mundo é ser com os outros, o conhecimento do outro supõe a compreensão da existência como ser da coexistência. E Augras (1981, p. 56) conclui: “A compreensão de si fundamenta-se no reconhecimento da coexistência, e ao mesmo constitui-se como ponto de partida para a compreensão do outro” (França e Freitas, 2016, p.399).

Pela interatividade há a construção de uma relação conjunta de sentidos produzidos pela conexão entre saberes diferentes de seres que estão inseridos em espaços sociais diferenciados, como as pessoas que se encontram em restrição de liberdade e a instituição escolar por meio das atividades educativas e pelas não-escolares. Saberes diferentes, porém que se interconectam, produzindo conhecimento, o reconhecimento da importância do outro, do saber de outrem, da ressignificação de valores e percepções do real em releituras de mundo.

Para Freire (2015), a educação como prática da liberdade e potencializadora de autonomia, deve-se articular com as leituras de mundo dos alunos e nas relações que os homens têm no mundo. Para isso, uma prática pedagógica democrática, tem na aproximação do professor à realidade dos educandos em termos de saberes, um dos pilares, em constante diálogo. Conforme enfatizou Freire (2015) sobre o papel do professor, ou melhor, em relação à prática docente e seus saberes: “Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva

democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe” (Freire, 2015, p. 181).

Isso significa que torna-se necessário haver a superação da visão que apenas valoriza o saber construído socialmente e gerado no interior das instituições acadêmicas como o único saber legitimado que deva ser perpetuado. Há a necessidade do desvelar do olhar sobre o novo, sobre o outro, de suas experiências, vivências, para que a comunicação que se faz necessária para a interação da prática educativa promova intercâmbio cultural e difusão de conhecimentos. A relação é dialética, com antagonismos, confrontos, numa disputa de significados, sejam pelos indivíduos em privação de liberdade (IPL) ou pela instituição escolar.

A interação se opera também no campo mental, de modo que pode promover mudanças no campo da consciência e à medida que se processam intercâmbios de fatores externos como as atividades pedagógicas propostas com a produção de sentidos produzidos internamente, a existência humana se remodela e nessa remodelagem novos movimentos sensoriais e dialógicos podem emergir. Conforme apontado por Freire (1987): “ existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar” (Freire, 1987, p.44).

Pelo mecanismo dialógico crítico que promove a reflexão e a autorreflexão, pode-se obter a tomada da nova consciência e criticidade que emergem com novas posturas mentais, cognitivas e da liberdade, oriundas da práxis libertadora. Como informado por Freire (1987):

não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme (Freire, 1987, p. 47).

Conforme apontam as obras freireanas, partilha-se da ideia do ser humano como sujeito de conhecimento e a educação remete ao status de situação gnosiológica, ou seja, “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscíveis” (Freire 1980, p. 78).

Para dar continuidade à temática que relaciona processo educativo no ambiente prisional e as ações educativas das práticas que aliam cultura e lazer, tem-se no capítulo 6, o estado da questão (EQ) e prossegue-se-a com a interpretação crítica dos trabalhos selecionados.

Convém ressaltar que, dentre a temática escolhida sobre o lazer enquanto práxis da educação social difundida nos espaços prisionais pela oferta da EJA, foi encontrado um baixo quantitativo de trabalhos acadêmicos nas plataformas de buscas. Este fato remete a questão da temática ainda ser pouco explorada na literatura acadêmica, apesar da importância que o tema apresenta.

Denota-se que ainda há carência de estudos que veem o processo educativo de forma mais abrangente e não apenas como direito social em prol da escolarização a ser ofertado por políticas públicas por meio da oferta da EJA no sistema prisional. Mas também, pela difusão de práticas sociais culturais, como as atividades que envolvem o lazer na perspectiva de uma educação pelo lazer.

Há a necessidade da temática ser mais explorada no meio acadêmico na busca por tomada de consciência da importância do ato educativo e atividades não- escolares inseridas no rol das práticas da educação não-formal para pessoas em privação de liberdade (IPL) como direito, como humanização e tomada de conscientização crítica (Freire, 1980).

6. DADOS DA PESQUISA: ESTADO DA QUESTÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na busca sistematizada e condizente com o problema da pesquisa, foram selecionados trabalhos que permeiam o universo científico de modo a responder como o lazer pode ser integralizado e utilizado na prática educativa, enquanto educação prisional em espaços de privação de liberdade, de forma que os objetivos educativos sejam proporcionados e sistematizados na práxis da educação social promovidos pela educação de jovens e adultos.

6.1 Estado da Questão: Uma Fotografia do Lazer e da EJA no Sistema Prisional: Diálogos com a Educação Social

O estado da questão (EQ) permite ao pesquisador estar em contato com os levantamentos mais aprofundados dos trabalhos científicos realizados e analisar o panorama científico relacionado ao objeto da pesquisa. Para analisar as diversas referências e fontes bibliográficas que o pesquisador deve se inteirar para delinear um trabalho acadêmico, necessário se faz cumprir alguns requisitos imprescindíveis para que essa importante etapa da metodologia científica do trabalho seja profícua e eficaz.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2010) esclarecem que há diferenciação entre estado da questão, estado da arte e revisão da literatura. Para o estado da arte é feito um levantamento das produções científicas de um modo mais abrangente e com caracterização de inventário. A revisão da literatura geralmente se apresenta como um encadeamento de categorias teóricas do trabalho, didaticamente organizadas e sintetizando autores de referência (Nóbrega-Therrien e Therrien (2010). Já o estado da questão (EQ) segundo estes pesquisadores pode ser entendido como:

(...) é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2010, p. 34).

Conforme já descrito no item 1.4 “Percurso Metodológico”, optou-se pela busca dos descritores (palavras-chave ou frases-chave) de preferência por substantivos e adjetivos, sem usar preposições ou artigos que permeiam o universo correlato à temática da pesquisa. Assim, foram utilizados vários descritores: educação de jovens e adultos, educação prisional, lazer, educação social, APAC, EJA, práticas educativas, prisão, prisões, Belo Horizonte, educação

penitenciária, práticas culturais, práticas socioeducativas e o período compreendido entre 2013 a 2023.

A partir do estabelecimento dos descritores a serem usados para a seleção em plataformas e *sites*, teve-se o acesso à documentação que foi extraída do banco de dados das instituições de ensino superior, sendo: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e documento oficial em base governamental do estado de Minas Gerais.

A facilidade e praticidade em utilizar os repositórios institucionais das referidas universidades, o banco de dados da BDTD e o documento do governo estadual de Minas Gerais se fazem presentes como um dos motivos de escolha também, além dos citados anteriormente. E por serem ferramentas de pesquisas atuais, o fato se amplia largamente, ao se considerar a presente era da sociedade digital, tecnológica, a qual apresenta múltiplos dispositivos de pesquisas com velocidades de respostas e acessos não antes imagináveis.

Para tanto, ao se pesquisar no repositório institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o caminho foi por filtros, aplicando-se as palavras-chave e pelo período referente a 2013-2023. Dessa forma, os descritores utilizados, os resultados obtidos e quais os quantitativos de trabalhos acadêmicos selecionados em cada amostragem estão descritos.

Para os descritores: “Educação de Jovens e Adultos”, “Educação Prisional”, “Lazer”, foram encontrados 05 (cinco) trabalhos, dentre 03 (três) dissertações de Mestrado e 02 (duas) teses de Doutorado. Para análise, foram selecionados 02 (duas) dissertações de Mestrado, a saber: “Humanização do espaço carcerário: uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional de Minas Gerais” da pesquisadora Isabel Regina de Souza Pereira (2017) e “Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais” da pesquisadora Karol Oliveira de Amorim Silva (2016). Seguem as análises das pesquisas para o estado da questão.

6.1.1 Dissertação de Mestrado: “Humanização do espaço carcerário: uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional de Minas Gerais”

Em relação à dissertação de Mestrado, cuja autora é Isabel Regina de Souza Pereira apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da FAE/UFMG, na linha de pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana, pode-se dizer que a referida pesquisa buscou analisar como as políticas

públicas atuam no sistema carcerário ao que pese sobre o direito ao trabalho e à educação dos sentenciados nas penitenciárias de Minas Gerais em 2017.

Cabe dizer que embora a ressocialização seja um dos fatores que permitam que as políticas públicas voltadas ao segmento prisional vigore, há de se destacar que não é somente este o papel da educação no cárcere. Ressalta-se que a educação prisional deve-se ao direito constitucional assegurado por lei, visto como um dos pilares da dignidade da pessoa humana, desempenha papel crucial na busca da cidadania, dos valores sociais do Estado de Direito Brasileiro e Democrático (Pereira, 2017, p.24).

O trabalho e a prática educativa fazem parte da construção social humanizadora nas sociedades e o papel da educação aliado à formação humana proporcionada pelo desempenho de funções profissionais, condizem com a questão precursora da educação que é o de potencializar a transformação das realidades para promover conhecimento e crescimento humano. Conforme apontado por Pereira (2017, p.25), “a formação humana se faz através do trabalho e da educação, há uma forte vinculação entre a produção de conhecimento e o processo de trabalho”. Arroyo (1991) afirmou que:

Os vínculos entre trabalho-educação deixaram de ser preocupação de industrialistas, de educadores das escolas profissionalizantes, ou de filantropos de meninos de rua, e passaram a ser componentes da teoria da educação enquanto teoria da formação humana (Arroyo, 1991, p.163).

Pereira (2017) verificou que em unidades prisionais, cuja a capacidade de lotação são extremamente difíceis de controle e estão acima do permitido, percebeu-se a dificuldade de práticas culturais humanizadas em relação ao tratamento com os presidiários, como também a “promoção da harmônica integração social do condenado” (Pereira, 2017. p. 136).

Sobre a educação e trabalho dispostos na Lei de Execução Penal (LEP), como direitos fundamentais dos sujeitos em privação de liberdade (IPL), Pereira (2017) afirmou que os direitos são “determinantes para efetiva reabilitação social”. Porém, nos dados apresentados em sua pesquisa, Pereira (2017), apontou que Minas Gerais não havia conseguido cumprir integralmente o que se prevê na legislação quanto à educação.

Deve-se atentar para o fato que o acesso à educação além de se configurar um direito, portanto, dever do Estado em proporcionar, não obstante, possibilita a reinserção dos presos quando em liberdade, e à melhor qualificação profissional e maiores chances de reintegração social. Assim como o trabalho também se configura como um direito do preso, conforme normativos legais, entre eles a LEP (1984), artigo 28: “o trabalho do condenado, como dever social e condição de

dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva”. E o princípio educativo que correlaciona ao trabalho está plenamente descrito e é uma das condições da dignidade humana.

A pesquisa apontou que mesmo após a promulgação de vários ordenamentos jurídicos que estabeleceram o estudo e o trabalho como direitos instituídos a todos os cidadãos, o que se vê é “a existência de um forte hiato entre as normas e princípios constitucionais, e as práticas institucionais da administração pública, do Ministério Público, e do Poder Judiciário” (Pereira, 2017, p.263).

E a mensuração correta e sistemática dos dados referentes aos sistemas prisionais é o que possibilita a efetividade das políticas públicas, como sua criação e execução por parte do poder público. Esse foi um dos pontos levantados pela pesquisadora que trava a consolidação de melhores políticas para o setor penitenciário brasileiro. Chamou a atenção para o fato de o Estado priorizar a questão das reformas estruturais e segurança em detrimento dos investimentos educacionais:

Cabe registrar que uma pequena parte do investimento do Estado foi direcionada para a criação de APACs, uma forma de gestão prisional que tem dado bons resultados na integração social dos apenados. Porém, apesar de haver 38 unidades prisionais sob a gestão da APAC, os sentenciados internados nessa modalidade de estabelecimento penal representavam apenas 4,95% da população carcerária do Estado (Pereira, 2017, p. 266).

E por fim, revelou-se que dos três modelos analisados de gestão penitenciária, ficou evidente que a APAC se mostrou o melhor modelo em eficácia e oportunidades relativas ao trabalho e à educação.

6.1.2 Dissertação de Mestrado: “Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais”

Ao analisar a dissertação de Mestrado, cuja pesquisadora é Karol Oliveira de Amorim Silva, intitulada: “Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG em 2016, verificou-se que o objetivo geral da pesquisa foi analisar a educação enquanto prática docente nas prisões através da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012) da área da Psicologia, sendo os sujeitos da pesquisa, os professores que atuavam nas escolas do sistema prisional.

Nesta pesquisa, buscou-se referenciar a questão da assimilação ou não por parte dos docentes do real contexto prisional e suas peculiaridades e à prática condizente com os objetivos

pedagógicos, tendo a educação preconizada como direito fundamental expresso pela Constituição Federal do Brasil (1988) nas prisões.

Para Silva (2016) a bibliografia que informa sobre educação em prisões é um pouco limitada para a formação inicial e continuada dos professores, visto o número baixo de cursos que universidades federais consultadas oferecem em extensão para educadores que atuam no espaço prisional. Silva (2016) deixou claro que “mas, de um modo geral, pode-se observar que, explicitamente, não tem acontecido uma formação inicial dos professores para atuarem em escolas de unidades prisionais” (Silva, 2016, p.22).

De acordo com Silva (2016), a pesquisa buscou investigar como a educação em prisões em interface com a educação de jovens e adultos e em consonância com os direitos humanos, pode possibilitar que os presos tenham não só acesso à educação como direito, mas de forma integrada à uma ideologia que possibilite práticas políticas, sociais, culturais, numa perspectiva mais ampla para o papel da educação no contexto carcerário. Conforme exemplificou em:

Nessa perspectiva, a premissa que sustenta a concepção do educar nas prisões é aquela amparada por uma perspectiva global de educação, em que estudiosos da área - Onofre (2002, 2007), Mayer (2006, 2009), Ireland (2011) e Julião (2014) defendem a ampliação de sua atuação para além da escolarização (Silva, 2016, p.42).

Sobre a questão da prática docente, a pesquisadora tinha como hipótese inicial que “que será encontrado um maior número de educadores na posição de resistência à mudança” (Silva, 2016, p.21). Destacou o movimento das representações sociais nos educadores na direção de superar as diferenças e superações:

Assim como Antunes-Rocha (2012) constatou em sua pesquisa, foi possível observar neste estudo as representações em movimento no esforço dos educadores para lidar com a diferença que os incomoda. Essa diferença remete àquilo que os entrevistados não estão conseguindo articular com os seus saberes prévios sobre a prisão e a prática educativa. Ao se ancorarem num modelo externo de escola a fim de orientar suas condutas, a diferença então aparece por meio das especificidades do contexto (Silva, 2016, pp.154-155).

Como resultado apontado na pesquisa, Silva (2016) informou que houve movimentos dos educadores em relação à duas posições quanto às representações sociais: permanência e mudança:

E, diante deste desafio, os educadores estão se esforçando para reconstruir suas formas de pensar, sentir e agir a educação em prisões. Foi possível ver que os movimentos de permanência do ambiente prisional em sua concepção punitiva e os de mudança calcada na negação deste espaço contribuem para a não apropriação do paradigma do educar (Silva, 2016.p.167).

Os professores que tiveram formação continuada estariam no processo de se questionarem sobre a educação concebida no cárcere e estariam mais dispostos a desconstruir as ideias de punição e cura para a prática contextualizada quanto ao ambiente e especificidades dos educandos. E ficou evidente no estudo que a educação nas prisões se apresenta de forma recente na literatura, o que de certa forma explicaria a falta de formação inicial/continuada dos docentes e a carência das políticas públicas efetivas para esse ramo educacional no Brasil (Silva, 2016, p.171).

Para os descritores: “Educação prisional”, “APAC”, “EJA”, foram encontrados 10 (dez) trabalhos: 04 (quatro) teses de Doutorado e 06 (seis) dissertações de Mestrado. Para análise, foram selecionados 03 (três) trabalhos, sendo um deles a tese de Doutorado do pesquisador Walesson Gomes da Silva (2018) “Educação social e sistema prisional: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC” e duas dissertações de Mestrado: “Fé na vida, fé no homem, fé no que virá: um estudo sobre os sentidos da prática coral em uma unidade prisional” do pesquisador Ricardo Luiz Dias (2019) e a dissertação de Mestrado do pesquisador Renan Luiz Senra Barbosa (2021), “Saberes de uma prisão incomum: o processo de trabalho de formadores em uma unidade da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC.

6.1.3 Tese de Doutorado: “Educação social e sistema prisional: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC”

A tese de Doutorado do pesquisador Walesson Gomes da Silva, cujo título é “Educação Social e Sistema Prisional: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG em 2018, averiguou a produção de sentidos e significados pelos presos de uma unidade prisional da APAC em Santa Luzia/MG, em relação às atividades religiosas e de lazer praticadas pelos apenados.

Para Silva (2018), houve o interesse a ser desvelado para qual o sentido real atribuído pelos jovens à metodologia diferenciada das APACs, que inovaram em relação à gestão, cuidados e práticas sociais que as diferenciam dos outros presídios tradicionais brasileiros ao que tange aspectos religiosos como parte da rotina prisional. Como se deu a apropriação dos espaços da unidade prisional pelos jovens enquanto apenados, em relação à socialização e prática das atividades que proporcionam lazer e de cunho religioso?

Para que tais atividades fossem possíveis de serem aplicadas no sistema penitenciário, há de se mencionar a legislação que a provê, como no caso, por se tratar de jovens, o Estatuto da Juventude, Lei Nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, referente aos sujeitos adolescentes apenados e ao direito à diversidade e igualdade (Silva, 2018, p.19). A pesquisa teve como público-alvo os jovens que cumpriam pena na APAC, com idade entre 18-29 anos.

Os conceitos abordados na pesquisa se inter-relacionam, entre eles: religião, lazer, juventude, sentido, significado, sujeito e identidade, cujas concepções permearam a escrita da tese e a pesquisa de campo que trouxe respostas ao serem dialogadas com as teorias através de possíveis controvérsias.

Silva (2018) apontou a importância das concepções sobre o lazer para os jovens da APAC em relação às questões de sociabilidade, momentos de relaxamento, construção da subjetividade para a identidade da juventude. E nesse contexto, a pesquisa se pautou em analisar as questões que se imbricavam entre o “sagrado e o profano”, ou entre a religião e o lazer. Tais concepções se entrelaçam numa teia complexa de sentidos e significados que poderiam ser percebidos pelos jovens em situação de privação de liberdade, inseridos numa experiência, cujo modelo prisional se diferencia dos convencionais.

Cabe dizer que a APAC apresenta em sua metodologia, princípios e métodos que a difere sobremaneira dos presídios tradicionais. Apesar de soarem ainda controladores, possuem práticas que abordam princípios mais humanizados que nos presídios comuns, apesar da excessiva imposição da questão religiosa aos apenados.

Silva (2018) apresentou em suas considerações, que o campo de pesquisa por ser de características complexas, se mostrou promissor demais para se ter mais indagações do que conclusões acerca da questão da pesquisa. Objetivou-se apresentar as tensões que possivelmente poderiam advir das experiências entremeadas entre atividades do campo do lazer paralelas às práticas religiosas, ambas ocorrendo no mesmo ambiente (APAC).

Em relação à religião, pode-se dizer que para Silva (2018), a prática religiosa servia de mecanismo de controle pela instituição. E através dos resultados da pesquisa, ficou evidente que a prática não conseguia promover aspectos transcendentais aos jovens, mas vistas pelos apenados, como momentos que remetiam ao lazer.

6.1.4 Dissertação de Mestrado: Fé na vida, fé no homem, fé no que virá: um estudo sobre os sentidos da prática coral em uma unidade prisional

A dissertação de Mestrado, intitulado "Fé na vida, fé no homem, fé no que virá: um estudo sobre os sentidos da prática coral em uma unidade prisional", apresentada à Escola de Música da UFMG para o Mestrado de Música em 2019, cujo pesquisador é Ricardo Luiz Dias, buscou investigar os sentidos e significados da prática do coral para os sujeitos recuperandos da APAC localizada em Santa Luzia/MG.

Dias (2019) elaborou algumas dimensões que foram percebidas ao se analisar a produção dos sentidos e significados pelos recuperandos, ao se verem participantes de atividades que poderiam promover, dentre elas, nove dimensões que foram destacadas: cantar favorecendo a socialização e a sociabilidade; música como lazer e modo de sair da APAC; música e bem-estar; emoção ao cantar; desenvolvimento musical: não sou cantor; canto como trabalho em equipe; o estigma de ser preso; sentindo a ausência da regente e a instituição.

Para o pesquisador, após suas experiências de observação do coral, foi percebido que o ato de cantar para os recuperandos da APAC, ia além das apresentações no coral. Ponderou que pesquisas realizadas no campo musical e presentes nos projetos de cunho social, demonstraram que além da questão técnica da música, outras habilidades poderiam ser desenvolvidas com os sujeitos que se encontram em restrição de liberdade na APAC investigada.

Apesar dessas possibilidades educativas, nota-se que existem as dificuldades de se ver a prática musical em presídios, pois de acordo com Dias (2019) :

No entanto, há locais em que a prática musical está presente em nossa sociedade e que, de alguma forma, tem sido negligenciada ou simplesmente pouco investigada, como é o caso dos presídios e demais estabelecimentos de reclusão. Isso pode ser em certa medida decorrente do medo e do preconceito que envolve tais espaços (Dias, 2019, p. 09).

Como resultados obtidos, Dias (2019) descreveu que a atividade musical pesquisada teve boa aceitação entre os recuperandos da APAC e apresentou aspectos que podem ser relacionados à educação musical, etnomusicologia e em processos que possam favorecer à ressocialização dos sujeitos em privação de liberdade:

(...). Expandir seus conhecimentos, promover a sociabilidade, bem-estar e dar-lhes visibilidade. O ativismo social apontado por diversos autores mencionados nesta pesquisa, bem como novas formas de relacionamentos entre os agentes da pesquisa, vistos que todos como cooperadores na produção do conhecimento e engajados com as causas locais, podem desenvolver formas mais adequadas de abordagens dos problemas e favorecer novas soluções (Dias, 2019, p. 153).

Foi proposto verificar na pesquisa, como se dava a produção musical em relação aos aspectos que poderiam ser vistos, tais como “sociais, culturais, além dos significados e sentidos que o fazer musical ou a experiência do ponto de vista da fenomenologia pode assumir em um ambiente como este”.

O pesquisador apontou dentre as suas considerações, que “as atividades musicais têm contribuído para a promoção do bem-estar, aprendizagem e sociabilidade em ambientes que não são, tradicionalmente, considerados como espaços formais de ensino ou de promoção de eventos musicais”.

6.1.5 Dissertação de Mestrado: “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 (2021) em sua dissertação de Mestrado, pesquisou a prática docente dos formadores que atuavam na unidade da APAC, cuja instituição em sua pesquisa foi mantida no anonimato. Para tanto, o intuito foi analisar as atividades desenvolvidas pelos formadores que atuavam na instituição apaqueana e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores para “aproximar do universo que emerge das relações entre formadores e recuperandos inseridos na execução penal” (Barbosa, 2021, p.17). Este estudo foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG em 2021.

Ao abordar a prática educacional desenvolvida na unidade da APAC, Barbosa (2021), considerou os diálogos dos educadores quanto às suas práticas e desafios de se atuar num ambiente complexo como o prisional. Assim como, traçou-se um panorama de atuação dos educadores como mediadores de aprendizagens e articuladores da educação formal e por outro lado, atuantes no âmbito social e comunitário em que “tais formadores formam um conjunto de profissionais e voluntários que se esforçam e se revezam para realizarem as atividades formativas que acontecem na APAC” (Barbosa, 2021, p.23).

Importante destacar que Barbosa (2021) ao dialogar com outros autores sobre a educação na APAC apresentou uma análise que descortina várias características dessa metodologia, sob pontos de vistas diferentes. Neste contexto de restrição de liberdade, apontou que a educação conseguia ultrapassar os espaços físicos destinados às aulas, pois estaria presente a ação

educativa também nas práticas religiosas, visitas, e em outras situações que os apenados participam em suas rotinas.

Dessa forma, Barbosa (2021) obteve como resultados indicativos que sua hipótese inicial se confirmou de modo parcial, pois acreditava-se que a ação conjunta dos formadores poderiam permitir aos educandos um acesso ao novo saber e fazer, de modo que a educação proporcionasse emancipação e libertação em suas vivências:

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 (Barbosa, 2021, p.140).

Para Barbosa (2021), ainda se faz necessário no âmbito educacional prisional, aumentar o quantitativo das pesquisas e por novas práticas educativas, sobretudo se o que se pretende é aliar a concepção de educação às vias que emancipem e auxiliem aos apenados quanto à questão da alienação da cultura de massificação do cárcere.

E segundo apontado em sua pesquisa, a resposta para a indagação que investigou se a escola aliada à instituição penal é acolhedora aos históricos e experiências de vida dos apenados, tem-se que não foi visto o acolhimento pela instituição penal em relação a este quesito. E ainda, pode-se dizer que um dado importante percebido após os resultados, diz respeito ao reconhecimento da APAC enquanto escola 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” (Barbosa, 2021, p.143).

Diante disso, para Barbosa (2021), ficou notável a dimensão humana envolvida nas práticas pedagógicas analisadas, uma vez que estas 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 (Barbosa, 2021, p.145).

Apesar de ter sido visto na pesquisa algumas situações que dificultavam a prática, pois conforme expressado pelos formadores, havia a fragilidade dos vínculos empregatícios, o que levava aos resultados da prática educativa algumas vezes não satisfatória. Porém, havia a

compensação através do clima organizacional que era sentido na unidade apaqueana pesquisada.

Para os descritores: “Penitenciária” e “Lazer” foram encontrados 06 (seis) trabalhos, sendo 03 (três) teses de Doutorado, 03 (três) dissertações de Mestrado. E para a investigação, foram escolhidas 02 (duas) dissertações: “Lazer, mulheres trans e unidade prisional: um estudo sobre as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria” de Felipe Fonseca Oliveira Rodrigues (2022), e “Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC” do pesquisador Walesson Gomes da Silva (2014).

6.1.6 Dissertação de Mestrado: “Lazer, mulheres trans e unidade prisional: um estudo sobre as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria”

A dissertação de Mestrado apresentada pelo pesquisador Felipe Fonseca Oliveira Rodrigues em 2022 ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, intitulada: LAZER, MULHERES TRANS E UNIDADE PRISIONAL: um estudo sobre as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria, teve como objetivos a análise do lazer vivenciado por mulheres trans na “Penitenciária Professor Jason Soares Albergaria”, unidade prisional de São Joaquim de Bicas, na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Rodrigues (2022) buscou analisar as práticas de lazer vivenciadas pelas mulheres trans na Penitenciária Jason, pois de acordo com a sua compreensão, o lazer pode ser visto como elemento que atua na promoção social conjuntamente a outros programas, principalmente se está presente em grupos marginalizados socialmente. O que traz a ideia da educação para o lazer, em que se permite “recolocação do sujeito, que se encontra às margens, possibilitando-lhe qualidade de vida, desfrute de vivências lúdicas, por meio de ações positivas executadas pelo Estado” (Rodrigues, 2022, p.56).

Na pesquisa, foram elencadas as práticas de lazer, entre elas: televisão e rádio; conversas; escrita; jogos; banhos de sol e visitas sociais. E também atividades que se mesclavam, pois eram percebidas como lazer e às vezes como trabalho pelas mulheres: leitura; desenho; salão de beleza e as oficinas.

Em suas considerações, apontou que ficou evidente a necessidade de se aumentar a oferta de ambientes para a prática de esportes e momentos de socialização. Foram relatadas as dificuldades para as visitas sociais que ocorrem no pátio, apresentando falta de estrutura como cadeiras ou bancos para os familiares, assim como não há banheiro, o que gerava dificuldades das visitas regulares e ocasionava abandono para as mulheres trans. Nas celas, a televisão e o rádio são liberados, porém nem todas possuem esses equipamentos disponíveis para o uso. O acesso à biblioteca é outro ponto relatado e a escolha dos livros, conforme apontado por Rodrigues (2022):

A leitura de livros não tem sido encarada como lazer nem por aquelas pessoas que cultivam esse hábito. Uma das razões elencadas pelas mulheres trans foi a falta de liberdade na escolha de obras literárias. Apesar de a unidade prisional dispor de biblioteca, o acesso ao espaço não é autorizado nem o catálogo com a relação de livros circula nos pavilhões. A própria administração penitenciária escolhe o que será lido por cada pessoa, sem observar os interesses envolvidos, sem observar, ainda, a compatibilidade do título com o grau de escolaridade, distanciando-se do que prevê a regulamentação do CNJ (2021b) sobre o tema (Rodrigues, 2022, p.232).

Nesse aspecto, Rodrigues (2022) observou o fato de não haver tanto interesse das mulheres em situação de privação de liberdade, quanto à leitura para o aprimoramento do conhecimento e processo educacional. Mas, visto como algo obrigatório, “a leitura, que poderia ser estimulada como momento de prazer, ressaí como uma obrigação, direcionada e descontextualizada, efetuada no intuito exclusivo de se obter a remição de pena” (Rodrigues, 2022, p.233).

Há de se pontuar que alguns pontos que foram destacados positivamente, como o salão de beleza do pavilhão 1:

“O espaço promove sociabilidade, oportuniza contato com pessoas de diferentes celas, lá trocam confidências a dicas de estética. É, também, um espaço de promoção da autoestima, sentem-se cuidadas, mais bonitas, local onde se expressam, reafirmam-se mulheres (Rodrigues, 2022, p. 233).

Foi evidenciado como resultados, que além dos poucos espaços para alguma prática de lazer na penitenciária Jason, os mesmos se encontram subutilizados. As aptidões e habilidades que as mulheres trans possuíam não eram apreciadas pelo poder público. O que poderia, caso fossem trabalhadas as potencialidades pelo contexto educativo e social, levar à possibilidades de trocas de conhecimentos e experiências entre elas, além de despertar a criatividade e aprendizagem significativa. Para isso, Rodrigues (2022) apontou que:

A unidade prisional não aproveita o conhecimento das próprias pessoas presas, que demonstram habilidades em diversas áreas. Tem quem queira ensinar, tem quem queira aprender e há espaço ocioso para se ter a aprendizagem. O Poder Público poderia contribuir com o fornecimento dos materiais necessários, o que não é esperar muito. Hoje em dia, as oficinas que exploram a criatividade e despertam a ludicidade das pessoas privadas de liberdade participantes são ocasionais e de curta duração,

havendo dependência de voluntários externos, não remunerados. Sem negar a importância desses colaboradores, que minimizam a ausência do Estado, este precisa ser chamado a desempenhar o seu papel (Rodrigues, 2022, p.234).

Ressaltou que no ambiente prisional, o lazer não é considerado como direito e necessidade humana, “lazer por vezes é deixado de lado, como algo não urgente. Essa ideia, contudo, requer ser superada, pois não se deve secundarizar um direito *humano fundamental*.” (Rodrigues, 2022, p.235). E desta feita, é importante que haja pelo poder público o olhar humanizado para a questão do lazer, suas dimensões sociais, educativas e a devida importância que deva ter esse direito, principalmente em ambientes prisionais:

A vivência do lazer, traço da cultura, está correlacionada a outras necessidades básicas da vida, não faz sentido pensar direitos fundamentais isoladamente. A dignidade da pessoa humana, axioma máximo da ordem jurídica, só será alcançada quando todos os seres humanos forem efetivamente respeitados em suas singularidades nos mais variados espaços sociais (Rodrigues, 2022, p.234).

Rodrigues (2022) informou que mesmo sendo um direito reconhecido nacional e internacional no âmbito jurídico, constatou que esse direito não é percebido na unidade analisada. Para o pesquisador, o que foi visto é a ideia que ainda paira na instituição é de um lazer como benefício ou regalia, a começar pela estrutura física que apesar de apresentar áreas verdes, não foi possível encontrar um espaço reservado para a prática de atividades de lazer na penitenciária Jason.

6.1.7 “Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC”

O estudo investigativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG pelo pesquisador Walesson Gomes da Silva em 2014, tem como objetivos a análise em relação aos significados e sentidos apontados nas experiências de lazer das pessoas em situação de privação de liberdade, numa unidade da Associação de Proteção aos Condenados - APAC, na região metropolitana de Belo Horizonte - MG.

Silva (2014) trouxe apontamentos sobre as especificidades do sistema prisional em relação à juventude, lazer e subjetividades. Esses aspectos foram evidenciados a partir da construção histórico-cultural, que demonstraram análise do sistema prisional brasileiro e suas interfaces históricas, caracterização da APAC enquanto modelo de sistema prisional não convencional e abordagens acerca do lazer e subjetividades.

Ao realizar as entrevistas com os recuperandos vários aspectos vinham à tona que demonstraram a subjetividade atrelada ao ambiente prisional, em que se misturavam sentidos

e significados dentre eles: a relação entre o sagrado e o profano ligado às visitas íntimas o que esses momentos significavam para os apenados. Qual a relação emergia da necessidade humana da sexualidade vista num ambiente prisional mesclado à práticas religiosas num ambiente controlado?

Ficou demonstrado que a visita íntima se mostrou como a categoria que mais repercutiu na pesquisa, dada a tensão que eclodiu entre o sagrado quando se relacionava às esposas e ao caráter do profano ao se relacionar com outras pessoas. Essa categoria revelou para Silva (2014) a importância ao lazer, como:

(...) Desse modo, ficou evidente a importância do lazer no sistema prisional, cujos sentidos e significados merecem ser identificados, visando, mediante análise, compreender seu potencial para o desenvolvimento da sociabilidade e de processos educativos em distintas práticas culturais (Silva, 2014, p.76).

Quanto às práticas de lazer visualizadas pelo pesquisador em campo, a pesquisa validou as seguintes atividades praticadas pelos apenados: televisão, jogar futebol, praticar atividades físicas numa academia artesanal e capoeira.

Como apontamentos trazidos pelo pesquisador, pode-se dizer que pautou-se pelo entendimento das possíveis tensões entre “ressocialização de detentos e as práticas de lazer em um estabelecimento prisional, visando dar visibilidade à temática do lazer nesse espaço de convivência, ressaltando seus aspectos educativos e de produção de sociabilidade.”

Dessa forma, a APAC enquanto instituição prisional e propiciadora de práticas educativas, para Silva (2014) apresenta aspectos a serem revistos, dentre eles, destacam-se: a falta de proposta político pedagógica para o processo educativo a ser desenvolvido com os apenados na APAC e atividades de lazer com possibilidade de reflexão educativa cultural (Silva, 2014, p.119).

Para o pesquisador, apesar de o lazer ser de complexa conceituação, e geralmente possibilitar a aparição de sentidos ao proporcionar momentos de descontração, se faz necessário que a política pública prisional faça valer o seu caráter educativo. Além disso, Silva (2014) enfatizou o fato de o lazer ser visto como proposta utilitária pela gestão penitenciária em detrimento de uma postura mais educativa:

Destarte, contrapõe a isso, usufruindo do lazer apenas de maneira utilitarista, visando esgotar as energias dos detentos, acreditando que, dessa maneira, estaria prevenindo a violência entre os apenados. Mais uma vez, ficou evidente a necessidade de se refletir, com os sujeitos apenados, as tensões, sentidos e significados presentes nessa prática social (Silva, 2014, p.120).

Para Silva (2014), ficou demonstrado que “os resultados obtidos evidenciaram que as práticas de lazer ocorreram em tempos e espaços reduzidos e que seus potenciais educativos e formativos não são explorados”.

Quanto aos descritores: “Educação prisional”, “2013-2023”, foram encontrados 02 (duas) dissertações de Mestrado e 01 (um) trabalho foi selecionado para análise, da pesquisadora Magda Andrade Neves (2021), intitulado “Reincidência prisional e o papel da educação formal na reinserção de sujeitos privados de liberdade”.

6.1.8 Dissertação de Mestrado: “Reincidência prisional e o papel da educação formal na reinserção de sujeitos privados de liberdade”

A dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública e Cidadania, da Faculdade de Políticas Públicas da UEMG pela pesquisadora Magda Andrade Neves em 2021, teve como objetivo a compreensão dos desafios, limites e possibilidades que perpassam a educação ofertada numa unidade prisional no estado de Minas Gerais quanto à reinserção social de sujeitos privados de liberdade.

Desta feita, buscou-se proceder com a análise das políticas públicas educacionais nos sistemas prisionais em relação à proposição de projeto de vida, e extrapolar o caráter impositivo, na busca de uma educação com contornos mais humanizados. Assim como analisar as possíveis repercussões da formação educacional após a saída dos apenados da prisão. Foi contextualizada a questão da educação, formação e prisão para o processo de ressocialização que permitiu correlacionar a legislação pertinente ao assunto, como a LEP (Brasil, 1984) que traz a determinação da educação na prisão, como também os desafios no processo de ressocialização.

Neves (2021) problematizou a educação ofertada no sistema prisional, a qual deveria possibilitar a emancipação crítica dos sujeitos no mundo, entre outros aspectos:

(...) mediar a relação humana com o mundo que não privilegia apenas as atividades do trabalho e do consumo, mas que seja capaz de despertar para a necessidade de posicionar os sujeitos criticamente diante do mundo. É nessa perspectiva que será trabalhado ao longo dessa pesquisa os meandros da educação e da escolarização na busca da compreensão das implicações entre escolarização e reincidência (Neves, 2021, p.37).

A pesquisadora apresentou que não só a educação, base importante para a ressocialização, tem desafios, mas a própria ressocialização, o que foi demonstrado ao longo da pesquisa e também a reincidência se mostrou como fator de limites complexos. Um dos desdobramentos da

pesquisa apontou sobre a relação entre a educação, ressocialização, o propósito das políticas públicas e a realidade da reincidência criminal:

Embora exista uma grande aposta na educação como principal ferramenta para a ressocialização dos indivíduos privados de liberdade, as altas taxas de reincidência nos revelam que a política pública educacional executada dentro das unidades prisionais não tem cumprido a contento seu propósito (Neves, 2021, p. 101).

Embora haja diversas legislações e produções que abordem de forma contundente a questão que relacionam os elementos: educação, sistemas prisionais, ressocialização e reincidência criminal, a pesquisadora deixou claro a omissão pelo poder público em relação às diretrizes educacionais específicas para IPL :

Por meio da análise da percepção de indivíduos privados de liberdade, dos gestores da educação e da segurança pública e dos professores de um complexo prisional da região metropolitana, percebeu-se uma imensa omissão por parte do poder público em termos da construção de diretrizes educacionais específicas para o público privado de liberdade, a falta de investimento em treinamento e desenvolvimento dos atores envolvidos no processo ressocializador, a falta de investimento em recursos humanos técnico e operacional suficientes para a execução plena da política de ressocialização, bem como a falta de investimento estrutural (Neves, 2021 p.102).

No que concerne à questão, a solução para o desafio da educação e ressocialização não seria somente a construção de novas estruturas físicas como escolas, mas a existência de projetos educacionais com ideologias que primassem pelo pleno desenvolvimento humano e contribuíssem para a reintegração social das pessoas em privação de liberdade de modo eficaz:

Faz-se necessária uma prática educacional capaz de desenvolver potencialidades e competências que favoreçam a mobilidade social dos presos quando em liberdade e não os deixem se sentir impossibilitados de vencer os obstáculos que surgirem nas suas relações sociais. O projeto educacional deve ter uma concepção ideológica que privilegie acima de tudo, a busca pela formação de um cidadão consciente de sua realidade social (Neves, 2021 p.102).

Neves (2021) em relação à hipótese da pesquisa, verificou que: “a educação ofertada nas unidades prisionais pode contribuir na redução das altas taxas de reincidência, constatou-se que, nos moldes atuais em que é ofertada, pouco ou nada contribui.” E além dessa constatação ao que se refere às políticas públicas enquanto oferta da educação nos espaços prisionais, reiterou as questões sociais e culturais que impactam no processo de ressocialização.

Verificou ser necessária uma ação conjunta intersetorial entre as políticas públicas da Educação e Segurança para que o processo educativo se torne mecanismo que possibilite a reintegração e ressocialização dos indivíduos em privação de liberdade (IPL) (Neves, 2021, p.103).

E na pesquisa ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados para os descritores: “educação prisional”, “lazer”, “Belo Horizonte”, 02 (dois) trabalhos: tese de Walesson Gomes da Silva (2018) e dissertação do pesquisador Felipe Fonseca Oliveira Rodrigues (2022), ambos já selecionados e analisados em outro banco de dados e descritos na pesquisa.

A escolha pelo documento, intitulado: “Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais”, do quadriênio 2020-2024 se deu por ser o mais atual compilado de ações, metas e diretrizes para a educação prisional. Dessa forma, foi analisado nesta pesquisa por se tratar de documento público que normatiza as questões no âmbito educacional para as unidades prisionais do estado de Minas Gerais.

6.1.9 Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais

Com intuito de conhecer a configuração da EJA e a oferta das práticas educativas não-escolares no sistema prisional do estado de Minas Gerais, buscou-se no site da Google, os descritores: “educação no sistema prisional do estado de Minas Gerais”, “oficial”, “legislação” e foi localizado o *site* www.depen.seguranca.mg.gov.br, que contém o documento “Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais”. Este documento oficial é oriundo de parcerias entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE), Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) e Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional (PrESP).

O documento dispõe, entre outras proposições, sobre o amparo ao direito constitucional que os indivíduos privados de liberdade (IPL) apresentam em relação à questão educacional nos presídios. Apresenta as principais legislações a respeito da educação nos sistema prisional elencadas, como: Lei de Execução Penal no 7.210 de 11/07/1984, a Resolução N° 2, 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, Resolução N° 03, de 11/03/2009, que estabelece as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, a Lei N° 9394 de 1996 sobre as diretrizes e bases da educação nacional e o Acordo de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública e a Secretaria de Estado de Educação.

Com a implantação do plano, o governo pretende ampliar as possibilidades da educação prisional e das atividades educacionais para o período compreendido entre 2020-2024. Para tanto, estratégias foram traçadas para melhorias das políticas públicas de educação nos presídios e diretrizes como linhas reguladoras da execução da organização educacional no âmbito prisional em Minas Gerais. Dentre algumas, destacam-se as que, especificamente, referem-se ao lazer nos presídios (4, 5):

4. Ampliação da oferta educacional, considerando atividades socioculturais, esportivas e projetos de leitura;
5. Adequação dos espaços para qualificação das atividades educacionais em sentido amplo; (Minas Gerais, 2021, p.8-9).

De acordo com as diretrizes, diagnóstico e possibilidades viáveis junto às parcerias firmadas, os objetivos do plano foram alinhados para implementações quanto à educação prisional. Entre os objetivos, podem-se citar para a análise da pesquisa, os correlatos à temática do lazer e atividades culturais ofertadas nos espaços prisionais, os quais referem-se aos números (8, 9, 11, 12) a saber:

8. Buscar articulações para garantir acesso à educação formal e atividades complementares para pessoas que cumprem pena em meio aberto (semiaberto/ aberto) e para egressas do sistema prisional;
9. Elaborar normativos para organização do ensino formal e não formal;
11. Ampliar as ações dos projetos de acesso à leitura, inclusive com a busca de instituições parceiras para realização de projetos de remição pela leitura;
12. Ampliar as ações das atividades socioculturais e esportivas nas unidades prisionais, incluindo a busca por instituições parceiras para realização de projetos; (Minas Gerais, 2021, p.09).

Sobre a educação básica ofertada nos sistemas prisionais tradicionais e unidades da APAC em Minas Gerais, de acordo com o documento, está configurada a oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vista como:

principal ação de elevação de escolaridade dos privados de liberdade, e abrange a alfabetização, ensino fundamental e médio, na forma presencial, sendo destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (Minas Gerais, 2021, p.11).

Assim como outra possibilidade de elevação da escolaridade é o Exame Nacional de Certificação das Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (ENCCEJA PPL). E o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM PPL), cujo mecanismo permite às pessoas em privação de liberdade terem acesso ao ensino superior.

Em relação à Educação Profissional, há informações acerca da “modalidade educacional que objetiva a preparação do indivíduo para o exercício de profissões, contribuindo para sua inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade” e para isso, são ofertados” os cursos de

formação inicial e continuada, qualificação profissional ou cursos livres, integrando os diferentes níveis e modalidades da educação com dimensões para o trabalho” (Minas Gerais, 2021, p.12).

A estrutura organizativa do funcionamento escolar das escolas estaduais nas unidades prisionais se faz por meio da pactuação das Secretarias de Ensino (SEE) e Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP). A educação ofertada às pessoas em privação de liberdade é composta por “educação básica, atividades educacionais regulares e atividades educacionais complementares nas unidades prisionais, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em todo Estado de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2021, p.13).

Conforme dados retratados no documento do governo estadual (Minas Gerais, 2021) para o ano de 2019, em relação à oferta da educação básica em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, por meio do Acordo de Cooperação Técnica entre a SEJUSP/ SEE, houve atendimento para 123 unidades prisionais, incluindo as APACs e o quadro de pessoal era composto por:

Professor de Educação: 1.801 Especialista de Educação Básica: 105 Assistente Técnico de Educação Básica: 113 Auxiliar de Serviços de Educação Básica: 41 Pedagogos: 51 Total de pessoas trabalhando: 2.111 No ano de 2019 as Escolas Estaduais atenderam 6.639 privados de liberdade (Minas Gerais, 2021, p.23).

Em relação ao lazer enquanto atividade educativa e prática social, este configura-se como possibilidade ofertada nos espaços prisionais, inserido na educação não-formal, tendo como objetivos “a integração social do privado de liberdade e valorizar os aspectos da cultura e do esporte”. E por intermédio de parcerias (privadas e públicas) e voluntários, os projetos culturais, artísticos e desportivos se desenvolvem de modo que, tais práticas educativas possam alavancar “o aprendizado relativo às diferenças e à convivência com os demais, ao respeito mútuo e às condutas balizadas em regras éticas e morais” (Minas Gerais, 2021,p.12).

Conforme descrito no plano, há previsão legal para que sejam ofertadas as atividades socioculturais nas unidades prisionais geridas pelo governo executivo estadual mineiro, conforme o Decreto No 47.795/2019, no artigo 74, informa que cabe à a Diretoria de Ensino e Profissionalização a coordenação, orientação e fiscalização das atividades educativas, o que inclui as atividades socioculturais dos indivíduos privados de liberdade (IPL) (Minas Gerais, 2021,p.15). Dessa forma, no plano foram descritas, separadamente, como “Ações”, as práticas socioculturais , esportivas e a disponibilidade que se fazem por parcerias firmadas.

Para tanto, conforme apontam os dados, em relação à ação: Atividades socioculturais e esportivas, em 2019 foram atendidas 2.792 pessoas em privação de liberdade. E como parceiros para a oferta das ações, tem-se:

Grande parte dos projetos são desenvolvidos pelos próprios servidores das unidades prisionais, contando com o apoio dos CRAS, prefeitura municipal, associações paroquiais e igrejas, voluntários da comunidade e as seguintes instituições e projetos mencionados: Grupo de Teatro "Os Malacabados", Pastoral Carcerária, Tio Flávio Cultural, Grupo de Canto: "Coral Vozes da Cela", Projeto Irmã Dulce, Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), Coral Raízes do Futuro, Coral e Grupo de Violões "Realidade e Esperança", Projeto Flores de Aço do Cárcere, Grupo Coração Profundo, Junior Achievement (Minas Gerais, 2021, p.17).

Para a ação descrita: “Grupos/oficinas sobre educação, cultura, esporte e trabalho”, foram atendidos em 2019, o quantitativo de 299 pessoas em privação de liberdade (IPL), e os parceiros relacionados são:

Sistema Nacional de Emprego (SINE), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Instituto Humanizar, Prefeituras Municipais, Divina Providência, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Central de Acompanhamento de Alternativas Penais (CEAPA), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) (Minas Gerais, 2021, p.26).

Conforme descrito no Plano (Minas Gerais, 2021), há a sistematização da categoria: “Plano de Ação”, subdividido em vários eixos, contendo: indicador, finalidade do indicador, meta cronograma, estratégia para alcance da meta e órgãos e instituições. Para tanto, foram selecionados os seguintes eixos que convergem com esta pesquisa, são eles:

a) Eixo: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

1- Indicador relacionado: “Fomento do envolvimento de privados de liberdade em projetos socioculturais, esportivos e de incentivo à leitura, implementados nas unidades prisionais e APAC”:

- Finalidade do indicador : “Mensurar e aferir a oferta de atividades de leitura no sistema prisional”.
- Meta Cronograma: “Manter, no mínimo, 15% da população carcerária envolvida em atividades socioculturais e esportivas, todos os anos.”
- Estratégia para alcance da meta: “Elaboração de documento institucional com o objetivo de orientar e dar suporte às ações voltadas à promoção da cultura e esporte nas Unidades Prisionais e APAC. Compartilhamento de ações, atividades e projetos realizados pelas Unidades Prisionais e APAC passíveis de ampliação para o Sistema Prisional.

Aproximação da DEP com as Unidades Prisionais e APAC por meio de parceria na elaboração dos projetos culturais e esportivos a serem desenvolvidos para os privados de liberdade. Estruturação de uma rede de discussão com a participação de servidores envolvidos na ressocialização com o intuito de construir uma política de promoção da cultura e do esporte para o Sistema Prisional. Incentivar as unidades prisionais, através do Núcleo de Ensino e Profissionalização, ou em sua ausência, a administração da Unidade Prisional ou APAC, na busca de parcerias com instituições públicas; Buscar parceiros para doação de livros literários para as unidades prisionais” (Minas Gerais, 2021, p.35).

- Órgãos/instituições: “Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP); ONG’s e/ou OSCIPs; Instituições e empresas públicas e privadas; Voluntários; Entidades religiosas.”

2- Indicador relacionado: “Execução do projeto "FESTIPRI" nas unidades

- Finalidade do indicador : “Mensurar e aferir a oferta da educação no sistema prisional”.
- Meta Cronograma: “Executar o projeto em anos alternados, sendo a próxima edição em 2022”.
- Estratégia para alcance da meta: “Elaboração de edital e regulamento, em anos alternados, para execução do projeto nas unidades prisionais; Trabalhar uma gama de temáticas na área artística, como música, teatro, pintura, desenhos, dança dentre outras manifestações culturais; Elaboração de material auxiliar para realização de atividades; Incentivar a realização de parcerias nas unidades prisionais para execução do projeto; Proceder a divulgação, execução, acompanhamento e monitoramento do projeto nas unidades prisionais” (Minas Gerais, 2021, p.36).
- Órgãos/instituições: “Secretaria de Justiça e Segurança Pública”.

3- Indicador relacionado: “Execução do projeto "Histórias do cárcere" nas unidades prisionais.”:

- Finalidade do indicador: “Mensurar e aferir a oferta de atividades educacionais no sistema prisional”.

- Meta Cronograma: “Executar o projeto anualmente, sendo a primeira edição no segundo semestre de 2021.”
- Estratégia para alcance da meta: “Elaboração de edital e regulamento, anualmente, para execução do projeto nas unidades prisionais; Trabalhar os diversos gêneros textuais através da produção de texto; Elaboração de material auxiliar para realização de atividades; Incentivar a realização de parcerias nas unidades prisionais para execução do projeto; Proceder a divulgação, execução, acompanhamento e monitoramento do projeto nas unidades prisionais. Publicação anual das histórias relatadas e selecionadas em ambiente virtual ” (Minas Gerais, 2021, p.37).
- Órgãos/instituições: Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública.

b) Eixo: GRUPOS ESPECÍFICOS, verifica-se que há ações socioculturais, de forma mais específica a certos grupos:

1- Indicador relacionado: ”Projeto Miss Prisional nas unidades prisionais com público feminino, LGBTQIA+ e gestante”:

- Finalidade do indicador: “Mensurar e aferir a oferta de atividade socioculturais e de lazer para a diversidade de público do sistema prisional”.
- Meta Cronograma: “Executar o projeto em anos alternados, sendo a próxima edição em 2022.”
- Estratégia para alcance da meta: Elaboração de edital e regulamento, em anos alternados, para execução do projeto nas unidades prisionais; Elaboração de material auxiliar para realização de atividades; Incentivar a realização de parcerias nas unidades prisionais para execução do projeto; Proceder a divulgação, execução, acompanhamento e monitoramento do projeto nas unidades prisionais.
- Órgãos/instituições: “Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública.” (Minas Gerais, 2021, p 40.).

2-Indicador relacionado: Projeto "Uma linha de cada vez" com as mulheres custodiadas no Presídio de Vespasiano:

- Finalidade do indicador: “Mensurar e aferir a oferta de atividade socioculturais e de lazer para o sistema prisional”.
- Meta Cronograma: “Atingir uma média de pelo menos 90% das custodiadas matriculadas na escola, participando do projeto mensalmente”.
- Estratégia para alcance da meta: “Incentivar a participação das mulheres matriculadas na escola, no projeto, de modo a mantê-lo ativo pelo maior tempo possível; Monitoramento mensal das participantes no projeto; Auxiliar o Presídio de Vespasiano nas demandas necessárias para continuidade do projeto”.
- Órgãos/instituições: “Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública.”Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. (Minas Gerais, 2021, p 40.).

3- Indicador relacionado: Cursos do programa "Novos Caminhos", aplicando a metodologia "Mulheres Mil":

- Finalidade do indicador: “Mensurar e aferir a oferta de atividade socioculturais e de lazer para o sistema prisional”.
- Meta Cronograma: “Certificar 10% da população carcerária do gênero feminino no Programa Novos Caminhos até 2023”.
- Estratégia para alcance da meta: “Articulação junto a rede ofertante para aplicação da metodologia mulheres mil, com atendimento para todas as turmas prisionais do gênero feminino “.
- Órgãos/instituições: “Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública.”Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. (Minas Gerais, 2021, p 41.).

Em relação à categoria: “Indicadores Estratégicos”, foram descritos 17(dezessete) itens, subdivididos em : Objetivo Relacionado, Indicador e Finalidade do Indicador. E para a oferta da educação de jovens e adultos (EJA) e as atividades socioculturais e esportivas, verificou-se em destaque 03 (três), conforme demonstrado no quadro abaixo:

Objetivo relacionado	Indicador	Finalidade do Indicador
Promover a alfabetização de adultos privados de liberdade	Oferta de turmas de alfabetização para os privados de liberdade.	Mensurar e aferir a oferta de alfabetização no sistema prisional
Ampliar ações socioculturais e esportivas nas unidades prisionais incluindo a busca por instituições parceiras para realização de projetos.	Oferta de atividades esportivas e socioculturais nas unidades prisionais do estado	Mensurar e aferir a oferta de atividades esportivas e socioculturais nas unidades prisionais.
Considerar a diversidade de públicos no sistema prisional para o fomento a educação formal e não formal; Promover, através da articulação com entes públicos e privados, a assistência educacional aos grupos específicos do sistema prisional.	Oferta de atividades de educação para a diversidade de público custodiada no sistema prisional mineiro	Mensurar e aferir a assistência educacional aos grupos específicos do sistema prisional.

Quadro 1 - Indicadores Estratégicos
Fonte: Minas Gerais, 2021 e elaborado pela própria pesquisadora

No Plano (Minas Gerais, 2021) foram informadas as atividades que relacionam o lazer como prática sociocultural, de modo a possibilitar que os indivíduos em privação de liberdade (IPL) do sistema prisional tradicional e das APACs, possam ter acesso à atividades que desenvolvam habilidades elencadas:

O uso de atividades esportivas, culturais é compreendido como meio de superação nas dificuldades de relacionamento interpessoal, bem como, a modificação do comportamento dos IPL, conforme se propõe a realizar a educação, ocorrendo principalmente na interação entre pessoas, possibilitando reduzir a agressividade, melhorar a aprendizagem e a formação da personalidade, desenvolvendo suas potencialidades para o exercício consciente da cidadania e retorno ao convívio em sociedade (Minas Gerais, 2021, p.74).

A educação social como processo educativo dialoga com a educação e educabilidade, na capacidade do ser humano em aprender, adquirir habilidades e conhecimentos para a vida e a sociabilidade, ao que leva às redes de interações sociais, capacidade de relacionar-se com os demais e aspectos sociais (Caliman, 2010,p.351).

E nesse aspecto, os objetivos descritos no Plano (Minas Gerais, 2021) para a execução e oferta das atividades socioculturais e esportivas nas unidades prisionais coadunam diretamente com os aspectos sociais da educação social. Portanto, de acordo com o Plano (Minas Gerais, 2021), seguem como objetivos:

- Atuar no processo de ação-reflexão dos IPL frente à conscientização acerca da pena recebida e cumprida e dos processos futuros de reinserção social, por intermédio de atividades e ações voltadas ao contato e convivência entre pessoas.

- Fomentar a ocorrência de experiências de relacionamento interpessoal no desenvolvimento das atitudes pessoais em relação aos estudos, à escola, aos outros e às solicitações da vida pós- cárcere.
- Melhorar a disciplina, o relacionamento e a autoestima dos envolvidos, obtendo como resultado menos violência e mais consciência. (Minas Gerais, 2021, p. 74).

Cabe ressaltar que ações educativas voltadas para a promoção do desenvolvimento social, integrando os sujeitos sociais à novas possibilidades de realidades objetivas, as quais podem ser modificadas pela tomada da consciência crítica dos sujeitos envolvidos, direciona-se ao postulado pela pedagogia libertadora freireana. Para isso, recorre-se a Caliman (2010), que deixa notório a percepção da educação e transformação social ao mencionar que: “não se trata somente de educar indivíduos em ambiente conflitivos, mas de promover uma educação de grupos, educação popular, capaz de gerar a ação transformadora da sociedade” (Caliman, 2010, p.364).

Denota-se nesse entendimento, que há por parte do governo estadual por meio das políticas públicas, a proposta do “Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2021), um movimento que dialoga com a educação social na implementação das atividades socioculturais, esporte e lazer nas unidades prisionais.

Para isso, retoma-se um dos conceitos possíveis, dentre outros, para a educação social como processo educativo da práxis da Pedagogia Social, pautado em ações que visam o coletivo, sobretudo para indivíduos historicamente situados na busca da efetivação dos direitos, ao que pese a educação como agente transformador de realidades, emancipação crítica e articuladora de processos de formação integral do ser humano (Caliman, 2010).

6.1.10 Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão | e-SIC

Com intuito de aprofundar sobre as ações da EJA e do lazer implementadas em sistemas prisionais de Belo Horizonte e RMBH, foram solicitadas informações no sistema de transparência do Estado: “Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão¹⁰”, em atendimento à Lei de Acesso à Informação - LAI nº 12.527 de 18 de novembro de 2011.

¹⁰ <https://acessoainformacao.mg.gov.br/sistema/Pedido/ConsultaPedido.aspx>

As informações foram requeridas para o período de 2020 a 2024, em consonância com o mesmo período do “Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais”. Foram abertos três protocolos com o envio das seguintes perguntas: Quais as unidades prisionais ofertam a educação de jovens e adultos (EJA)? Quais as unidades oferecem atividades educativas não-escolares como práticas culturais aos encarcerados? Quais as atividades ofertadas no âmbito do lazer nas unidades prisionais? Periodicidade? Quais os profissionais ofertam as atividades culturais? Professores, pedagogos ou parceiros?

Como resposta obtida, os dados foram sistematizados conforme disposto abaixo:

I- Dados dos sistemas prisionais das APACs e RMBH para o período 2022-2024:

De acordo com a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP para o período compreendido entre 2022-2024, foram ofertadas várias atividades não-escolares nas APACs, conforme gráficos a seguir:

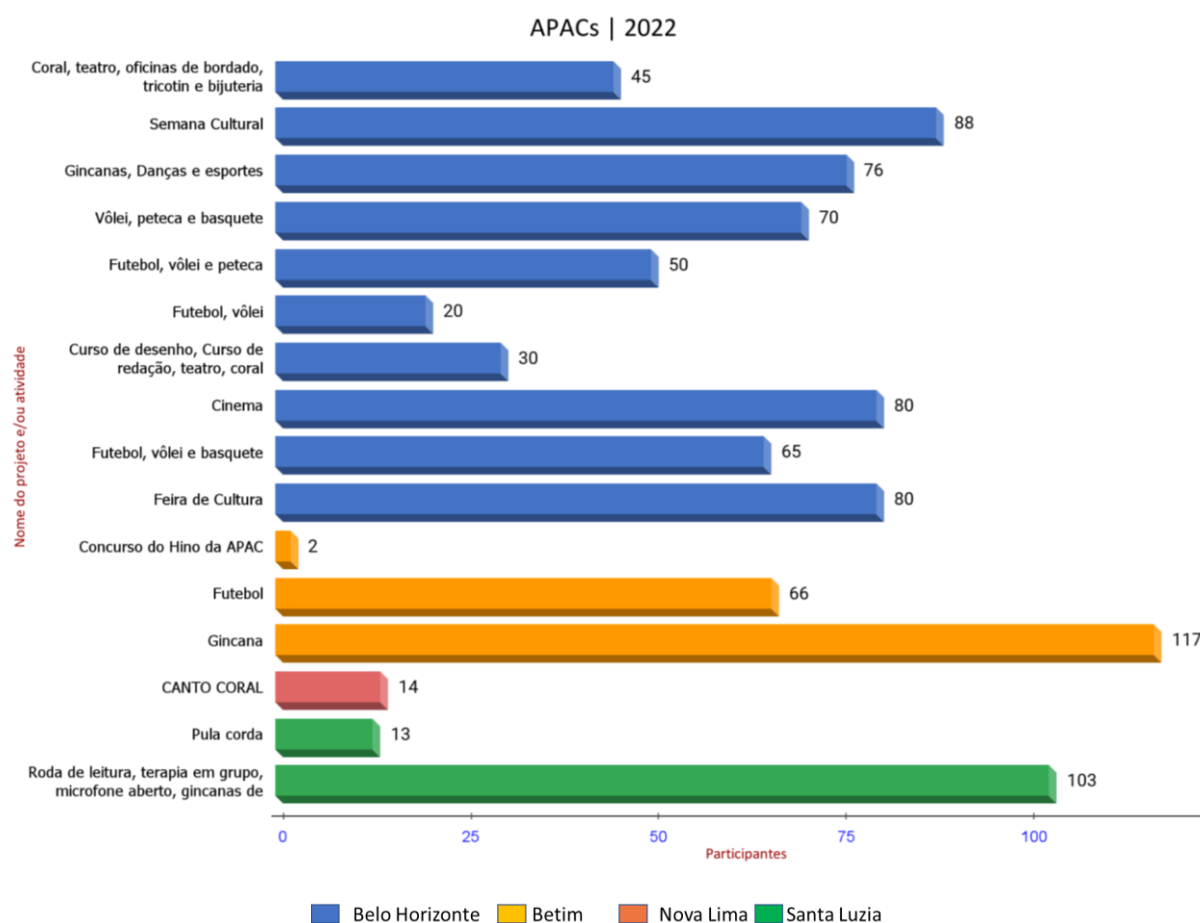


Gráfico 14 - Atividades não-escolares nas APACs de BH e RMBH | 2022
 Fonte: Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP

No ano de 2023, houve alterações significativas nos tipos de atividades ofertadas nas APACs, assim como no quantitativo de participantes:

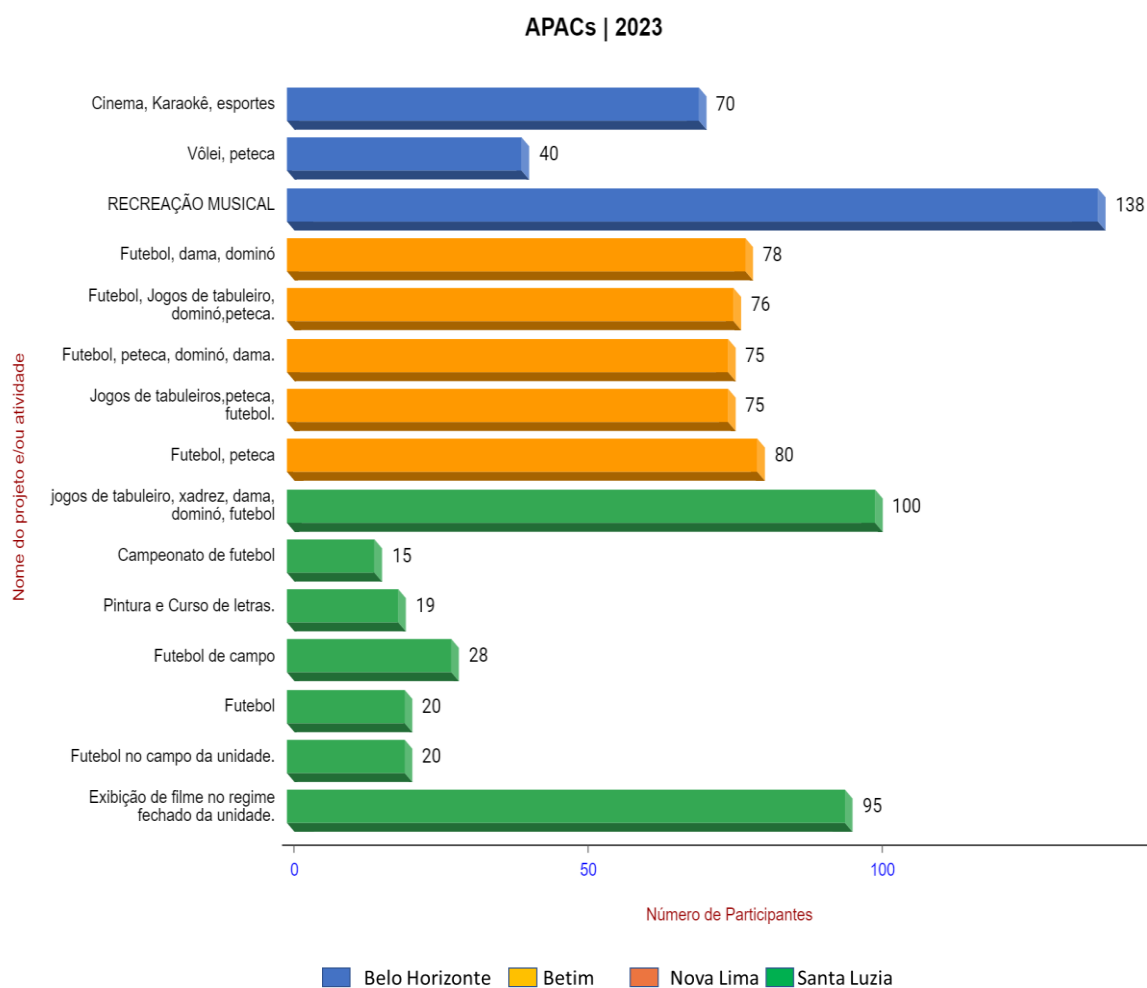


Gráfico 15 - Atividades não-escolares nas APACs de BH e RMBH | 2023
 Fonte: Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP

Verificou-se que em 2024, apenas a APAC de Santa Luzia|MG tinha ofertado atividades não-escolares até a data do envio das informações:

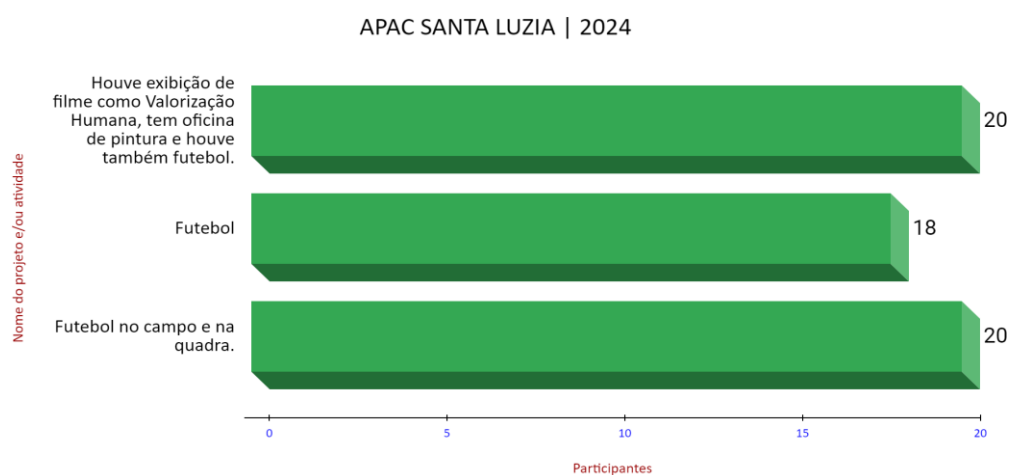


Gráfico 16 - Atividades não-escolares nas APACs de BH e RMBH | 2024
 Fonte: Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP

II- Dados dos sistemas prisionais tradicionais da RMBH para o período 2022-2024:

Para o ano de 2022, os dados para unidades, atividades, quantidade de participantes mostram que:

Tabela 3 - Atividades não-escolares nos sistemas prisionais tradicionais em 2022

Unidade	Nome do projeto e/ou atividade	Participantes
Casa de Custódia do Policial Penal e do Agente de Segurança Socioeducativo - Matozinhos	Projeto de Leitura	31
	Projeto de Leitura (empréstimo de livros)	6
	Projeto de Leitura (empréstimo de livros)	21
	TORNEIO DE DAMA E XADREZ	10
	Peteca	44
	Recreação Esportiva de Xadrez e Dama	12
	CONCURSO DE DESENHO	1
	3ª Jornada de Leitura no Cárcere	12

	Torneio de peteca, xadrez e dama	15
	Projeto coração profundo/ 3ª jornada da leitura no cárcere/ concurso de desenho/torneio: dama, xadrez e peteca	15
Centro de Apoio Médico e Pericial- Ribeirão das Neves	Caminhada	20
	Projeto de Leitura Terapêutica	5
Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade - Vespasiano	Mês de julho, mês do amigo	19
	Mini Sarau	25
	3º Concurso de Desenho da DEP	1
	Projeto musicalização e memória	30
	Projeto Virando a Página - Oficina de escriturinhas (CEFET)	12
	Projeto Dicas de Redação	10
	OFICINA DE COLORIR E COLAR – CARTÕES DE NATAL	30
	Festa de Natal	30
Complexo Penitenciário Feminino Estevão Pinto - Belo Horizonte	Liberta Mente - Executado no conexão LITERALMENTE (Multiculturalismo, Diversidade e Interseccionalidade nas abordagens sócio histórica da obra trabalhada no Ciclo 2)	72
	Atividade Interdisciplinar - atividades educativas, com caráter informacional, por meio de execução previamente elaborada com uso de recursos audiovisuais, mídias, proposição de roda de conversa guiadas, panorama histórico, analogias pedagógicas e construção de saberes por meio da arte-mediação.	18
	Ginástica	60
	NPPS - Atividade Interdisciplinar (Empoderamento e Autoestima / Carta para Si 21 - Desafio Arte Palavra 55 e Talk PALAVRA - Participação Duvidas CD 20)	96
	"Projeto DELAS"- Diálogos Ente Linguagens Artísticas e	11

	Socioculturais.	
	PROMOVENDO UMA CULTURA DA PAZ	20
	OLIMPÍADAS	54
Complexo Penitenciário Nelson Hungria - Contagem	CONCURSO DE DESENHO - DEP	3
Complexo Público Privado de Ribeirão das Neves I	VII Concurso de Redação da DPU	8
	Cine cultural.	15
	ENCCEJA PPL 2022	167
	Peteca	655
	São desenvolvidas aulas de futsal, vôlei, peteca, badminton, jogos de xadrez, dama e atividades de musculação e exercícios funcionais.	670
Complexo Público Privado de Ribeirão das Neves II	VII Concurso de Redação da DPU	5
	Cine cultural	15
	ENCCEJA PPL 2022	224
	Peteca	660
	São desenvolvidas aulas de futsal, vôlei, peteca, badminton, jogos de xadrez, dama e atividades de musculação e exercícios funcionais.	667
Complexo Público Privado de Ribeirão das Neves III	São desenvolvidas aulas de futsal, vôlei, peteca, badminton, jogos de xadrez, dama e atividades de musculação e exercícios funcionais.	816
	Cine Cultural	15
	ENCCEJA PPL 2022	156
	VII Concurso de Redação da DPU	1
	Futsal	807

	PETECA	807
Penitenciária Professor Jason Soares Albergaria - São Joaquim de Bicas	Oficina de Violão	15
	Oficina de Design de Sombrancelhas	29
	Projeto Virando a Página, do CEFET-MG	40
	Oficina de Massagem Terapêutica e Drenagem Linfática, do Projeto ComPaixão.	15
	Oficina de Crochê	5
	Projeto Artes na Jason, do Cris Diniz	60
Presídio Antônio Dutra Ladeira - Ribeirão das Neves	Projeto de Arte	60
Presídio de Juatuba	FUTEBOL.	189
	FUTEBOL E PETECA.	198
Presídio de São Joaquim de Bicas I	Concurso de Desenho para composição de calendário 2023	11
	Projeto Futsol realizado pelo Tio Flávio	177
Presídio de São Joaquim de Bicas II	Projeto Diários da Liberdade	100
	Programa Conectado com o amanhã - Associação Junior Achievement MG	58
	Palestra sobre combate ao uso de drogas	28
	Projeto Diários da Liberdade - Tio Flávio Cultural	128
	Projeto Diários da Liberdade - Tio Flávio Cultural	355
	Futsol - Tio Flávio Cultural	100
	Curso de Horticultor/Implantação de horta	5
Presídio de Vespasiano	Cine Cultural	17

	Janeiro Branco: "O Mundo pede Saúde Mental"	95
	"ONDE HÁ MULHERES HÁ COR"	135
	Palestra UNP tema: "Quem sou eu" -	15
	Tecendo e Aquecendo	6
	Projeto para o mês das mães	232
	Projeto Setembro Amarelo	47
	"Projeto outubro Rosa"	16
	Cinema para as alunas filme "Deus não está morto"! Projeto de páscoa	29
	Projeto Festival Cultural Presídio de Vespasiano I: Para um mundo mais humanizado quero ver arte e cultura para todo lado!	245
	Projeto Tecendo e Aquecendo/ Projeto "Quem sou Eu"	35
	Filmes para alunas da escola	25
	Cine Educação: Filmes Um sonho possível, o Rei Leão, Mãos talentosas	14
Presídio Inspetor José Martinho Drumond - Ribeirão das Neves	TORNEIO DE XADREZ E DAMA	80
	Projeto Copa do Mundo	98
	Projeto Consciência Negra	98
Presídio José Abranches Gonçalves - Ribeirão das Neves	Campeonato de Futsal	83

Fonte: Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP

Para o ano de 2023, observam-se os dados relativos às unidades, atividades, quantidade de participantes, a saber:

Tabela 4 - Atividades não-escolares nos sistemas prisionais tradicionais em 2023

Unidade	Nome do projeto e/ou atividade	Participantes
Casa de Custódia do Policial Penal e do Agente de Segurança Socioeducativo - Matozinhos	Projeto "Movimente-se"	25
	Recreação esportiva de peteca durante os procedimentos de "banho de sol"	16
	3º Torneio de da Dama da CCPASE	24
	Projeto Coração Profundo	21
	Recreação esportiva de jogo de tabuleiro de dama durante os procedimentos de "banho de sol"	8
	Recreação de Vôlei	12
	Projeto nas Sendas da Aldravia	28
	Torneio de Dama, Torneio de peteca	20
Casa do Albergado Presidente João Pessoa - Belo Horizonte	PRESP - CINEMA COM PIPOCA	12
	FUTEBOL	30
Centro de Apoio Médico e Pericial- Ribeirão das Neves	"Em busca da felicidade e autoestima".	17
	Festa Junina	30
	Comemoração do dia do Estudante	24
	Aniversariantes do semestre	22
	Natal Solidário	70
	Oficina de artesanato e Projeto de Xadrez	16
	O Som do Coração	15
	Oficina de Xadrez	8

Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade - Vespasiano	Carimbo do Amor	20
	Coração Profundo - Vídeo Metamorfose	22
	Conversa com o autor	9
	Projeto Quem escolheu a música	8
	Agosto Lilás	26
	Palestra Tio Flávio Cultural - Projeto liberta Minas	22
	Cine vídeo	25
	Hoje é dia de Aldravia	29
	Projeto Viajando na Leitura	1
	Projeto Liberta Minas	14
	Projeto parceria acadêmica	17
	Projeto Liberta Minas	20
Complexo Penitenciário Feminino Estevão Pinto - Belo Horizonte	PROJETO LIBERTA MINAS	14
Complexo Público Privado de Ribeirão Das Neves I	OFICINA DE DESENHO	22
	CORAL	18
	OFICIANA DE XADREZ	11
	Cine cultural	16
	Oficina de violão	32
	FUTSAL	670
	PETECA	660

Complexo Público Privado de Ribeirão Das Neves II	OFINA DE DESENHO	18
	PROJETO ESPÍRITO EM CÁRCERE	15
	Oficina de Violão	25
	Cine Cultural	660
	OFICINA DE XADREZ	21
	FUTSAL	668
	PETECA	665
	Oficina de violão	34
Complexo Público Privado de Ribeirão Das Neves III	OFICINA DE DESENHO	17
	Oficina de Violão	29
	OFICINA DE XADREZ	15
	Cine Cultural	25
	PETECA	807
	Futsal	807
Penitenciária José Maria Alkimin - Ribeirão das Neves	Jogo de Peteca e tênis de mesa	29
Penitenciária Professor Jason Soares Albergaria - São Joaquim de Bicas	Projeto Libertas, Enfrentando vulnerabilidades - Módulo I	20
	Projeto Libertas - Módulo II - Longeviver	12
	Projeto Libertas, Enfrentando vulnerabilidades - Módulo III	16
	Projeto Libertas - Enfrentando Vulnerabilidades - Execução do Módulo IV	19
	Formatura dos Alunos Ensino Médio	8

	Projeto "Mães pela Liberdade"	310
	Festa Junina dos alunos da Escola Estadual Antônio Ribeiro da Silva	379
	Show de Talentos	140
	Oficina de Redes de Peteca	6
	Almoço Solidário	434
	Projeto Libertas - Módulo V - Produção dos Diários pela liberdade	24
	Projeto Coração Profundo	10
	Chá literário, da Escola Estadual Antônio Ribeiro da Silva	58
	Projeto Libertas- Módulo VI- Voz das Mulheres e Módulo VII - Educação	15
	FESTIVAFRANCE- 2023	14
Presídio Antônio Dutra Ladeira - Ribeirão das Neves	Programa de Educação para a Paz	13
Presídio de Jaboticatubas	projeto de música/ origami	30
Presídio de Juatuba	Futebol	120
Presídio de São Joaquim de Bicas I	Campeonato intra ala com o apoio do projeto cultural Tio Flávio	82
	Futsal	62
	Interação familiar	26
Presídio de São Joaquim de Bicas II	Projeto NISE	249
	Projeto Antonieta - Tio Flávio Cultural	27
	Futebol - Projeto Futsal - Tio Flávio Cultural	280
	"Vida por escrito num quarto de despejo" - Tio Flávio Cultural	300

Presídio de Vespasiano	CORAÇÃO PROFUNDO	40
	Cinema Para Elas, Projeto Mulher: Força, Coragem e Fé, Projeto Planeta Água, Água - RECURSO NATURAL AMEAÇADO.	232
	Páscoa momento de transformação, Concurso de redação sobre a semana dos povos indígenas, Arte na sala com cartazes confeccionados pelas alunas.	18
	Coral de despedida para policial penal e caderno de recordação para a gerente de produção; Projeto Paz nas escolas; Projeto Liberta Minas – Tio Flávio Cultural	30
	"Uma Mensagem de Natal"	12
	Jogos de tabuleiro e ginástica.	18
	Aulas de alongamento	18
	Torneio de voleibol	20
	Jogo de UNO	13
	Jogos variados na aula de educação física	15
	Projeto Dia do Trabalhador/Projeto Aldravia/ Projeto Asas da Liberdade/Projeto aquecendo os corações/Projeto Liberta Minas - Tio Flávio Cultural	30
	Cinema para elas, oficina de enfeites juninos, coral, Festival Cultural Roda, gira, alegria, viva a aldravia	210
	Agosto Lilás: Mês de Combate e Prevenção da Violência contra a Mulher	171
	"Programa de Educação para a Paz"	12
	Festa para o dia das Crianças	35
	LIBERTA MINAS - TIO FLÁVIO CULTURAL	10

	FESTIVA FRANCE	25
--	----------------	----

Fonte: Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP

E para o ano de 2024, as atividades ofertadas estão descritas, conforme pode ser observado na tabela 5:

Tabela 5 - Atividades não-escolares nos sistemas prisionais tradicionais em 2024

Unidade	Nome do projeto e/ou atividade	Participantes
Casa de Custódia do Policial Penal e do Agente de Segurança Socioeducativo - Matozinhos	Prática esportiva de Peteca	8
	Recreação da prática de Peteca, Dama e Vôlei durante o procedimento de "banho de sol".	10
	Recreação da prática de Peteca e Dama durante o procedimento de "banho de sol".	8
Casa do Albergado Presidente João Pessoa - Belo Horizonte	FUTEBOL DURANTE O PROCEDIMENTO DE SOL	25
Centro de Apoio Médico e Pericial- Ribeirão das Neves	Oficina de Xadrez	6
	Projeto cultural Carnaval e suas diversidades.	22
	Oficina de flores para o dia das mulheres	16
Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade - Vespasiano	Projeto Liberta Minas	10
	FestivaFrance 2023	15
	Mês da mulher	25
Complexo Penitenciário Feminino Estevão Pinto - Belo Horizonte	Projeto Liberta Minas	13
Complexo Penitenciário Nelson Hungria - Contagem	FESTIVA FRANCE	106
Complexo Público Privado de Ribeirão	Cine cultural	15

Das Neves I	Vida Ativa	7
	Oficina de violão	20
	futsal	670
Complexo Público Privado de Ribeirão Das Neves II	Cine cultural	15
	Oficina de violão	25
	Futsal	671
Complexo Público Privado de Ribeirão Das Neves III	Vida Ativa	5
	Cine cultural	9
	futsal	790
	Oficina de violão	15
Penitenciária Professor Jason Soares Albergaria - São Joaquim de Bicas	Comemoração em virtude do Dia da Invisibilidade Trans - 29/01/2024	50
Presídio de São Joaquim de Bicas I	Futebol	140
	Projeto Tio Flávio Cultural - Auxiliadora	325
Presídio de São Joaquim de Bicas II	"Vida por escrito num quarto de despejo" e "Projeto Auxiliadora" - Tio Flávio Cultural	500
	Projeto Auxiliadora - Tio Flávio Cultural	306
Presídio de Vespasiano	Projeto Mulheres Incríveis	34
	PROJETO BRILHE!!! TODA MULHER TEM SEU VALOR!	215
	Peteca, Vôlei, alongamento e jogos.	32
	Biblioteca Itinerante	235

Ainda de acordo com a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP, verificou-se que segundo a Resolução nº 391/2021 (CNJ), as atividades culturais que são ofertadas estão condizentes com o que se determina na referida legislação:

A Resolução nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estabelece procedimentos a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas, considerando as práticas sociais educativas não-escolares: atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras. As atividades educativas não-escolares podem ser executadas por instituições públicas ou privadas, pessoas (voluntários) e instituições autorizadas ou conveniadas com a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (Sejusp) (SEJUSP, 2024).

Quando perguntado à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP sobre quais as atividades ofertadas no âmbito do lazer nas unidades prisionais e sua periodicidade, obteve-se a seguinte resposta, além das tabelas já explicitadas com o quantitativo de cada unidade prisional em Belo Horizonte e RMBH:

O perfil das atividades desenvolvidas pelas unidades prisionais de Minas Gerais que possam ser categorizadas como lazer, são com foco em atividades socioculturais, artísticas e esportivas, como exemplo de atividades desenvolvidas, citamos: tênis de mesa, xadrez, dama, música, cinema, desenho, produção de texto, leitura, palestras, rodas de conversa, workshops, oficinas, ações culturais, desportivas e de entretenimento. O cronograma das atividades é desenvolvido de acordo com as peculiaridades de atendimento ao público de cada unidade prisional, observando as especificidades do público e demandas de práticas por manifestação de interesse e rede de apoio local, assim como as características das propostas dos projetos desenvolvidos pelos servidores, parceiros e responsáveis pela execução. A periodicidade é contínua, considerando que as atividades complementares são flexíveis e ajustáveis as rotinas das unidades prisionais, possíveis de conciliar com as atividades extracurriculares, durante o momento do banho de sol e aos finais de semana.

Perguntou-se ainda quais os profissionais ofertam as atividades culturais, se seriam professores, pedagogos ou parceiros, teve-se a seguinte resposta:

As unidades prisionais de Minas Gerais contam em sua estrutura com o Núcleo de Ensino e Profissionalização (NEP), logo, o servidor responsável pelo núcleo media o contato e orienta os profissionais para execução das atividades culturais. As unidades contam com instituições parceiras públicas ou privadas, voluntários, professores, pedagogos e demais profissionais para execução das atividades culturais, de acordo com a proposta ou projeto.

Segue-se a análise dos dados dos trabalhos acadêmicos selecionados, sistematizados em duas categorias de estudo: Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços prisionais - Educação Social/ Libertadora; Lazer como prática sociocultural. E, posteriormente, a apresentação das Considerações Finais.

6.2 Análise dos Dados

A pesquisa bibliográfica permite o estudo crítico dos trabalhos selecionados e dados encontrados pelo pesquisador, juntamente à luz dos referenciais teóricos selecionados para analisar as categorias da pesquisa no descortinar da realidade que se quer apreender, conforme expresso por Lima e Mioto (2007):

Esse desvendamento do real e a apreensão da sua essência consistem em ‘aproximações sucessivas que não são lineares’ porque o que prevalece são os elementos produzidos social e historicamente. Assim, para se apreender essa realidade como uma totalidade complexa e em movimento faz-se necessária a construção de mediações, de um sistema de mediações (Lima; Mioto, 2007, p.40).

Diante do exposto, prosseguir-se-á com a referida análise das obras elencadas para o *corpus documental* da pesquisa, em que buscou-se analisar o lazer como prática educativa inserida por meio da educação social na práxis educativa da EJA nos espaços prisionais de Belo Horizonte e RMBH, tanto do sistema tradicional penitenciário quanto das APACs.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, consistiu-se na análise de oito trabalhos acadêmicos selecionados nos bancos de dados das instituições acadêmicas (UFMG e UEMG) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2013-2023 e que serão analisados com base nos referenciais teóricos bastante discutidos na presente dissertação: Paulo Freire (1967, 1980, 1981, 1987, 2001, 2010), e Miguel Arroyo (2007a, 2007b, 2011). Assim como ao que tange à temática do lazer, seus usos e apropriações na área educativa, as obras de Nelson Carvalho Marcellino (1990 e 1998,) e Christianne Luce Gomes (2004, 2008, 2015).

Diante disso, segue-se a análise de dados dos trabalhos selecionados em categorias.

6.2.1 Categoria: Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços prisionais - Educação Social/ Libertadora

a) “Humanização do espaço carcerário: uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional de Minas Gerais”

Dentre as políticas públicas ofertadas no estado brasileiro, a pesquisadora destacou o trabalho e a educação como direitos dos sujeitos presos. A pesquisa permitiu apontamentos que abordaram os preceitos dos Direitos Humanos, teorias que dialogam com o trabalho, educação e estes relacionados às prisões, imbuídos do contexto da formação humanizada no cárcere. Para Pereira (2017), observa-se em relação à humanização:

A humanização do espaço carcerário através das atividades de trabalho e estudo, antes de serem instrumentos para a integração social do sentenciado, são direitos fundamentais inerentes à dignidade humana que não podem ser afastados sob argumento algum pela administração prisional (Pereira, 2017, p.21).

Pereira (2017) apresentou categorias que se entrelaçam com a educação no sistema prisional por meio das políticas públicas ofertadas pelo Estado de Minas Gerais e que versam sobre o direito ao trabalho e a educação (EJA) nas prisões. A educação de jovens e adultos (EJA) demonstrada por Pereira (2017) está configurada, por exemplo, na explicitação do Plano Estadual de Educação nas prisões (Minas Gerais, 2012), tópico 2.3.3, em que apresentou a análise do plano. E também ao analisar a educação pelo trabalho ao longo da sua pesquisa, com contornos marxistas na luta pela supressão da opressão.

Algumas questões abordadas, relacionam-se ao processo educacional e a problematização ao processo de humanização no cárcere e que, conforme demonstrado na pesquisa, não estaria ocorrendo nos estabelecimentos prisionais (tradicional, público-privado e APAC) em Minas Gerais. A pesquisadora balizou os argumentos pela linha do Direito e não se faz diferente em relação ao aspecto da humanização no cárcere. Reitera-se que, pelo cumprimento e ordenamento dos princípios legais, atinge-se a humanização, conforme destacado por Pereira (2017) em “então, a humanização do espaço carcerário passa primeiramente pelos princípios constitucionais citados (...)”. E ainda, conforme apontado por Pereira (2017) :

Apesar de existir toda uma regulamentação nacional e internacional que concebe a educação como um Direito Humano, e de haver normas que obrigam o Estado a garantir a educação no sistema prisional, o número de pessoas presas sem acesso à educação em Minas Gerais ainda é significativo (Pereira, 2017, p.147).

A pesquisadora salientou que a humanização do espaço carcerário, se dá primeiramente pela garantia dos direitos dos sujeitos aprisionados, e nessa visão estão incluídos alguns aspectos que tangenciam a educação libertadora e emancipadora e que remetem às ideias freireanas. Isso porque há correlação dos aspectos políticos da educação para garantia dos direitos dos sujeitos oprimidos em busca da emancipação crítica, social e política, coadunando com a educação defendida por Freire (1970).

Para que haja prisões mais humanizadas, cujos espaços respeitem os direitos humanos, há de ter o mínimo que a Lei prescreve quanto aos direitos fundamentais da educação e trabalho. E tais direitos por serem constitucionais, devem ser garantidos pelas instituições.

Portanto, para Silva (2017), o processo de se humanizar o espaço carcerário, como um dos objetivos do cumprimento da pena, se faz bem definido, quando a pesquisadora apontou que: “a falar da humanização do espaço carcerário que é o principal propósito de todo o aparato normativo que regula a execução penal no Brasil” (Pereira, 2017, p.19). Quanto à desumanização, é preciso dizer que de acordo com a concepção freireana sobre os processos que podem desumanizar os sujeitos aprisionados, tem-se que:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica” (Freire, 1981, p. 30).

Para Pereira (2017), a baixa oferta e a precariedade da EJA nas unidades prisionais, pode favorecer processos vistos como desumanizadoras (aculturação ou prisionalização) e que dificultariam a ressocialização dos sujeitos. Há de se deixar claro, que Pereira (2017) defende a ideia de uma escola em que a educação possibilitaria ensinar aos sujeitos a não se alienarem e para isso, corrobora as ideias defendidas por Freire (2014) em sua obra “Educação e Mudança” e trazidas pela pesquisadora:

(...) utilizando outra forma de organização, de maneira que o sujeito pudesse adquirir a autodisciplina sem, no entanto, se alienar ou se tornar submisso ao ponto de não perceber sua condição de classe. Como disse Paulo Freire, “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela” (FREIRE, 2014, p.34). Mesmo diante de toda a contradição existente na instituição escola, não se pode olvidar que a escola conserva em si uma capacidade de levar o aluno a experimentar uma autotransformação e lhe prepara para a vida em sociedade (Pereira, 2017, p.150).

A pesquisadora enfatizou a relação da escola, aqui entendida como educação de jovens e adultos (EJA) e a transformação da realidade dos oprimidos ao traçar as possibilidades que a oferta educacional contribui para sua qualificação profissional e possibilidade para os sujeitos

encontrarem o seu lugar social. Pode-se ver que Pereira (2017) relativizou os apontamentos com os pressupostos freireanos ao entender que a educação possibilita mudanças sociais na vida dos sujeitos e contribui para a sua emancipação social (Pereira, 2017, p.150).

Embora relacione também à concepção de autonomia vinculada à possibilidade que a qualificação profissional traz à mobilidade social dos sujeitos aprisionados pelo prisma dos argumentos marxistas e construção da classe trabalhadora, a pesquisadora demonstrou a potencialidade da educação que possibilita a emancipação para mudanças importantes na vida dos sujeitos em situação de privação de liberdade, de acordo com a pedagogia libertadora.

Na perspectiva da educação pelo trabalho, como apontado na pesquisa de Pereira (2017), há traços das ideias freireanas, pois para Freire (1982) o ato de educar também perpassa por atividades de vida dos sujeitos. E a atividade profissional defendida por Pereira (2017), denota a concepção que remete à pedagogia da libertação, cuja teoria incita que as experiências de vida dos sujeitos, dentre elas, o trabalho, podem colaborar para que haja o desenvolvimento humano a partir das reflexões que o trabalho pode suscitar nos sujeitos.

Na pesquisa de Pereira (2017), foram elencados aspectos que denotam a opressão do Estado em relação aos sujeitos encarcerados, cuja possibilidade se vê descrita nos aspectos das “políticas públicas” não efetivadas. Se enfatizou a questão do estado de Minas Gerais quanto à abordagem da política educacional nas prisões. Pereira (2017) afirmou que “a oferta de educação, como forte aliada na humanização do espaço carcerário, deve merecer do governo de Minas Gerais um esforço planejado no sentido de ser incluída no Plano Plurianual – PPA”. Para isso, Pereira (2017) deixa claro que:

A humanização do espaço carcerário não deve ser encarada como algo impossível de ser alcançado, mas um comando normativo que deve ser atendido. O artigo 1º da LEP já anuncia que “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. No mesmo sentido o artigo 3º avisa aos executores da pena que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”. Esses dois dispositivos da LEP vêm balizar as relações que serão estabelecidas entre a administração prisional e os sentenciados nas prisões (Pereira, 2017, p.19).

Outro ponto que merece destaque na pesquisa de Pereira (2017) é invisibilidade dos sujeitos encarcerados e o silenciamento de suas vozes, descritos por Pereira (2017):

(...) situação de invisibilidade e negação de voz em que são colocados os sujeitos que cumprem pena privativa de liberdade. O cárcere encontra-se no mais distante limite de exclusão em que um indivíduo pode ser colocado pela sociedade. Lá sua voz é totalmente silenciada, sua imagem depreciada a um extremo tão degradante que

alcança a negação de sua pessoa como sujeito de direitos, sua identidade é totalmente apagada, seu nome se torna um número de Infopen ou simplesmente: “preso” (Pereira, 2017, p.56).

Nesse aspecto, é importante correlacionar o que Freire (2013) traz em suas obras nas quais foram abordadas a questão da invisibilidade dos sujeitos oprimidos, ao que tange o silenciamento de suas vozes e o roubo do direito à palavra. Desta feita, cabe reiterar que de acordo com as ideias freireanas, não há pensamento que se ache “isolado”, por não haver “homem isolado” e a condição de ser um mundo humano por estar dotado de comunicação:

Não há, realmente, pensamento isolado na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação (Freire, 2013, p.57).

Em vista disso, as práticas humanistas, principalmente em se tratando da EJA nos cárceres, cujos espaços são de vulnerabilidades extremas e que denotam mazelas sociais de vários tipos, necessitam ser dialógicas como enfatizado por Freire (2013), pois “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. E nesse aspecto, pode-se dizer que a comunicação contribui para humanização do ser, ao relacioná-los na busca pelo conhecimento de si e na transformação de suas realidades, conforme (Freire, 2013):

Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (Freire, 2013, p.33).

Pereira (2017), reitera o fato de o sujeito em privação de liberdade não ser visto pelo pelos atores da execução penal como sujeito de direitos. É possível perceber a identificação na pesquisa de um ponto de tensão demonstrado, pois de um lado tem-se o aparelho estatal como opressor e do outro lado, os sujeitos encarcerados como oprimidos em processos de desumanização. Segundo Magri (2012) sobre tensões entre opressores e oprimidos abordadas nas obras freireanas, há de se ver que:

A concepção antropológica de Freire não ignora a presença de tensionamentos. Destacamos aqui a tensão entre oprimidos e opressores. O ser humano está no mundo e com o mundo, o que significa que ele é um ser relacional. Dessas relações entre sujeitos, desencadeiam-se dois conceitos importantes para o pensamento de Freire: a humanização e a desumanização. Ambos, na história, são possibilidades. Contudo, somente a humanização é vocação enquanto horizonte que oriente a atitude humana na busca de ser mais, livre da violência opressora que viola os direitos humanos. No entanto, a desumanização é uma possibilidade que se tornou realidade histórica (Magri, 2012, p.51).

Ao se abordar a questão educacional nas prisões pelo enfoque das políticas públicas, cabe mencionar que uma política pública efetiva que visa garantir o acesso e a oferta de qualidade da educação nas prisões, há de se ter por parte do Estado o compromisso ético e político com os direitos sociais dos encarcerados. Assim como primar por uma educação que possibilite a emancipação desses sujeitos e da saída desse lugar de oprimido, para não incorrer em políticas que mantenham os presos, conforme abordado por Arroyo (2001) em “lugares sociais a eles reservados, marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis” (Arroyo, 2001, p.10).

Corroborar a esse pensamento, ideias defendidas por Arroyo (2011) em que se enfatiza a centralidade das políticas públicas ao combate das desigualdades. E ao se propor analisar políticas públicas, “cabe indagar-se pelas consequências políticas dessas formas de pensar as desigualdades que se pretendem corrigir”.

Um outro ponto a ser considerado ao se propor políticas, sobretudo as que relacionam a educação ao âmbito prisional é conforme proposto por Arroyo (2011), evitar a mudança de foco que acaba por distanciar a verdadeira análise dos objetivos para a efetiva mudança, pois “ao condenar os alunos e seus coletivos de origem inocentamos o sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história de produção das desigualdades” (Arroyo, 2011, p.85).

Diante do exposto, pode-se concluir que a educação de jovens e adultos (EJA) na pesquisa supracitada foi abordada pelos aspectos normativos legais LEP/1984, LDB/1996, UNESCO/1990, e por meio dos ordenamentos jurídicos, demonstrada assim a obrigatoriedade do Estado quanto à oferta da educação prisional. Apresentou resoluções que pautavam a questão dos recursos para a educação de jovens e adultos, como o FUNDEB, assim como outros programas vinculados à educação prisional. O enfoque dado à EJA nessa pesquisa perpassou por aspectos conceituais e demonstrativos sobre a efetividade das políticas públicas no estado de Minas Gerais voltadas para a educação prisional.

Foi apresentada a educação sob o ponto de vista da pedagogia libertadora e problematizadora, conjugada aos aspectos da dignidade humana e interligados aos direitos humanos dos sujeitos em situação de opressão. A pesquisadora trouxe elementos que primam pela educação que emancipa os sujeitos pela qualificação profissional. Abordou o princípio educativo do trabalho, e exprimiu as ideias da educação com contornos humanizadores, balizadas pelo direito à educação como precursor do processo educativo no que se refere à humanização do espaço carcerário.

Assim como, pode-se notar que há traços da Educação Social em sua pesquisa, pois para Pereira (2017) se faz necessário “a adoção de uma política pública para redução da capacidade das unidades prisionais, utilizando projetos arquitetônicos que privilegiam as relações sociais e não a segurança é um passo importante no caminho da humanização do espaço carcerário.” E também destacou a importância das relações sociais para os presos, pois “o espaço carcerário precisa reproduzir os espaços sociais, ou seja, deve ser permitido ao sentenciado estabelecer relações sociais mesmo estando por detrás de altos muros (Pereira, 2017, p.271). E conseguinte, enfatizou a integração social, sociabilidade para a humanização carcerária:

Promover a integração social é criar um ambiente parecido com o ambiente de quem vive em sociedade. Na sociedade as pessoas trabalham, estudam, se relacionam. Essa sociabilidade deve existir no cumprimento da pena para que o artigo 1º da LEP tenha eficácia. A existência de atividades de trabalho e formação humaniza o espaço da prisão, propicia a reabilitação dos condenados e ainda pode prover a auto sustentabilidade das unidades prisionais (Pereira, 2017, p.272).

Em suas considerações, Pereira (2017) deixou claro sobre o modelo de política pública estadual e GPA ao que se refere às atividades educativas, trabalho e interações sociais:

O modelo de execução penal praticado pelo Estado de Minas Gerais e pela GPA, baseado na primazia da segurança e desprovido das condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento de atividades educacionais, de trabalho, e de relações sociais não atende aos ditames da Constituição e da LEP (Pereira, 2017, p.271).

Para tanto, importante frisar que para a educação transformadora e emancipadora freireana, o diálogo é o meio que propicia a interação entre os sujeitos sociais e nesse aspecto, a concepção dialógica e interação social são indispensáveis para a emancipação crítica e construção de novos aprendizados decorrentes desses intercâmbios. O termo diálogo perpassa várias obras de Freire, devido a sua importância não só conceitual, mas como possibilidades diversas para os sujeitos envolvidos nas práticas dialógicas e educativas.

A condição de opressão é confrontada a partir da tomada de consciência do oprimido e para isso o diálogo imbuído na ação dialógica se torna elemento essencial (Freire, 1987). Cabe ressaltar que, de acordo com Pereira (2017), o Estado por meio das políticas públicas apresentou dificuldades em cumprir com a consolidação do princípio da dignidade humana, apesar desse preceito estar instituído pela Constituição Federal Brasileira (1988).

b) “Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais”

Com os dados da pesquisa de Silva (2016) é possível perceber que a educação difundida nos estabelecimentos prisionais, ao longo da história apresentou contornos capitalistas e mudanças

quanto à função do ato educativo. A princípio, buscava-se a transformação dos sujeitos numa visão reabilitadora, posteriormente, pela visão assistencial para contribuir com a integração dos encarcerados socialmente e atualmente “ampara-se na efetividade da garantia de acesso a este direito numa perspectiva de inclusão aos serviços sociais básicos num permanente processo de socialização” (Silva, 2016, p.82).

Segundo Silva (2016), a educação de jovens e adultos (EJA) enquanto modalidade da educação básica, suas especificidades e incorporada aos estabelecimentos prisionais foi relacionada conforme a oferta pelos dados Silva (2016, p.74):

- Oferta de Educação nas prisões MG: (Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014

Alfabetização: Quantidade: 628, percentual com relação à população carcerária total sob custódia da SUAPI : 1,11%

Ensino Fundamental (Total): Quantidade: 3.960, percentual com relação à população carcerária total sob custódia da SUAPI : 7,04%

Ensino Médio: Quantidade: 891, percentual com relação à população carcerária total sob custódia da SUAPI : 1,58%

Ensino Superior: Quantidade: 144, percentual com relação à população carcerária total sob custódia da SUAPI : 0,25%

Total: Quantidade: 5.623, percentual com relação à população carcerária total sob custódia da SUAPI : 9,98%.

- Oferta de Educação da Penitenciária José Maria Alkmim -PJMA (Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014) apontados por Silva (2016, p.95):

Alfabetização: Quantidade: 26, percentual : 8,81%

Ensino Fundamental (Total): Quantidade: 163, percentual : 55,25%

Ensino Médio: Quantidade: 66, percentual : 22,37%

Ensino Superior: Quantidade: 40, percentual : 13,55%

- Oferta de Educação do Presídio Antônio Dutra Ladeira-PRADL (Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014) descritos por Silva (2016, p.98):

Alfabetização: Quantidade: 27, percentual : 5,68%

Ensino Fundamental (Total): Quantidade: 397, percentual : 83,58%

Ensino Médio: Quantidade: 46, percentual :9,68%

Ensino Superior: Quantidade: 13, percentual : 2,76%

Esses dados demonstram que a educação no sistema prisional em Minas Gerais apresentava baixo índice para a educação prisional em 2014, dado o quantitativo pouco expressivo da oferta da educação. Conforme demonstrado, num montante total, tem-se apenas 9,98% das pessoas em situação de privação de liberdade em ações educativas em 2014.

Ao referenciar a educação disseminada nas prisões, a pesquisadora elegeu a perspectiva de educação para emancipação de Paulo Freire (1979, 1992, 1996, 2000), cujos entendimentos retratam como a EJA está difundida no ambiente prisional, por meio dos pressupostos freireanos em relação ao ato de educar com contornos humanizadores. Salientou que “Freire nos fornece conceitos e metodologias para se pensar numa educação que parta do princípio da garantia dos direitos ao passo em que essa fortalece os sujeitos para sua busca” (Silva, 2016, p.104).

Há de se ressaltar as várias obras de Freire, cujos conceitos como: emancipação, consciência crítica dos sujeitos, diálogo, dentre outros, se fizeram presentes em busca de uma prática educativa que possibilitasse a transformação de fato necessária para a libertação do oprimido da condição de opressão. Sem, contudo, deixar de mencionar que não se pretendia uma visão ingênua da educação, mas que enfatizava o papel primordial da educação na vida humana e mudança social. Segundo Freire (1979):

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." "O educador se eterniza em cada ser que educa." "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem" (Freire, 1979, p.14).

Para Silva (2016), é preciso considerar que “o sistema prisional é um modelo construído historicamente com duas intencionalidades educativas: castigo e recuperação” (Silva, 2016, p.19), o que torna a prática educativa desafiadora, pois precisa-se romper com este paradigma e perceber a educação como direito (Silva, 2016, p.19).

De acordo com a pesquisadora, a educação no sistema prisional se dá pela educação de jovens e adultos (EJA) e deve ser conjugada aos aspectos que tangenciam os direitos humanos. Porém, ainda retrata uma difícil situação ao que tange a oferta da EJA e a real necessidade. Para isso,

Silva (2016, p.69) enfatizou aspectos da EJA relacionando-a aos direitos dos sujeitos encarcerados:

Com base nos fundamentos conceituais e legais da Educação de Jovens e Adultos, considera-se que o acesso destes à educação inserida numa concepção permanente, constitui um aspecto primordial do exercício deste direito, bem como um modo de propiciar a prática do direito de participação na vida política, social, cultural e científica (Ireland; Spezia, 2014).

Silva (2016) ao analisar o ato educativo nas unidades prisionais, percebeu que muitas vezes ainda está ancorado no punir/curar, e como as práticas educativas precisam ser repensadas e estarem “referenciadas na concepção de práticas educativas libertadoras, críticas e transformadoras” (Silva, 2016, p.104).

A pesquisa buscava analisar por meio da Teoria das Representações as práticas docentes em relação “aos movimentos instaurados pelos sujeitos no processo de construção de suas RS sobre a educação em prisões” (Silva, 2016, p.153). Nesse ínterim, deve-se acentuar que na prática pedagógica se faz importante que o educador esteja disposto a refletir sobre sua própria práxis educativa, inserida na concepção de uma educação reflexiva, conforme Freire (2014). Sobre a reflexão da prática educativa, importante destacar o que Freire (2014) disse:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2014.p.40).

Portanto, pode-se dizer que a pesquisadora ao analisar as práticas docentes dos educadores nos espaços prisionais, traz à tona a importância da reflexão crítica para a prática docente. Freire (1991) abordou a temática pela grande importância para o ato educativo, uma vez que “a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”(Freire, 1991, p.80). Há de se mencionar a necessidade do aperfeiçoamento profissional por formação continuada e capacitações, conforme abordado na pesquisa, e para isso Freire (1996) destacou que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 32).

E ainda, cabe dizer o que Silva (2016) afirmou sobre as possibilidades de diálogo entre prisão, o ato de educar e a concepção dos sujeitos de direitos:

Portanto, percebeu-se que a proposta da prisão na concepção do educar insere-se na lógica do sujeito de direitos, busca fomentar a reflexão crítica dos sujeitos sobre a própria vida desencadeando a superação da passividade dos homens diante da realidade vigente. Essa visão coloca a prisão no posto de um lugar da transformação, neste prisma ela teria um papel educativo. Numa perspectiva dialógica, possibilite ao sujeito a compreensão dos fatos sociais, políticos e econômicos gerados no individual e coletivo que desencadearam esta realidade a qual se encontra (Silva, 2016, p.104).

Diante dos conceitos freireanos, a pesquisadora compreende que a prisão para ser considerada “espaço educativo” deve propiciar o dialogismo entre os seres que ali se encontram envolvidos para a reflexão crítica dos cidadãos encarcerados. Para isso, denota-se que a educação de jovens e adultos (EJA) na visão da pesquisadora, perpassa pela concepção da pedagogia libertadora e problematizadora de Freire (1979):

"Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias" (Freire, 1979, p. 16).

Silva (2016) constatou que devido à dificuldades da formação inicial, a maioria dos educadores se veem perpetuadores das ideias do punir/curar em suas práticas educativas e com isso, propaga-se a educação bancária freireana:

Poucos foram os momentos em que os educadores tocaram no assunto sobre a prisão como instrumento de segregação racial e social, em momento nenhum questionaram seu uso pelo modelo econômico e capitalista para administrar as desigualdades de classes que produz. O que se apresenta como possibilidade é discutir o futuro, a forma que proporciona ao aluno preso sair melhor da prisão e não cometer mais crimes. Ao fazerem isso acabam por praticar uma educação bancária, do ponto de vista Freireano (Silva, 2016, p 168).

Dito isso, reitera-se que a pesquisadora deixou claro o seu posicionamento quanto à adoção dos pressupostos freireanos no tocante à pedagogia problematizadora e emancipadora ao analisar o ato educativo inserido no ambiente prisional:

(...) Almeja-se que todo o espaço prisional seja permeado pela garantia dos direitos humanos, numa perspectiva de educação e socialização permanente dos sujeitos. Para tanto, adota-se a ideia de que uma educação emancipadora e vista para ao longo da vida possa contribuir para o resgate e o exercício da cidadania, por ora, perdida (Silva, 2016, p.42).

E dialogou sobre a necessária urgência de se ver a educação difundida no espaço prisional para além da escolarização ofertada. E pontuou que se faz necessário, a busca e redimensionamento do processo para uma educação, que permita as possibilidades de conscientização para os sujeitos de direitos na construção de um projeto de educação ao longo da vida:

Portanto, a concepção do educar coloca os sujeitos, momentaneamente reclusos, que em sua maioria, ao longo de seus percursos não tiveram garantidos seus acessos aos direitos humanos fundamentais, em outra perspectiva dentro desta instituição que se

pretende educativa. São vistos pelo ângulo em que se entende a pura e simples privação de liberdade como a punição, não cabendo outras formas punitivas. Onofre e Julião (2013), nesse mesmo sentido, apontam a necessidade de um redimensionamento dos discursos de tratamentos como reeducar, regenerar e ressocializar, a fim de romper com o efeito causalístico que se impõe na educação em prisões. Assim, o que se busca com esta quebra de paradigmas está no sentido de construir com esses sujeitos um projeto de vida que lhes permita dar continuidade ao processo de socialização e educação ao longo da vida (Silva, 2016, p.43).

Em suma, ao analisar a prática docente e as ações educativas nas prisões pesquisadas, Silva (2016) deixa visível como pensa sobre a educação de jovens e adultos (EJA) pelo viés das políticas pedagógicas mais humanizadas. Identificou que para haver mudanças necessárias nas práticas docentes, é necessário o diálogo e o rompimento com a educação bancária, de acordo com os pressupostos de Freire e dar voz aos sujeitos encarcerados (Silva, 2016, p.168).

Para o educar nas prisões se converter numa perspectiva de educação libertadora, há de se iniciar movimentos que rompam com o viés assistencialista da educação como possibilidade de reintegração e ressocialização dos detentos e não sendo somente esses fins da prática educativa. É preciso ir além. Nesse aspecto, Freire (2014) deixa claro que:

Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo (Freire, 2014a, p.105).

Cabe ressaltar que no processo educativo, o ato de ensinar é uma especificidade humana (Freire, 2010) e que dentre os vários atributos que deve ter o profissional da educação para a prática docente humanizada, uma das elencadas na pedagogia da autonomia, refere-se à capacidade do entendimento de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1997, p.99).

c) “EDUCAÇÃO SOCIAL E SISTEMA PRISIONAL: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC”

Na tese, Silva (2018) adotou como perspectiva de entendimento que as atividades (laborais, culturais, religiosas, esportivas e de lazer) são vistas como possibilidades de reinclusão social, em contraponto a ideias disseminadas socialmente quanto à negativa de reintegração desses jovens à sociedade. Nesta pesquisa, o enfoque dado não foi a EJA, e sim o processo educativo como um todo, pois buscou-se na pesquisa, os sentidos e significados das práticas de lazer entrelaçadas aos aspectos religiosos disseminados na instituição da APAC.

E nesse entendimento, o pesquisador enfatizou que as práticas sociais decorrentes das atividades socioculturais poderiam ser entendidas como meios propiciadores de novas interpretações de mundo pelos sujeitos. Tal possibilidade se faz presente a partir do momento que a interação social e as conexões entre os sujeitos se estabelecem, gerando novas possibilidades de experimentar o mundo e por conseguinte, poderiam transformar suas realidades opressoras, conforme apontado por Freire (1970).

Partindo desse entendimento, Silva (2018) buscou investigar o papel da religião imbricada ao lazer no espaço prisional da APAC, cuja metodologia apaqueana apresenta conceitos e métodos próprios, amparados por doze pilares que orientam os atos da instituição. Fez-se a análise das práticas religiosas ofertadas em relação à difusão junto às atividades de lazer e como poderiam contribuir para o processo educativo que ocorria nesse espaço.

Nessa reflexão, o pesquisador demonstra que coaduna com os pressupostos freireanos, para a qual a educação pode transformar vidas. Freire (1987) entende que a educação tem como um dos objetivos a libertação dos educandos, e através da emancipação de suas consciências críticas, os levem a perceber novas realidades e sejam capazes de se libertarem de suas condições opressoras. Cabe ressaltar que, segundo Freire (1987) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p.79).

Silva (2018) enfatizou que para compreender a educação pelo aspecto “religioso” e seus intercâmbios com as práticas de lazer da APAC, se fez necessário junto aos jovens apenados, “abordar e analisar processos de socialização, sociabilidade e formulação de subjetividades, atinentes a essa fase da vida humana” (Silva, 2018, p.62). Isso demonstra que a educação na pesquisa foi abordada pelo aspecto religioso.

Foi possível analisar como se dava o processo educativo difundido pela instituição, por meio das atividades diárias que reuniam momentos de lazer, práticas religiosas e reuniões em grupo, ofertadas pela administração da unidade da APAC. Assim, a educação formal na pesquisa foi descrita como a modalidade da EJA e citada na descrição do tópico 3. 3:

Às 13h, todos os recuperandos do regime fechado e aqueles do regime semiaberto que não trabalhavam nas portarias, cozinha ou padaria, tinham de ir para a escola, para salas de aula que funcionavam, em ambos os regimes, como anexo de uma escola estadual do município. A Educação era ofertada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Era também nesse horário que os estudantes universitários da modalidade EaD deveriam realizar suas atividades acadêmicas (Silva, 2018, p.87).

Diante do exposto, pode-se entender que Silva (2018) buscou verificar a efetivação dos direitos dos sujeitos apenados, em que pesem a educação, lazer e as tensões que poderiam emergir dessa relação. Assim como, analisar as finalidades da educação de cunho religioso aplicada aos apenados. Para isso, Silva (2018) explanou sobre a eficácia ou não da educação pelo viés religioso na APAC :

(...) Pretendi, nesse esforço, verificar se, aí, a forma adotada para praticar a educação religiosa é eficaz ou se esse excesso de atividades religiosas é estratégico simplesmente para ocupar o tempo ocioso e reduzir o tempo de lazer dos apenados (Silva, 2018, p.75).

Pode-se dizer que a educação de jovens e adultos (EJA) foi tratada na pesquisa como direito dos apenados de modo descritivo e o processo educativo analisado com base nos pressupostos da Educação Social, por meio das práticas religiosas e do lazer. Para tanto, Silva (2018) relativizou sobre as possibilidades das práticas socioculturais aliadas às interações sociais e às novas visões de mundo oriundas das conexões sociais para os jovens apenados da APAC:

Por conseguinte, as práticas religiosas e de lazer devem ser concebidas, pela APAC, como práticas sociais que permitem ao sujeito ou à sua comunidade trocar experiências e, nessa permuta, produzirem novos modos de interpretar o mundo, para, a partir daí, terem condições de se conformarem às – ou de transformarem – suas realidades (Silva, 2018, p.147).

No título da tese, a expressão “Educação Social” é citada, e o estudo investigativo buscou analisar as práticas de lazer e religião presentes na unidade prisional sob os pressupostos da educação social. Cabe dizer que a Pedagogia Social também se tornou referencial no trabalho ao se pautar como pressuposto pedagógico do pesquisador em suas considerações. Para tanto, pode-se dizer que foram percebidas na pesquisa, correlações dos aspectos socioculturais vistos e descritos na pesquisa sobre as práticas na APAC (lazer e religião) com os conceitos epistemológicos da educação social pelos referenciais teóricos selecionados.

Partindo-se de apontamentos trazidos pelo pesquisador, a educação social pode ser percebida por Silva (2018) nas práticas educativas, sobretudo relacionada à educação “religiosa”, cujo processo educativo foi retratado pelas atividades presentes na rotina da APAC. Assim também, foi descrita a questão do surgimento da socialização e sociabilidade dos jovens ao terem contato com as práticas religiosas e de lazer.

A educação social se fazia notar pelos reflexos das interações sociais, conexões entre os sujeitos em restrição de liberdade na APAC, atividades em grupos e no poder transformador em aptidões de reintegração social e ressocialização dos apenados. Para isso, Silva (2018) informou que:

“essa relação religiosa atravessada pelos momentos de lazer, e vice-versa, tornavam-se potenciais instrumentos de ressocialização e constituição de identidade”(Silva, 2018, p.64).

Nesse ínterim, pode-se questionar: quão “afetados” no sentido do afeto, de serem tocados em suas subjetividades, as práticas analisadas poderiam provocar nos sujeitos que ali se encontravam aprisionados? E como tais práticas sociais são apropriadas por estes jovens? De que forma a unidade ofertava as ações educativas para os jovens? Apresentaram metodologias que possibilitasse a centralidade dos sujeitos, como se esperar de ações que trazem a pedagogia social como norteadora das práticas? Para responder às questões formuladas, o pesquisador se ateve aos conceitos e pressupostos da educação social e libertadora.

Desta feita, dentre as categorias analisadas (lazer e religião), Silva (2018) apresentou aspectos conceituais e teóricos da educação social ao relacionar as atividades ofertadas por voluntários e presos às experiências socioculturais dos apenados. Os jovens se encontravam em situação de vulnerabilidade e marginalização sociais, e tais fatores são elencados para a atuação da pedagogia social difundida na prática da educação social (Caliman, 2010). No estudo investigativo de Silva (2018) ficou evidente a conceituação da pedagogia social referenciada na prática da educação social. Para isso, cabe dizer conforme abordado por Caliman (2010) que:

Uma primeira maneira de identificar o campo de ação da Educação Social diz respeito ao âmbito já caracterizado, da ajuda às situações conflituosas e problemáticas vividas sobretudo pelos pré- -adultos: crianças, adolescentes e jovens. Talvez seja esse o campo de ação que mais claramente distingue o campo de ação da intervenção socioeducativa. Nesse âmbito estão os programas socioeducativos que se ocupam dos sujeitos em situação de risco (Caliman, 2010, p.360).

O pesquisador foi em busca de entender como as práticas culturais e sociais associadas à religião e o lazer poderiam contribuir para ressocialização dos jovens apenados e se trariam produção de sentidos para os sujeitos apenados. E para essa finalidade, se propôs a investigar como as práticas pedagógicas desenvolvidas pela metodologia apaqueana, pelas quais buscava-se desenvolver melhorias na concepção de ser humano, no propósito de “recuperá-los”, estavam sendo sentidas e percebidas pelos jovens em restrição de liberdade na APAC.

Há de se ressaltar que para a educação social, um dos fatores que caracterizam o processo educativo nesse aspecto, refere-se à ocorrência de práticas educativas em ambientes diversos. E para o caso em análise, o ambiente prisional se configura como local de ocorrência das atividades educativas sociais, culturais e religiosas.

No ambiente prisional da APAC, as atividades desenvolvidas de lazer sob a ótica espiritual eram permeadas por sentidos e significados que poderiam ser apreendidos pelos jovens apenados. E nesse aspecto, o pesquisador se debruçou em analisar as experiências de sociabilidade que as práticas poderiam provocar nos jovens.

Portanto, se faz perceber que a pesquisa buscou dimensionar as ações educativas pesquisadas pela prisma da educação social, pois Silva (2018) se pautou pelas concepções das instituições socioeducativas, como Caliman (2010) às descreve, sob o estandarte da Pedagogia Social:

As instituições socioeducativas são indispensáveis a partir do momento em que elas são organizadas para atender a determinadas necessidades das pessoas; contam com a colaboração de um grupo de pessoas (funcionários, voluntários) que desenvolvem funções relevantes na sociedade; possuem uma identidade construída a partir de um consenso em torno de valores, princípios e normas (cf. Caliman, 2007) (Caliman, 2010, p.359).

Pode-se dizer que na tese defendida por Silva (2018) foram vistas as análises das atividades de lazer correlatas à religião, como práticas socioculturais disponibilizadas aos jovens da APAC por meio dos pressupostos da educação social nos apontamentos do pesquisador e considerações em vários momentos. Silva (2018) abordou as práticas do lazer e religião pelo viés de projetos educativos voltados para o coletivo, com dificuldades e contextos comuns e concepções para a emancipação humana dos jovens, cujos aspectos denotam pressupostos da educação social (Rodrigues, 2019, p.87).

Cabe dizer que as práticas educativas quando disseminadas com propósitos fundamentados pela educação social em relação à educabilidade rumo à reinserção social, apresenta possibilidades de emancipação dos sujeitos, conforme esclareceu Rodrigues (2019):

Dessa forma, o contexto apresentado e os sujeitos identificados compõem um campo de estudos e práticas que pode auxiliar na redução dos danos causados pelo encarceramento, em prol da elaboração de uma proposta de emancipação que transcenda, não somente a condição de cárcere, mas as outras mazelas a que o sujeito foi submetido antes da prisão (Rodrigues, 2019, p.87).

Pode-se compreender que há também, traços na pesquisa que denotam aspectos das práticas socioeducativas difundidas por meio da educação no ambiente prisional pelo viés da pedagogia libertadora quanto por pressupostos da educação social. Foi possível perceber a visão do pesquisador, quanto aos aspectos da educação e melhor funcionamento da APAC em relação aos contornos da educação problematizadora freireana ao que tange “os potenciais educativo e formativo das atividades lúdico religiosas”. E também em relação à pedagogia social e os

pressupostos da educação libertadora, os quais podem contribuir “ e promover a sociabilidade dos sujeitos por meio de ações reflexivas” (Silva, 2018, p.151).

Silva (2018) ao fazer as considerações, relatou que estava em busca de compreender os atributos das práticas quantos aos aspectos que tangenciam o universo educativo:“ trazer à tona as dimensões educativa e formativa que as duas práticas, juntas, poderiam gerar no tocante à (res)socialização e à sociabilização dos jovens ali apenados” (Silva, 2018, p.148).

E que embora as atividades tivessem condições pedagógicas de ser melhores exploradas pela instituição para a formação dos apenados, o que constatou em relação à transcendência da religião na produção de sentidos e significados para os apenados e ao tocante ao lazer, pode ser visto em:

Os resultados que obtive evidenciaram que as práticas religiosas não são capazes de proporcionar aos apenados uma dimensão de transcendência; contudo, são experimentadas e usufruídas pelos mais jovens propiciadoras de momentos de lazer. Ainda sim, evidenciaram os potenciais educativo e formativo não explorados tanto das atividades religiosas quanto das de lazer (Silva, 2018, p.151-152).

Portanto, para o pesquisador, embora a unidade da APAC ofertasse atividades que aliam lazer e religião, estavam distantes de apresentarem reflexões pedagógicas e objetivos condizentes com práticas educativas que possibilita a conscientização mais crítica por meio do processo educativo e formativo aos sujeitos apenados.

d) “Fé na Vida, Fé no Homem, Fé no que Virá: um estudo sobre os sentidos da prática coral em uma unidade prisional”

Nesta dissertação, partiu-se da hipótese que as atividades que englobam a música podem prover “bem-estar, aprendizagem e sociabilidade em ambientes que não são, tradicionalmente, considerados como espaços formais de ensino ou de promoção de eventos musicais” (Dias, 2019). Para isso, o pesquisador buscou analisar a produção de sentidos e significados para os participantes do coral (recuperandos) da APAC por meio da fenomenologia.

Para tanto, Dias (2019) pesquisou a temática musical como atividade que pode contribuir para a promoção do desenvolvimento de sujeitos que se encontram na APAC em processo de cumprimento de penas em vias de ressocialização. Tais práticas envolvem aspectos socioculturais, e portanto, correlata à perspectiva da Educação Social em suas ponderações.

O pesquisador enfatizou que a educação trabalhada juntamente à prática musical não visaria somente as aptidões musicais, mas vários aspectos que se interconectam na execução (Dias,

2019). Indicou-se a importância da educação formal, e nesse caso, fala-se em educação de jovens e adultos (EJA) ofertada na instituição APAC, o que foi denotado em:

Outro ponto que necessita uma profunda reflexão é o acesso à educação formal que qualifica e reforça valores importantes para o convívio em comunidade, como dignidade, bem-estar, o acesso e a permanência na educação. A qualificação profissional e educacional, juntos, parece constituir um desafio a mais para os jovens das camadas mais vulneráveis, o que pode acarretar na submissão ao mundo criminalidade e constate volta ao sistema carcerário (Dias, 2019, p.11).

Nesse aspecto, o pesquisador vê a educação de jovens e adultos por meio da música como forma de qualificação social para os apenados e como oportunidade de convívio na comunidade com reforço para valores sociais importantes. E para tal condição, vê-se a ideia de Educação Social, pois confere ao sujeito inserido no processo educativo, aprendizagens múltiplas e desenvolvidas socialmente, além do processo educativo ocorrer em espaços não-formais. Tais aspectos estão em consonância com pressupostos da Educação Social, (Petrus, 1997).

Por meio da observação, participação e entrevistas, o pesquisador buscou investigar como o canto no Coral, cuja participação dos recuperandos era na função de “cantores”, poderia ser vista como propiciadora da condição para a” inserção social, valorização, bem-estar e a uma melhoria qualidade de vida em geral”(Dias, 2019, p.13). Para o aspecto descrito, a Educação Social visa o fortalecimento das interações sociais em grupos e comunidades e a integração dos sujeitos numa participação mais crítica da vida (Serrano, 2003, p.136).

A educação de jovens e adultos (EJA) propiciava as atividades musicais adentrarem à APAC por meio da educação no ensino de Artes ou pelos projetos sociais. Dias (2019) informou que a música estava presente na APAC além da oferta pela EJA, como também por práticas religiosas, o coral e a oficina de samba. Destacou no estado da questão, alguns trabalhos que refletiam sobre as práticas musicais em seus contextos ligados aos sistemas prisionais e percebeu algumas possibilidades benéficas para os recuperandos, ao que pese a ressocialização por meio das práticas musicais:

Como puderam ser observadas, mesmo guardando as singularidades entre os trabalhos de musicoterapia, de educação musical ou de práticas de lazer com música, as experiências brasileiras e estrangeiras convergem mostrando possíveis benefícios das práticas musicais na ressocialização de pessoas em situação de encarceramento (Dias, 2019, p.54).

Dias (2019) evidenciou os benefícios que a atividade do coral possibilitava aos participantes, em relação às questões que tangenciam a socialização dos indivíduos praticantes das atividades sociais. Para esse fim, esclareceu que:

O canto coral já foi apontado por outros pesquisadores como favorecedor do desenvolvimento de competências importantes como a socialização e a sociabilidade (Pereira, 2007; Fucci, 2007). A motivação, a inclusão social e a integração interpessoal são alguns dos benefícios empreendidos ao se cantar em um coral. Junto a isso os aspectos pedagógicos também são apontados pelos pesquisadores como sendo uma das vantagens alcançadas com tal prática (Dias, 2019, p.40).

Destarte, as atividades musicais propiciam aprendizagens no campo do saber e se configuram como atividades educativas, mesmo em espaços não-formais de educação, como é o caso das unidades prisionais. Diante da perspectiva histórico cultural, nota-se segundo Schönardie (2014):

Na concepção histórico-cultural, todos os processos formativos que ocorrem no meio social são entendidos no campo da educação, sejam eles em modalidades formais ou não formais de educação, ou seja, o dia a dia é permeado pela educação, e o cotidiano é um processo educativo (Schönardie 2014, p. 16).

Diante disso, o pesquisador acredita que o coral possibilita as interações sociais, por permitir que o ato de cantar se dê no coletivo, entre grupos de pessoas na execução da atividade musical. Tal abordagem se relaciona intrinsecamente com as práticas educativas de concepções da Educação Social. E demonstrou o mérito que a atividade musical relaciona com as funções sociais:

A importância sociocultural também é inegável já que a música é percebida como um meio de atuação e interpretação das funções sociais e estar presente em todas as sociedades humanas. A inclusão social é um dos benefícios que o canto coral pode favorecer, assim como a qualidade de vida dos indivíduos envolvidos em tal tarefa, cantar coletivamente. O rompimento das barreiras sociais e a possibilidade confraternizar através do canto ajuda nas superações individuais e coletivas (Dias, 2019, p.41).

Pode-se apontar que uma das questões que perpassou, enfaticamente, a pesquisa é a prática educativa que inclui a música e a participação dos apenados no coral, pela qual se pauta a ressocialização como perspectiva de emancipação dos sujeitos. Nas considerações de Dias (2019) foi evidenciada a interação, a construção dos laços sociais e pertencimentos para os sujeitos da APAC:

Os entrevistados apontam que a convivência durante o coro é ampliada por outros sentidos que não é somente o da permanência na APAC e o cumprimento das penas. Ali, é possível estabelecer laços entre os integrantes, com a regente e, nas apresentações, com o público interno e externo. O restabelecimento desses elos sociais através das apresentações parte de uma reelaboração dos motivos que levaram os recuperandos a estarem ali e uma construção positiva de suas identidades e pertencimentos (Dias, 2019, p.129).

E na busca da construção do ser e na relações de pertencimentos, tem-se como fruto da conscientização de que somos seres inacabados, as possibilidades de irmos mais além, conforme elucidou Freire (2010):

[...] inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (Freire, 2010, p. 23).

Posto isso, há de se convir que nas concepções freireanas da educação sociocultural, se dá numa constante construção do sujeito social em face às desigualdades. E na busca de “ser mais”, o processo se faz pela solidariedade e humanização, pois a educação se traduz como um ação social, entre sujeitos em que os seres humanos se interconectam.

Para Schönardie (2014):

A consciência dos sujeitos, por sua vez, é constituída pelas significações culturais, as quais existem a partir do momento em que os mesmos se reconhecem no processo de significação; essa é uma relação mediada entre sujeitos que entram em contato por um terceiro elemento, que é o semiótico. A importância dos signos está exatamente na sua função como elemento de mediação no processo cultural de constituição das consciências e dos próprios sujeitos. O processo de constituição e ressignificação do humano dentro de um contexto cultural é, portanto, um processo educativo (Schönardie, 2014, p. 13).

Para o sujeitos se assumirem perante o mundo, importa que as práticas educativas permitam aos educandos terem condições de se relacionarem uns com os outros, para que a “assunção” proceda, pois segundo Freire (2015) :

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir algo que eu digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições para que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 2015, p. 42).

Assim, segundo Dayrell (2002) e Silva (2018) *apud* Dias (2019), a socialização “pode ser entendida como uma ferramenta utilizada pelos sujeitos para interpretar regras de um grupo visando construir uma identidade e pertencimento”:

Na dimensão sociabilidade e socialização, os entrevistados atribuem o tempo em que estão atuando nos ensaios e nas apresentações do coral como importante para o convívio e apreensão de regras amplas ligas ao comportamento desejado. A socialização, como apontaram Dayrell (2002) e Silva (2018), pode ser entendida como uma ferramenta utilizada pelos sujeitos para interpretar regras de um grupo visando construir uma identidade e pertencimento (Dias, 2019 .p.129).

E desse modo, Dias (2019) interpretou que a sociabilidade e socialização foram manifestadas nos depoimentos dos entrevistados, a partir da participação deles no coral.

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

Na dissertação, Barbosa (2021) partiu da hipótese que a educação dada pelos educadores na APAC, poderia permitir uma formação além da educação clássica tradicional, com contornos problematizadores e para o sentido de “estar no mundo” para os apenados (Barbosa, 2021, p.17).

Diante disso, apoiou-se na literatura freireana a fim de subsidiar as análises, dentre outros autores, os quais dialogassem com a educação emancipadora. E nessa concepção, averiguar como a prática educativa dos profissionais estavam condizentes com a educação libertadora e inseridos em “processos educativos de ressocialização que sinalizavam outra orientação de mundo possível para aqueles custodiados” (Barbosa, 2021, p.17).

Barbosa (2021) buscou o entendimento do fazer laboral dos educadores e do ato educacional em si, cuja finalidade era compreender se os educadores viam como ato educacional, as tarefas educativas que realizavam em salas de aula como em oficinas produtivas.

O pesquisador informou a situação educacional nas prisões de Minas Gerais (tradicionais e APAC), de acordo com os dados relativos a 2015 apresentados na pesquisa, “ demonstravam que a oferta de ações e programas educacionais em prisões ainda não está abrangente”. Os índices indicaram que:

De acordo com o Ministério da Justiça (2015), 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) havia, nas unidades da APAC de MG, praticamente 58% de recuperandos regularmente matriculados em programas de escolarização (Barbosa, 2021, p.78).

Para a oferta da educação na APAC analisada, Barbosa (2021), identificou que havia a disponibilidade de uma escola da rede estadual com 38 professores no 2º semestre /2020, cuja estrutura estava configurada com 16 salas de aula em funcionamento, 24 turmas do ensino fundamental e médio. E apontou que, segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), “ 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” (Barbosa, 2021, p.82).

Ficou demonstrado o baixo número de matriculados em programas ou atividades de lazer nas propostas educativas para Minas Gerais em 2014. Já nas APACs, o trabalho e a educação não são facultativos aos apenados, e se esses não as cumprirem, devem voltar aos presídios comuns. Dessa forma, o trabalho e estudo acontecem de maneira e condições compatíveis, sendo o trabalho prisional integrado à educação.

Para o pesquisador, as atividades de estudo e trabalho devem ocorrer de maneira síncrona (Barbosa, 2021, p.85). Na escola estadual analisada, para o ano de 2020, verificou a atenção da diretoria quanto à adoção de práticas mais humanizadas adotadas na comunidade e na unidade da APAC:

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. (Regimento Interno 2020 da Escola da APAC “Estrada do Monte, s/n – Fazenda do Morcego” - MG) (Barbosa, 2021, p.86).

Conforme anunciado por Barbosa (2021), em relação aos dados de 2019, sobre o quantitativo de pessoas em privação de liberdade matriculados em Minas Gerais:

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 (Barbosa, 2021, p.87).

A partir dos apontamentos da pesquisa, Barbosa (2021, p.88) destacou que, segundo informações da Diretoria Interina de Ensino e Profissionalização da Superintendência de Humanização do Atendimento do Departamento Penitenciário de Minas Gerais, a demanda educacional para o mês de dezembro/2020 pode ser compreendida:

(...) 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. (DEPEN, 2020) (Barbosa, 2021, p.88).

De acordo com os dados divulgados pelo SISDEPEN e apresentados na pesquisa de Barbosa (2021), para o estado de Minas Gerais em relação à oferta da educação básica nas unidades prisionais, números de matriculados, níveis de escolaridade, quadro de pessoal, unidades

educacionais, para as APAC's e unidades comuns para o período de janeiro a junho/2020, tem-se:

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 SISDEPEN do Ministério da Justiça (Barbosa, 2021, p.88).

Ficou constatado por Barbosa (2021) que a escola localizada na unidade da APAC, apresentou conotações que remetem a práticas mais humanizadas, em que se percebe o sujeito no processo educativo e com ele mantém diálogos para a prática educativa. Portanto, torna-se notório que o pesquisador constatou traços da educação emancipadora e problematizadora freireana na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) da APAC, o que pode ser demonstrado por:

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 (Barbosa, 2021, p. 94).

Desta feita, Barbosa (2021) percebeu que a solidariedade entre os sujeitos se tornou elemento de análise em seus apontamentos. O pesquisador enfatizou a importância da amplificação de voz dos educadores que trabalham com pessoas em situação de vulnerabilidade social numa perspectiva de educação que seja significativa para os sujeitos.

Nesse aspecto, entende-se que para Barbosa (2021), a educação é compreendida pelos contornos freireanos da educação libertadora, a qual incentiva o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, sendo essa prática educativa acessível, com respeito às diferenças e trabalhos em grupos em prol de justiça e solidariedade. Para demonstrar, foi explicitado pelo pesquisador que:

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 (Barbosa, 2021, p.29).

A pedagogia problematizadora de Freire (1981) voltada ao sujeito social ao ser incorporada às práticas de atividades educativas, buscam ampliar o sentido de socialização aos apenados, assim como na valorização do universo multidimensional do saber humano. Tais condições são propiciadoras para a ressignificação dos sentidos e saberes intercambiados nos espaços não escolares, tais como nas unidades da APAC, entre sujeitos apenados e formadores.

Sobre essa possibilidade, corrobora o pensamento o que Freire (2003) pensa em relação à educação, que perpassa por valores que se somam à solidariedade, aos coletivos e contrários aos individualismo:

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (Freire, 2003, p. 85).

Barbosa (2021) enfatizou o seu posicionamento em relação a uma educação libertadora ao remeter a entendimentos de Salla (1999), sobre os regimes prisionais mais rígidos e severos, e como se dá a educação nesses espaços, sendo antagônicas tais propostas. Portanto, Barbosa (2021), destaca que o espaço prisional pode contribuir de maneira positiva ou não, dependendo das circunstâncias para a educação dos sujeitos aprisionados.

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 (Barbosa, 2021, p.39).

Entende-se que a educação é um processo multilateral, cuja base deve ser a dialogicidade entre os envolvidos no processo educativo no intuito de haver entendimento, reciprocidade e respeito às singularidades dos sujeitos da ação educativa. Em contraponto à educação “bancária” combatida por Freire (1967) em teorias de aprendizagem e ensino, tem-se a educação libertadora, problematizadora e conscientizadora como modelo de prática educativa condizente com valores de uma sociedade justa e igualitária sob o viés humanizador.

No íterim de discorrer sobre a educação libertadora, Barbosa (2021) buscou analisar como as práticas educativas da APAC eram propostas e como a unidade acolhia os sujeitos em privação de liberdade em relação às suas vivências. Qual o formato pedagógico das propostas: educação bancária ou educação emancipadora? Para esse intuito, ressaltou Barbosa (2021) em relação à concepção freireana da educação libertadora:

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? (Barbosa, 2021, p.71).

Também foram identificados traços da educação social na pesquisa, pois reconhece-se o valor da coletividade, dado os esforços conjuntos da sociedade (Barbosa, 2021, p.40). E mais uma vez, a importância da solidariedade entre os seres, pois esse sentimento se faz um dos pilares da prática educativa libertadora e social, pelas quais o pensar implica em ações baseadas nos diálogos entre a ação e mundo que solidariamente se conectam. A solidariedade dos que lutam juntos na busca de um mundo mais justo:

Por esse caminho reforçamos o imperativo e a atualidade desta atuação coletiva para uma educação libertadora enquanto produção de toda a sociedade (Streck; Redin; Zitzoski 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) (Barbosa, 2021, p.41).

A cultura institucional na APAC foi percebida nas análises de Barbosa (2021), de forma que as práticas educacionais “vão além da escola abrigada e que compõem uma opção de educação que nos importou desvelar com nossas aproximações”. Foi diagnosticado que o tipo de educação produzida na APAC permitia-se ir além dos muros da unidade, e prioriza-se o coletivo entre os membros, descritos como parte de uma “família”, cujas ações pedagógicas se vinculam ao maximizar que os potenciais humanos se despertem.

Barbosa (2021) destacou que na APAC, a escola buscava compreender os alunos em sua totalidade, nas dimensões humanas e em abordagens variadas de atividades educativas:

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 (Barbosa, 2021, p.94).

Quanto aos resultados da prática docente dos educadores da APAC, Barbosa (2021) ressaltou que “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” (Barbosa, 2021, p.136).

Ainda, destacou que as práticas educativas observadas estavam condizentes com os pressupostos freireanos:

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 (Barbosa, 2021, pp.138-139).

E como resultados da pesquisa, Barbosa (2021) reiterou aspectos solidários e fraternos na prática educativa dos formadores da APAC ao informar sobre a prática docente e em que condições ocorria:

(...) 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 (Barbosa, 2021, p.140).

As práticas educativas vistas apresentavam contornos da educação social, pautada na colaboração da comunidade e escola, na busca do apoio coletivo para a construção de uma educação baseada em valores sociais mais humanos:

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 (Barbosa, 2021, p.144) .

Quanto à Educação Social, Barbosa (2021) reiterou as perspectivas encontradas nas práticas educativas observadas na APAC, como ações voltadas à coletividade, construção de vida baseada em dignidade da pessoa humana e docência dialógica :

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. (...) 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 (Barbosa, 2021, p.144).

E também é importante dizer nesta análise, os aspectos da educação problematizadora percebidos ao que relaciona à emancipação pela consciência crítica e por princípios emancipatórios nos sujeitos envolvidos nas práticas educativas:

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. (...) 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 a esse tipo de possibilidades talvez possamos chamar de princípios emancipatórios (Barbosa, 2021, pp. 144-146).

Para o pesquisador, a prática pedagógica dos educadores fica prejudicada, devido à “precarização imposta por este Estado, que se limita a cumprir exigências legais ainda em vigor”. Percebeu-se que a prática educativa está correlata a aspectos da educação social num modelo educativo 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 (...) (Barbosa, 2021, p.144).

f) “LAZER, MULHERES TRANS E UNIDADE PRISIONAL: um estudo sobre as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria”

Na dissertação de Mestrado de Felipe Fonseca Oliveira Rodrigues (2022), por meio de pesquisas bibliográficas e de campo, pretendeu-se averiguar os sentidos que as mulheres trans atribuíam ao lazer na unidade prisional.

A escolarização regular da educação básica por meio da educação de jovens e adultos (EJA) não foram problematizados na pesquisa. Porém, o processo educativo pode ser compreendido, pois o pesquisador abordou a educação por meio das possibilidades do lazer, e deixou notório o entendimento em relação à educação como sendo uma “educação para o lazer”. Rodrigues (2022) ponderou em:

Compreender o lazer como estratégia de promoção social, ao lado de outros programas, como de saúde e de previdência, visa então conferir cidadania a pessoas em vulnerabilidade. É pensar sobre uma **perspectiva de educação para o lazer**, de recolocação do sujeito, que se encontra às margens, possibilitando-lhe qualidade de vida, desfrute de vivências lúdicas, por meio de ações positivas executadas pelo Estado. (Rodrigues, 2022, p.56) grifo da pesquisadora

Para a escolaridade das pessoas em privação de liberdade, Rodrigues (2022) apresentou dados informados pelo (DEPEN, 2017) :

Dados divulgados em 2017 mostram que apenas 0,56% das pessoas em privação de liberdade possuem algum curso superior completo. A maioria, 51,35% eram tão somente alfabetizadas, não possuíam nem sequer o ensino fundamental (DEPEN, 2017a). A pouca escolaridade é um indicativo do perfil econômico dessas pessoas presas, pertencentes a camadas sociais de baixa renda. Elas não têm acesso a profissões que exijam alta qualificação formal e que oferecem normalmente melhor retorno financeiro (Rodrigues, 2022, p.97).

Foi informado na pesquisa não ser possível os dados específicos das mulheres trans, em vários aspectos, como em relação à escolaridade, pois :

como a base de dados do DEPEN não traz o número de vagas efetivamente ocupadas por membros da comunidade LGBTQ+, não é possível, pelas poucas informações disponibilizadas, trazer informações sobre o grau de superlotação desses espaços (quando existentes)” (Rodrigues, 2022, p.97).

Rodrigues (2022) abordou a situação da educação no Brasil por meio dos dados obtidos da Nota Técnica n.º 14, (DEPEN, 2020) para o mês de dezembro de 2019:

65,9% das unidades prisionais brasileiras possuíam sala de aula (ao menos uma) e 57,4% possuíam biblioteca. O documento diz que 16,53% das pessoas presas estão envolvidas em atividades educacionais, sendo que 17.762 (2,4% do total) estão em atividades educacionais complementares (videoteca, lazer, cultura) (Rodrigues, 2022, p.105).

E dimensionou o baixo índice das pessoas em situação de privação de liberdade que conseguem obter trabalho e estudo de forma concomitante nos estabelecimentos prisionais, cerca de 1,60% num quantitativo de 10.700 indivíduos, numa totalidade de 668.135 pessoas em privação de liberdade (Rodrigues, 2022, p.105-106).

Sobre a educação escolar na unidade prisional, o pesquisador por meio das observações em visitas à penitenciária Jason, verificou que havia aulas de ensino fundamental e médio na unidade, e também a possibilidade de pessoas que estudavam em instituições de ensino superior à distância. No entanto, verificou-se que a oferta da educação escolar pelo Estado não era correspondente à demanda real por vagas:

Sobre as atividades educativas, existem celas maiores nos pavilhões adaptadas como salas de aula, dispondo elas de quadro branco e carteiras. O Estado de Minas Gerais oferta o ensino fundamental e médio dentro da unidade e, a depender da série cursada, a pessoa presa desloca-se de seu pavilhão para outro. No pavilhão 1, há oferta de ensino fundamental na parte da manhã, sendo duas turmas; uma tendo aulas no primeiro piso, com cerca de 10 pessoas; outra, no segundo piso, com cerca de 5 pessoas. Há, também, oferta de ensino médio no turno da tarde, no primeiro piso, com cerca de 15 pessoas. A demanda por estudo parece maior que a oferta, pois tive contato com mulheres trans no pavilhão 1 que afirmaram aguardar vaga e oportunidade para estudar (Caderno de Campo ,13/04/2022) (Rodrigues, 2022, p.127).

Rodrigues (2022) ao analisar os anseios por lazer das mulheres trans em situação de privação de liberdade, parte da premissa de não conceber o lazer com fins utilitários para ressocialização, embora possam existir. Para o pesquisador, o lazer é visto pelo olhar mais abrangente do fenômeno cultural e necessidade humana e que “ajuda os indivíduos a refletir seu contexto social a partir da interação com os outros”.

Nesse aspecto, pode-se inferir que o pesquisador entende a educação pelo viés da Educação Social ao ressaltar a sociabilidade dos sujeitos por meio das práticas educativas num determinado contexto social na busca da conscientização. Nesse viés, pode-se enfatizar o que foi conceituado como Educação Social para Machado (2013):

Na Educação Social seriam sistematizadas as práticas educativas que acontecem em diferentes espaços e ambientes e que não seguem a didática escolar, no sentido de apenas transmitir conteúdos. Desse ponto de vista, a concepção de construção de conhecimento, a transformação da realidade e a emancipação por meio da conscientização crítica dos fatos do cotidiano, bem como a Educação Social podem ser considerados meios pelos quais as práticas educativas alcançam tais objetivos. (Machado, 2013, p.15).

Na Pedagogia Social, o processo de ensino e aprendizagem é visto como processo mais amplo em dimensões sociais, tendo o sujeito social como ponto central no processo em suas dimensões humanas (Petrus, 1997). E ainda segundo Petrus (1997), nas sociedades em que a mudança é algo contínuo, surgem novas necessidades humanas e educativas. E para isso, os direitos sociais e coletivos precisam ser dialogados com as práticas educativas.

A educação para o lazer assume aspectos que denotam a educação social, pois de acordo com a concepção sob o viés social do ato educativo, são várias as possibilidades de práticas educativas, as quais podem ocorrer em espaços e ambientes variados, formais ou não, incluindo o lazer na abordagem educativa.

O pesquisador acentuou a necessidade de se dar “atenção às pessoas excluídas, investigar suas necessidades, não me preocupando, propriamente, em dar suporte ao Estado ou a anseios sociais” (Rodrigues, 2022, p.110). Nesse aspecto, constatou-se como o lazer era demandado pelas mulheres e as manifestações práticas do lazer na unidade prisional pesquisada. O pesquisador em acordo com autores citados na dissertação, apontou que os direitos sociais se configuram como fator essencial para o alcance do desenvolvimento humano:

Nesse mesmo sentido, Lessa, Souza Neto e Santos (2012) apontam que o desenvolvimento humano somente será idealmente alcançado quando os direitos sociais forem de fato direitos, e não privilégios, com olhar para aqueles “pobres de lazer” (Rodrigues, 2022, p.56).

Dessa forma, os direitos sociais respeitados e legitimados também se configuram como elementos da educação social, pois uma das formas da inclusão social perpassa pelo cumprimento dos direitos a que fazem jus todos os cidadãos, presos ou em liberdade. O direito fundamental à educação assegurado por diversos normativos pode ser analisado sob o ponto de vista da educação social, que neste caso, se faz por meio das práticas do lazer. A inclusão social se faz uma das premissas da educação social.

g) “Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC”

Para Silva (2014), em sua pesquisa de Mestrado, objetivou-se averiguar os possíveis sentidos e significados que emergiram das práticas de lazer ofertadas na APAC de Santa Luzia/MG e as tensões que a relação entre o trabalho, disciplina do regime da APAC e as práticas culturais poderiam apresentar entre si.

Na busca pelos descritores “Educação de Jovens e Adultos”, “EJA”, não foram encontrados resultados na pesquisa de Silva (2014) para os vocábulos. A educação foi revelada por aspectos que margeavam as práticas educativas na instituição prisional sob circunstâncias de lazer e práticas religiosas. Os sujeitos da pesquisa eram jovens apenados que se encontravam em cumprimento de pena na APAC investigada.

As categorias de análise do pesquisador se pautaram em: lazer, juventude, significados e sentidos e sistema prisional. Discorreu-se para apontar entendimentos sobre a visão dos jovens em relação à prática social e se havia aspectos educativos nas práticas culturais, nas atividades ofertadas pela APAC analisada.

Há de se ressaltar que a APAC busca a recuperação dos jovens infratores por meio da ressocialização que os leve à reintegração social. Para isso, utiliza-se de metodologia própria, baseada em valores que primam pela valorização do ser humano e por meio da proposta de evangelização cristã (Silva, 2014, p.22).

Na APAC, a educação formal para os jovens, ocorria por meio de uma escola que ofertava o ensino fundamental, atividades de alfabetização e cursos profissionalizantes, conforme destacado por Silva (2022, p.45). Em relação à escolaridade, a pesquisa demonstrou pelos dados oriundos da Assessoria Jurídica da APAC, que havia um maior número de recuperandos no Ensino Fundamental (53,97%), 38,10% no Ensino Médio e 7,14% no Ensino Fundamental (Silva, 2014, p.56).

Para Silva (2014), a APAC ofertava as atividades educativas, cujas propostas eram com fins de ocupar o tempo dos apenados durante o dia, com valores de ordem, respeito e trabalho. E de acordo com a percepção do pesquisador, as práticas educativas careciam de olhar mais pedagógico para serem potencializadas (Silva, 2014, p.23). Percebe-se que a oferta da educação na APAC primava pelo preenchimento do tempo, e não dispunha de projetos pedagógicos críticos, reflexivos e problematizadores.

Mas, ao analisar as práticas educativas da APAC, o pesquisador pontuou que conforme um dos referenciais teóricos que utilizou para subsidiar os entendimentos acerca do lazer, percebeu-se que o processo educativo ofertado na unidade, apontava para uma perspectiva de uma educação para o lazer. Para isso, Silva (2014) correlaciona o lazer segundo Marcellino (2008):

Nesse ponto, Marcellino (2008) afirma que é importante se ter um espaço para se desenvolver uma atividade de lazer, porque a educação pelo lazer pode formar o ser humano sem se valer de situações extremamente sistematizadas (Silva, 2014, p.43).

Em relação à importância do lazer para a melhoria da qualidade de vida na relação com subjetividades dos sujeitos, e reconstrução social, foi citado Bramante (1992) pelo pesquisador:

Para Bramante (1992), o lazer proporciona melhora de qualidade de vida e está voltado para o desenvolvimento do sujeito como pessoa e membro de uma coletividade que, por meio das relações lúdicas, pode proporcionar momentos prazerosos. Esse tipo de experiência tem impacto sobre a subjetividade do sujeito capaz de gerar perspectivas de reconstrução da vida pessoal e social” (Silva, 2014, p.43) .

Pode-se dizer que a educação relatada na pesquisa de Silva (2014) abordou aspectos da Educação Social, pois move-se em direção à construção das subjetividades e relações pessoais para as transformações de vida dos sujeitos envolvidos e destes com o mundo, por meio das interações sociais propiciadas pelas atividades de lazer:

Esse tipo de experiência tem impacto sobre a subjetividade do sujeito capaz de gerar perspectivas de reconstrução da vida pessoal e social. Como entendo que a melhoria na qualidade de vida resulta da qualidade de interação entre as pessoas, e dessas com o meio, vivendo em uma sociedade em transformação, essas ponderações levaram-me ao envolvimento com esse novo contexto de pesquisa, tal como apresento em seguida (Silva, 2014, p.44).

A práxis da Educação Social importa com processos educativos que podem ocorrer fora das escolas, pois entende-se que a educação como um processo muito mais amplo que as ações educativas das instituições escolares formais. Neste caso, convém citar a Pedagogia Social, que explica os fenômenos educativos por uma ótica mais ampla e humanizada ao que tange grupos excluídos socialmente, conforme apontado por Mota Neto e Oliveira (2018):

A pedagogia social, portanto, constitui uma teoria educacional não reduzida às tendências escolares e preocupada com a formação do ser humano em suas múltiplas relações sociais. Pedagogia essa que deve possibilitar a integração entre os saberes e as práticas cotidianas das populações socialmente excluídas com o saber científico, ao pautar uma educação inclusiva e para a diversidade cultural, que seja política e eticamente engajada com as problemáticas sociais dessas populações (Mota Neto; Oliveira, 2018, p. 25).

Ao dizer sobre práticas sociais na APAC, as quais estavam ligadas ao lazer e religião, Silva (2014) procurou entender como as atividades culturais poderiam contribuir para a socialização dos sujeitos. Sob quais aspectos se dariam a imersão dos sentidos e quais os significados para os jovens do lazer nesses aspectos.

O pesquisador ressalta a religiosidade marcante nos momentos de lazer ofertados na APAC, uma vez que a presença da religião se mesclava às atividades cotidianas de forma contundente. Para a administração prisional, havia uma necessidade de aliar práticas religiosas à nova vida dos apenados, pois “de acordo com a proposta, a ressocialização dependia, além das penas impostas, do nível de envolvimento com a transcendência religiosa” (Silva, 2014, pp.46-47).

Pode-se entender as práticas educativas com viés social ao correlacioná-las à Pedagogia Social, cuja teoria entre vários aspectos, busca a inclusão do homem em sua totalidade com foco no coletivo, conforme apontado em: “Pedagogia Social não é a educação do indivíduo isolado, mas do homem que vive em uma comunidade, porque a sua finalidade não é somente o indivíduo” (Bravin; Paiva; Pinel, 2020, p.08).

Na pesquisa de Silva (2014) ao abordar o lazer e sua dimensão inclusiva por meio das práticas culturais, ficou evidente a perspectiva do pesquisador sobre a inclusão sociocultural dos jovens por meio das práticas culturais desenvolvidas no espaço apaqueano. E como esse fato se remete à práxis de uma educação voltada às práticas sociais num viés de Educação Social:

(...) acredito ser necessária uma compreensão mais ampliada da dimensão cultural do lazer que considere suas relações com o mundo do trabalho. Assim, apresento-o como mais uma possibilidade no que tange a uma transformação qualitativa da sociedade, partindo-se de uma perspectiva de inclusão sociocultural de um grupo marginalizado, como no caso observado na APAC (Silva, 2014, p.79).

Nos apontamentos trazidos pelo pesquisador, por exemplo, pode-se ver menção à Educação Social como uma possibilidade do uso para a televisão, cujo artefato da comunicação em massa poderia ser melhor aproveitado pela instituição prisional ao que tange a aspectos educativos, pois “fica evidente que a televisão, mesmo com suas limitações, representa uma experiência que pode provocar diálogo crítico entre os aprisionados”. De acordo com Oliveira (2004) *apud* Silva (2014) “o desenvolvimento de uma Educação Social (Oliveira 2004) junto a essa

população pode provocar ressignificação na concepção de suas relações e representações entre os sujeitos e suas redes de vínculos”m(Silva, 2014,p.103).

Nesse ínterim, a Educação Social, práxis da Pedagogia Social se ancora na possibilidade da educação para transformar realidades, vidas, principalmente de sujeitos ou grupos sociais em situação de vulnerabilidade social e exclusões, conforme explicado por Bravin, Paiva, Pinel (2020, p.19):

No Brasil, o espaço prioritário para educação social ainda é junto à população pobre oprimida, jovens, crianças, adolescentes, idosos que têm seus direitos humanos violados. Esses espaços se constituem, normalmente, fora da escola, o que não significa que também na escola não tenhamos espaços educativos sociais, em que os educadores sociais atuem (Bravin; Paiva; Pinel, 2020, p.19).

Relaciona -se à práxis educativa da Educação Social às atividades difundidas na APAC por meio do lazer e religião, atreladas ao campo da atuação da Pedagogia Social, pois são voltadas para grupos excluídos, ocupando-se da sensibilidade humana dessas pessoas, conforme abordado por Caliman (2010) a respeito da Pedagogia Social:

A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais (Caliman, 2010, p.343).

Cabe ainda ressaltar, que a Educação Social difundida pela Pedagogia Social se encarrega de atuar principalmente em ambientes fora das escolas, e que segundo Caliman (2010), há outras formas de processos educativos significativos, o que pode ser visto na APAC:

Ao tratarmos da educação e da exclusão social, nossa primeira preocupação é com o sistema escolar. Entretanto, fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes. Em muitos casos, a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros ambientes mais ou menos formais o apoio indispensável para superar as suas condições. São associações, clubes, obras sociais e uma infinidade de locais onde têm experiências relativas à educação, ao esporte, ao trabalho, ao lazer e à cultura, por meio de uma riqueza de metodologias, projetos e ações (Caliman, 2010, p.342).

Porém, conforme o pesquisador, deve-se dizer que a ação educativa poderia ser melhor planejada na unidade prisional para ser capaz de atuar com êxito na educação “para e no lazer” com fins emancipatórios e críticos para os sujeitos envolvidos. Dito isso, convém referenciar Marcellino (2006) *apud* Silva, Hunger, Silva (2017) ao que pese a educação *para e pelo* lazer:

Nesse sentido, entendemos que a educação para e pelo lazer, explicitada por Marcellino (2006), em ambientes de vulnerabilidade social e em programas do

governo se faz imprescindível quando o objetivo é ou deveria ser proporcionar uma educação emancipatória, crítica e criativa (Silva, Hunger e Silva, 2017, p.25).

Apontado por Silva (2014) com um elemento importante da análise das práticas sociais, a falta do caráter pedagógico das práticas, pois percebeu-se que a unidade prisional não dispunha de proposta político-pedagógica para os atos educativos do ensino-aprendizagem, apesar de que “usufruía, porém, de um espaço com grande potencial de implantação de atividades de formação cidadã” (Silva, 2014, p.109). E pontuou, por fim, que é necessário um replanejamento para o sistema carcerário para abarcar as questões tratadas na pesquisa.

h) “Reincidência prisional e o papel da educação formal na reinserção de sujeitos privados de liberdade”

Na pesquisa de Mestrado de Neves (2021), investigou-se os potenciais e limites das políticas públicas intersetoriais, como Educação e Segurança Pública, ao que tange ao processo educacional e profissional promovidos numa instituição prisional do Estado de Minas Gerais. E responder aos questionamentos, tais como: as políticas educacionais no âmbito prisional apresentam possibilidades de construção de projetos de vida para as pessoas em privação de liberdade, de modo a permitir melhores condições de reintegração social após saírem das prisões? (Neves, 2021, p.08).

A escolarização ofertada no espaço prisional foi analisada pela pesquisadora pelo prisma dos determinantes das políticas públicas e como um dos meios de haver a reintegração social para os IPL. No entendimento de Neves (2021), o processo ressocializador pretende reintegrar os sujeitos por meio das políticas públicas mais humanizadas para que os indivíduos em situação de privação de liberdade (IPL) possam ter condições de voltar a conviver socialmente. Nesse ínterim, é evidenciado por Neves (2021) a respeito da educação formal:

Melhor dizendo, entende-se que na formação de um cidadão, considera-se que o papel da escola, para além da transmissão, socialização e construção do conhecimento, caracteriza-se por oferecer aos alunos espaços de fala, reflexão e expressão, proporcionando o desenvolvimento das habilidades que envolvem aspectos como responsabilização social e individual, noções de cidadania, respeito às diferentes opiniões, a compreensão da relação entre um problema e sua situação existencial e socioeconômica, suas escolhas e projeto de vida (Neves, 2021, p.32).

Neves (2021) ponderou sobre a diferença entre os vocábulos “educação” e “escolarização” para melhor delinear a questão educativa no cárcere:

Educação é um conceito amplo, que abrange basicamente dois significados, são formas formais e informais de adquirir conhecimento, enquanto a escolaridade representa a fase inicial e secundária do sistema de educação formal que ocorre na escola. A educação, como mencionado acima, pode ocorrer não apenas por meios

informais, como aprender com colegas, experiências de vida, lendo ou aprendendo coisas por meio de fontes online, mas também por meios formais (Neves, 2021, p.37).

Pode-se depreender que a pesquisadora atribuiu à prática educativa, contornos mais humanizados, emancipatórios e críticos. Nesta concepção, tem-se a educação problematizadora, emancipadora freireana, proposta educativa que visa libertar os sujeitos, fazendo com que tenham consciência de suas realidades e possam contribuir com os próprios projetos de vida. Nesse caso, a ressocialização passaria por esse caminho, uma vez que se espera a construção do projeto de vida para a saída dos indivíduos em privação de liberdade e no combate reincidência, conforme apontado por Neves (2021):

Aqui, partimos do pressuposto de que a educação deveria mediar a relação humana com o mundo que não privilegiar apenas as atividades do trabalho e do consumo, mas que seja capaz de despertar para a necessidade de posicionar os sujeitos criticamente diante do mundo. É nessa perspectiva que será trabalhado ao longo dessa pesquisa os meandros da educação e da escolarização na busca da compreensão das implicações entre escolarização e reincidência (Neves, 2021, p.37).

A educação libertadora de Freire (1980) tem como perspectiva o processo educativo crítico e libertador, capaz de articular mecanismos nos sujeitos a fim de que os mesmos se situem no mundo e sejam capazes de desvendá-lo de forma consciente, por meio das práticas educativas dialógicas para o surgimento de um “homem novo” :

É pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um “homem novo”: nem opressor, nem oprimido, mas um homem em fase de libertação. Se a finalidade dos oprimidos é chegar a ser plenamente humanos, não a alcançarão, contentando-se em inverter os termos da contradição, mudando somente os polos (Freire, 1980, p. 59).

Freire (1967) enfatizou a educação como transposição da consciência dos sujeitos sociais, num processo contínuo que faz parte do desenvolvimento humano, pela qual se dará mudança nos seres e no mundo. A tomada de conscientização se faz pelo avançar dos níveis de consciência dos sujeitos, por meio da ação educativa que os libertem, sendo os níveis descritos como: intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica da consciência:

(...) o que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo-crítica, não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial (Freire, 1967, p. 62).

Portanto, de acordo com Freire (1967) numa educação como prática da liberdade, os sujeitos sairiam de uma consciência intransitiva para a consciência transitiva crítica, por meio do desenvolvimento da conscientização e educação dialógica, em que os mesmos participam

ativamente da sociedade, assumem responsabilidades com a própria vida na tomada de decisões.

E ainda, cabe ressaltar que Freire (1987) situou a perspectiva da educação emancipatória para os sujeitos, na qual a conscientização crítica é propulsora no rompimento da dominação e opressão “ o que pretende a ação cultural dialógica (...) não pode ser o desaparecimento da dialeticidade permanência - mudança (...), mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens” (Freire, 1987, p. 112).

Para a pesquisadora, tem-se o processo educativo na relação da educação como instrumento de transformação. Neves (2021) contextualizou a concepção de educação problematizadora defendida por Freire (1967) como possibilidade da teoria aliada à prática educativa da realidade carcerária.

Na pesquisa, a obra de Freire “Educação como Prática da Liberdade” (1967) se tornou referência para situar a educação que de fato liberta os homens e, principalmente, por se tratar de sujeitos em privação de liberdade. Esta concepção se faz necessária para os entendimentos da educação prisional. Freire (1967) *apud* Neves (2021) destacou que existe a “indissociabilidade entre Educação e Política” e assevera a importância de uma educação conscientizadora, dialógica e emancipadora.”

Nesse contexto, a educação se faz como ato político à medida que permite que se “politizem” os sujeitos das práticas educativas e consigam através da conscientização da própria realidade, a busca ontológica do “ser mais” em prol da sua emancipação como sujeitos históricos e culturais, ao enxergarem a opressão e se libertarem do que os oprimem (Freire, 2005).

Desse modo, se faz necessário a práxis libertadora para o papel transformador da educação em busca de uma sociedade justa e igualitária para todos à medida que possibilita a construção do homem novo, “a libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso” (Freire, 2005, p. 35). Cabe ainda mencionar que, a educação como ato político, segundo Freire (2001) é vista como:

Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu. Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana (Freire, 2001, p.08).

De acordo com os apontamentos trazidos pela pesquisadora, há de se levar em consideração dois aspectos comuns nas prisões, de lógicas opostas em relação à ressocialização “o princípio fundamental da educação que é, por essência, transformador, e a cultura prisional, caracterizada pela repressão, ordem e disciplina, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere” (Neves, 2021, p.75). A pesquisadora questionou como aliar prática educacional num ambiente que não favorece as práticas educacionais, espaço visto como “antieducativo”. Para isso, recorreu-se às obras freireanas em que o sujeito assume papel central no processo educativo, visto como sujeito de direitos:

Como educar para a liberdade nesse sistema? É nesse contexto e nesse sentido que o método educacional de Paulo Freire vem apontado como premissa. Um método pautado em pressupostos que, para além do próprio método, traz em si uma base ideológica que permite primeiramente reconhecer o detento como pessoa, e dar-lhe a possibilidade de projetar ele próprio um futuro que não seja a transcrição das vontades do sistema penal (arbitrário, repetitivo, punitivo) quando em liberdade; e que não se revele nas altas taxas de reincidência atuais, e sim um futuro com todo conhecimento de causas e da causa de seu encarceramento (Neves, 2021, p.81).

Na pesquisa, Neves (2021) elencou categorias analíticas para melhor entendimentos dos discursos das pessoas entrevistadas, em relação ao processo educativo prisional:

- A educação como valor em si: para os sujeitos em privação de liberdade, a educação apresenta valor “ altamente favorável”, assim como a escolarização vista como ferramenta de obter sucesso na vida, afastamento da criminalidade e “todos foram enfáticos ao relacionar o estudo à possibilidade de “bom emprego” e vida tranquila”. (Neves, 2021, p.89).
- A escola como oportunidade de remissão de pena e a crença na escolarização como oportunidade de mudança de vida: de 10 entrevistados, 07 relataram que “a educação ofertada causou nenhum ou pouco impacto na sua vida em liberdade, articulando a falta de impacto com a insuficiência educacional para a “mudança de vida”. Eles reconhecem a educação como importante no processo de inserção à sociedade e para a cultura que entendem ser universal. Mas, no impacto da oferta da escolarização no sistema prisional, aparece como “discurso reverso” (Neves, 2021, p.92). E dois entrevistados disseram que houve impacto da escolarização ofertada no sistema prisional na vida fora da prisão em relação a ganhos funcionais.
- As inserções fragmentadas no campo escolar: interrupção dos estudos por motivo de transferência ou por sair a vaga próximo da progressão de regime. Para os 10 entrevistados, 08 apresentaram a interrupção nos estudos.

- A docência na prisão: foram entrevistados 03 professores da “Escola Estadual Paulo Freire”, localizada no Complexo Penitenciário, e todos responderam que não possuíam formação para a prática docente no sistema prisional. Apenas 01 havia feito cursos de ambientação após ingressar no sistema prisional oferecido pela Diretoria de Ensino da SEJUSP (Neves, 2021,p.96). Relataram dificuldades para lidar com as características hostis do sistema e todos “apontaram necessidade de maior interação com os agentes da segurança e questões relacionadas ao preconceito pelo “desperdício de tempo e recursos” com a oferta da escolarização para os presos” (Neves, 2021, p.96).
- O olhar dos gestores: para os entrevistados das áreas de Segurança e Educação, foram ressaltadas as dificuldades do orçamento, estrutura, recursos humanos, falta de investimento quanto às políticas que visam à ressocialização e destacaram que “embora os entrevistados consideram importante a oferta de escolarização nas instituições prisionais, todos apontam o déficit na sua qualidade” (Neves, 2021, p.98). Para os gestores, fatores como: sociais, econômicos e estruturais foram elencados para as dificuldades na reinserção dos indivíduos privados de liberdade. E além dos fatores educacionais, foram apontados outros elementos: “as precárias condições dos estabelecimentos, o número reduzido de servidores, tanto agentes quanto técnicos penitenciários, a falta de interação entre estes e a equipe educacional” (Neves, 2021, p.100).

Com base no proposto na LEP (Brasil,1984) no 1º artigo, fica “configurado a necessidade de se promover, a integração social harmônica do condenado e internado”, é de se esperar que os aparelhos estatais por meio das políticas públicas educacionais consigam promover a reinserção e reintegração dos sujeitos em privação de liberdade.

Uma das aplicabilidades da pena é o seu caráter educativo, ressocializador e para isso, as instituições deverão prover as condições para que ocorra a reintegração social. Porém, conforme observado na pesquisa de Neves (2021), ficou evidente que a oferta da educação na prisão não está sendo eficaz em termos de contribuição para evitar a reincidência. Foi apontado as altas taxas de reincidência e que a mesmas tem se mantido estável ao longo dos anos, mesmo com implementação de algumas práticas ressocializadoras:

Embora exista uma grande aposta na educação como principal ferramenta para a ressocialização dos indivíduos privados de liberdade, as altas taxas de reincidência nos revelam que a política pública educacional executada dentro das unidades prisionais não tem cumprido a contento seu propósito. A reincidência prisional tem contribuído para a superlotação das unidades prisionais do estado de Minas Gerais,

visto que a taxa de reincidência média é da ordem de 51% segundo dados do IPEA em conjunto com o CNJ no relatório de 2013 e segundo estudo realizado pelo Departamento de Ciências Sociais da PUC em 2018 (Neves, 2021, p.101).

Foi constatado pelos apontamentos dos entrevistados, que há uma supressão pelo Estado em relação à propor diretrizes educacionais voltadas, especificamente, aos sujeitos em privação de liberdade. E também sobre a carência de investimentos, falta de capacitações para a atuação dos profissionais da educação e segurança nas atividades de ressocialização, insuficiência de quadro de pessoal e déficit de infraestrutura.

6.2.2 Categoria: Lazer como prática sociocultural

a) “Humanização do espaço carcerário: uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional de Minas Gerais”

Ao se buscar o descritor “lazer” na pesquisa de Pereira (2017) verificou-se apenas em dois momentos. Pereira (2017) sistematizou o lazer ao explicar sobre o papel do pedagogo do Núcleo de Ensino e Profissionalização (NEP) das unidades prisionais, sendo um desses papéis a promoção de ações de integração social por meio do lazer e outras atividades:

O pedagogo do NEP é responsável por promover ações de integração social por meio do lazer, esporte e cultura, envolvendo os demais servidores da Unidade na criação e desenvolvimento de projetos pedagógicos e profissionalizantes; fomentar cursos profissionalizantes, elaborando propostas que possibilitem a certificação pela qualificação profissional do custodiado, buscando, em conexão com o Núcleo de Trabalho e Produção da Unidade Prisional, a conciliação das ações a serem desenvolvidas (Pereira, 2017, p.168).

E foi descrito também ao referir-se à escola em grego, como o lugar do ócio no tópico “3.1 Trabalho, educação, propriedade privada: genealogia”. Esclareceu sobre o surgimento da educação, propriedade privada, classe sociais opostas (proprietários e trabalhadores).

Dessa forma, abordou o lazer e o ginásio como possibilidade de locais para o exercício físico (Pereira, 2017, p. 168). E fez abordagem relativa ao “recreamento” sob aspectos da legislação, ao citar a assistência social prevista às pessoas em privação de liberdade “(...) incumbindo ao serviço de assistência social, dentre outras coisas: promover a recreação no estabelecimento, promover a orientação do assistido, na fase final do cumprimento da pena, (Pereira, 2017, p.143).

Dito isso, nota-se a questão do recreamento expresso pela legislação, dada a sua relevância como outras atividades culturais possíveis e necessárias aos encarcerados e vista como direito.

E para tanto, deve ser cumprido, conforme determina a Lei. Daí, a importância das pesquisas nessas áreas, para que se verifique se a legislação está sendo cumprida, principalmente no que diz respeito aos direitos humanos, direitos sociais e direitos fundamentais das pessoas encarceradas no sistema prisional brasileiro ao que tange ao lazer.

Mas, cabe dizer que o lazer não se apresentou como categoria de análise para Pereira (2017), assim como não houve reflexão acerca das atividades culturais diversificadas que podem ocorrer nos espaços prisionais como instrumentos da prática educativa social. Verifica-se o enfoque materialista histórico na análise, por meio dos pressupostos de Karl Marx, em que o trabalho se manifesta como categoria de análise de relevância. A ênfase da pesquisa foi situada na averiguação das políticas públicas ofertadas nos sistemas prisionais (tradicional, PPP, APAC) de Minas Gerais em relação à educação e trabalho pelo viés da humanização do espaço carcerário.

Por meio de uma descrição breve, no tocante às atividades de lazer, Pereira (2017) informou sobre os projetos socioculturais, artísticos e de recreação inseridos no “Plano Estadual de Educação nas Prisões” (Minas Gerais, 2012), cujo documento oficial foi criado pelo governo de Minas Gerais em 2012 e instituído para 2012-2014. Para isso, segundo apontado por Pereira (2017, pp.81-82), há atividades culturais inseridas nos projetos socioculturais, artísticos, esportivos e recreativos no Plano Estadual de Educação nas Prisões (Minas Gerais, 2012), a saber:

- Grupo de teatro “Vida Nova”, da Penitenciária José Maria Alkimim;
- Festival de Música do Sistema Penitenciário de Minas Gerais (FESTIPEN) que visa incentivar os presos na criação de músicas e melodias e tem como resultado a gravação de um CD num evento produzido para divulgação e valorização do que foi produzido pelos presos;
- Oficinas de Música, corais e práticas instrumentais,
- Olimpíadas esportivas;
- Concursos de desenhos, contos, sarau, poemas e poesias, com publicação das selecionadas no jornal “O Lutador”;
- Projeto “Fazendo Arte na Escola”;
- Projeto Sustentabilidade; Concurso de Desenho-Ambientação;
- Projeto Consciência e Juventude; Projeto Real Liberdade.

Há apenas a descrição das atividades e não uma reflexão crítica das práticas educativas socioculturais citadas no plano. No entanto, cabe trazer para a discussão o fato do lazer estar ligado a outras esferas da vida, como à educação. Pode-se falar no duplo aspecto educativo do lazer, pois o lazer e educação contribuem para o desenvolvimento pessoal e social conforme apontado por Marcellino (2008): há a educação *para* o lazer em que este se torna objeto, e existe a educação *pelo* lazer, em que o lazer se torna o veículo e apresenta potencial educativo.

Convém dizer que o lazer como produção cultural humana permite diálogos com outras esferas sociais, entre elas a educação e o trabalho, categorias muito problematizadas pela pesquisadora. Portanto, relacionar lazer com as categorias citadas, pode-se ressaltar Gomes (2014):

o lazer constitui relações dialógicas com a educação, com o trabalho, com a política, com a economia, com a linguagem com a arte, entre outras dimensões da vida social, sendo parte integrante e constitutiva de cada coletividade. Nesse sentido, o lazer pode e deve dialogar com o trabalho, mas não de uma forma binária, que exclua outros fenômenos sociais; tampouco o binômio lazer-trabalho seria o mais importante a ser contemplado na produção teórico-conceitual sobre a temática (Gomes, 2014, p.12).

E cabe frisar que o lazer, pode ser ofertado como possibilidade de práticas socioculturais que adentram as prisões e contribuem com a ressocialização dos sujeitos em situação de privação de liberdade, ressaltando o propósito das práticas mais humanizadas. Para isso nota-se o que afirmaram Gomes *et al* (2022):

a convivência humanizada por meio do esporte e lazer pode contribuir para um cotidiano carcerário intramuros menos dramático e mais propício ao retorno para a sociedade, possibilitando a mitigação da violência e facilitando as ações da denominada política de reintegração social dos governos estaduais e federal (Gomes *et al*, 2022, p.240).

E ainda, ao tratar o lazer pela necessidade da dimensão humana em diferentes práticas sociais, culturais e educativas, pode-se relacioná-lo ao conceito abordado por Gomes (2014):

Como destacam Gomes e Faria (2005), o lazer integra o campo das práticas humanas e pode ser visto como um emaranhado de sentidos e significados dialeticamente partilhados nas construções subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes contextos de práticas culturais, sociais e educativas (Gomes, 2014, p.12).

O lazer apresenta conotações variadas e se aliado às práticas sociais educativas, possibilita aprendizagem diversas a serem exploradas nos espaços educativos, como os prisionais, marcados por contradições e antagonismos pela exclusão. Para corroborar com a ideia, cita-se Gomes (2014):

Assim, o lazer pode ser visualizado como um campo possível para desenvolver ações comprometidas com o repensar dos limites e possibilidades que marcam a nossa existência, com a superação da passividade e do conformismo e com a concretização de iniciativas voltadas para a mobilização e o engajamento social e político. Com isso, delinea-se uma perspectiva contra-hegemônica e transformacional para o lazer (Gomes, 2014, p.15).

b) “Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais”

Já na dissertação de Silva (2016), o lazer é citado em referência ao proposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006:

E, por fim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006, possui como uma das ações programáticas da Educação Básica através da meta 20, "promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de **lazer** para a população prisional" (Silva, 2016, p.65) grifo da pesquisadora.

Ao fazer a descrição do *locus* da pesquisa (penitenciária José Maria Alkmim e presídio Antônio Dutra Ladeira), Silva (2016) se ateve à descrição dos espaços físicos, atividades laborais desenvolvidas pelos presos, assim como o funcionamento da educação escolar ofertada pelo estado. No aspecto escolar, descreveu o corpo docente, infra-estrutura, biblioteca, horários das aulas, administração escolar. Porém, não se fez referência a nenhum dos vocábulos: lazer, práticas sociais, recreação.

O objetivo geral da pesquisadora foi averiguar a ação dos educadores em suas práticas docentes no âmbito da educação prisional por meio da teoria das Representações Sociais. Conforme apontado pelos achados de Silva (2016), a EJA ofertada pelo Estado nos espaços prisionais, apresentou aspectos pedagógicos, que valorizavam basicamente a escolarização e poucas atividades são percebidas pela pesquisadora. As tarefas educativas foram descritas como “pontuais” ao que tange à outras práticas educativas, a exemplo de “atividades pontuais de educação dita "não formal", que acabam por fazer parte de projetos complementares da escolarização” (Silva, 2016, p.82).

Dito isso, o lazer na pesquisa foi descrito como atividades complementares, mas não como categoria problematizada. No intuito de enfatizar o lazer como um instrumento em favor da educação, tem-se Marcellino (2000), para o qual o lazer pode levar ao desenvolvimento da criticidade e criatividade, contribuindo com o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (Marcellino, 2000, p.52).

A pesquisadora não analisou a categoria “lazer” como possibilidade de atividades ofertadas nos sistemas prisionais pesquisados. O processo educativo descrito se pautou em relação à prática pedagógica dos docentes nas unidades prisionais e não foram discutidas as atividades ofertadas nos espaços prisionais. Não se dialogou sobre o lazer sob o ponto de vista educativo e sócio cultural em relação às práticas educativas, nem sobre a possibilidade da atividade (lazer) estar imbuída de uma visão crítica e humanizada para a educação no espaço prisional analisado.

Destarte, há de se dizer que a educação se apresenta como elemento constitutivo de suma importância para o processo de ressocialização, porém não deve estar restrito somente à oferta da escolarização, mas como um conjunto de articulações de ações formativas e assistenciais (Ireland, 2011, p.19). A ressocialização dos sujeitos em privação de liberdade como uma das possibilidades do ato educativo no sistema prisional, pode considerar ações que integrem o lazer por meio das práticas sociais inseridas nas atividades complementares.

Na literatura científica, diversos autores abordaram a educação como elemento que potencializa a ressocialização dos sujeitos em privação de liberdade, dentre eles pode-se citar: Julião, E. F.(2010); De Maeyer, M. (2011); Ireland, T.D (2011); Carvalho,O.F.C; Guimarães, S (2013); Araújo, R.F.F.S.A (2016). A educação na prisão pode ser pensada como um processo educativo que veja os indivíduos em situação de privação de liberdade em todo o contexto de suas dimensões formativas, como apontado por Carvalho e Guimarães (2013):

Nesse sentido, ao pensar a educação prisional e construção de um currículo seria de suma importância levar em conta quais são os conteúdos/conhecimentos importantes para processo de educação ou reeducação desses sujeitos. E que esse processo deveria abarcar o sujeito em todas as dimensões de sua personalidade: ética, estética, política, artística, cultural, no âmbito da saúde, do trabalho e das relações sociais (Carvalho e Guimarães, 2013, p. 55).

O lazer correlato às práticas sociais culturais disseminadas nos espaços prisionais pode ser aliado às concepções educativas, pelas quais se busque promover o desenvolvimento das potencialidades humanas sob vários aspectos: sociais, cognitivos, físicos, artísticos e culturais. O lazer pode ser um meio que se propicie a inclusão, e assim visto por Bonalume (2021) como:

Se compreendemos lazer como necessidade cotidiana, espaço privilegiado de expressão do ser humano, ligado à existência social e histórica, compreendemos também que ele é influenciado e pode influenciar nossas relações sócio-culturais e possibilitar contatos sociais, convívio fraterno, criatividade e ludicidade, melhorando, dessa forma, nossa vida (Bonalume, 2001, p.146).

Para tanto, é importante pontuar que o lazer assume distinta importância quanto aos aspectos sociais que permitem aos sujeitos se conectarem com os demais pelas interações e

fortalecimento de laços de convivência. Tais elementos se mostram necessários para a ressocialização e reinserção das pessoas privadas de liberdade. E para isso, pode o lazer ser inserido às práticas educativas diferenciadas, sobretudo nos ambientes prisionais. Para Freire (1995), aliar novas formas educativas em outros ambientes, destaca a importância da educação que pode ocorrer em outros espaços, além das escolas aptos a atuarem no contexto social:

procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (Freire, 1995, p.16).

c) “EDUCAÇÃO SOCIAL E SISTEMA PRISIONAL: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC”

Percebe-se na tese de Silva (2018), em relação à categoria “lazer”, que esta foi amplamente pesquisada e analisada com base nos pressupostos defendidos por Marcellino (1990), Christianne Gomes (2004) e Nigri (2014). Para Silva (2018), uma das possibilidades para o lazer está baseado em:

(...) elegi, nesta pesquisa, em atitude contra hegemônica, a noção de lazer de Nigri (2014) como elemento suleador, por compreender o lazer como prática singular do ser humano em busca por descanso, “desenvolvimento pessoal” ou divertimento, integrado a níveis que articulam a corporeidade, a religiosidade e a festa, entre outras dimensões. Sendo assim, entendo que, mesmo representando uma dimensão singular do ser humano, o lazer constitui uma atividade complexa, no que tange à abordagem de seus conteúdos culturais (Silva, 2018. p.60-61).

Silva (2018) buscou ao abordar o lazer difundido por meio das práticas religiosas dos jovens da APAC, problematizar a categoria de análise em relação a vários aspectos, dentre eles: produção de sentidos e significados para os jovens apenados ao terem acesso às práticas religiosas e as tensões com o lazer; constatação das punições imputadas aos jovens em desobediências aos momentos obrigatórios de orações; estudos do campo do lazer; apropriação dos espaços da APAC pelos jovens ao exercerem atividades religiosas e a relação com o lazer; possibilidades de momentos de lazer e a questão religiosa; socialização, sociabilidade advindas das práticas do lazer e o processo formativo, educativo que tangenciam o lazer quanto às práticas religiosas.

O pesquisador explorou como as práticas sociais que contemplam as atividades de religião (católica e evangélica) e o lazer podem ser descritas como contribuições aos processos de caráter educativo da instituição apaqueana. Na unidade pesquisada, Silva (2018) encontrou

condições que exprimiam a metodologia da APAC em relação ao lazer e constatou que a prática não era prioridade para a instituição. Segundo Ottoboni (1978) *apud* Silva (2018):

[o] presídio não pode e não deve ser transformado num recanto de lazer onde o delinquente se sinta de férias. Não devemos nos esquecer que o sofrimento nos conduz à reflexão e facilita nosso encontro com a realidade, aproximando-nos de Deus (Ottoboni, 1978, p.22 *apud* Silva, 2018, p.28).

O lazer para Silva (2018) se apresenta como tema de difícil e complexa conceituação, pois implica em analogias que contemplam áreas diversas em consonância com aspectos sociológicos de outras áreas. Para o pesquisador, investigar práticas de lazer numa instituição em que a religiosidade e suas práticas são imperativas, se demonstrou como um grande desafio para o pesquisador. E ao pesquisar o lazer sob esses aspectos, enfatizou o caráter socializador que as práticas poderiam expressar:

Considerando-se esses elementos, dialogar sobre a educação religiosa “ministrada” em uma unidade prisional e seus atravessamentos com o lazer dos jovens prisioneiros implica abordar e analisar processos de socialização, sociabilidade e formulação de subjetividades, atinentes a essa fase da vida humana (Silva, 2018, p.64).

Assim como constatou, o fato da religião se configurar como instrumento de controle e rigidez na instituição, problematizou o lazer nos momentos das práticas religiosas, cuja atividade provocava tensões que, para o pesquisador deveriam ser investigadas, assim como potenciais momentos para a ressocialização. Silva (2018) declarou que:

Esse pressuposto me permitiu observar as associações e conflitos que surgiam nesse presídio, durante as atividades religiosas, e, também, das de lazer. Ao mesmo passo que conflitos causados durante atividades de lazer eram resolvidos nas atividades religiosas, conflitos de cunho religioso eram deixados de lado nas atividades de lazer (Silva, 2018, p.65).

No intuito de se verificar como aconteciam as produções de sentidos e significados aos jovens, coube ao pesquisador se inteirar acerca das subjetividades que se desenvolviam nos apenados ao terem contato com as atividades de lazer e religiosas:

Diante desse incitamento, coube-me buscar compreender sentidos e significados construídos e/ou atribuídos por eles a partir da sua relação com as suas atividades de lazer e religião mediadas pela unidade prisional. Para essa investigação, era necessário compreender, também, a construção da subjetividade desses jovens. Por isso, no próximo tópico remeto-me à perspectiva histórico-cultural, apresentando conceitos de subjetividade, sentido, significado e sujeito (Silva, 2018, p.65).

Na tese, o pesquisador menciona o lazer como categoria de análise associada à potenciais construções de subjetividades e proporcionadora de novas configurações para os jovens que se encontravam em cumprimento de pena. Isso demonstra o entendimento de Silva (2018) para a

importância do lazer como prática socioeducativa. Para analisar o lazer como fenômeno social e as subjetividades advindas das ações humanas, há de se atentar para os sentidos e significados que os sujeitos atribuem às próprias vivências, conforme relatado por Maciel, Saraiva e Martins (2018):

Por fim, considerar as subjetividades é entender que a ação humana é significativa, tendo em vista o seu conteúdo intencional, que indica o tipo de ação e/ou que o significado de uma ação pode ser compreendido como o sistema simbólico e cultural a que pertence. Dessa forma, para que um determinado fenômeno social que envolve o ócio e/ou o lazer seja entendido, é necessário que os pesquisadores compreendam os significados e a qualificação que os atores sociais atribuem às suas vivências, assim como à complexidade multifatorial e multidimensional que as envolvem (Maciel; Saraiva; Martins, 2018, p.23).

Nas observações feitas mediante as visitas realizadas, Silva (2018) identificou que na APAC, havia 200 vagas distribuídas nos regimes: fechado, semiaberto e aberto, e dividida em pavilhões. Para o regime fechado, o pesquisador descreveu as estruturas físicas vistas em relação às atividades educativas e profissionais: biblioteca, quatro salas de aula, auditório, galpão para cursos, salas para pintura, costura e tapetes. Para a prática de lazer no regime fechado, verificou-se que:

Cada pavilhão comporta, ainda, uma área de tanque para se lavar roupas, que é o mesmo espaço que abriga a televisão. Nesse regime, há, ainda, uma capela, refeitório, quadra de esportes e campo de futebol gramado. No quarto pavilhão, há espaço reservado a equipamentos de academia, para a prática de musculação (Silva, 2018, p.76).

No regime semiaberto foi descrito em relação às partes educativas e de esporte, como:

refeitório, auditório, quatro minúsculas salas improvisadas como salas de aula, cada uma com capacidade de oito alunos. Há uma barbearia, uma marcenaria, sala de pintura em telas e uma imensa horta; (...). Existe uma pequena sala, nesse regime, que é ocupada pela biblioteca. (...) No semiaberto, não existe capela; por isso, as manifestações religiosas são realizadas no auditório ou no refeitório. É no auditório que fica a única televisão disponível para uso por todos os detentos do regime. Esse espaço abriga, também, uma mesa de totó. Há uma quadra de terra para a prática somente de futebol (Silva, 2018, p.77).

Já no regime aberto, viu-se a diferença em relação ao fato do apenado ir apenas para dormir, o que fazia com que eles cumprissem no espaço apenas as práticas religiosas. Dessa forma, apresentava “uma televisão e um pequeno refeitório. O lazer, nesse regime, é limitado a assistir televisão” (Rodrigues, 2018, p.77).

Diante do exposto, pode se verificar que a interpretação do pesquisador está em consonância conforme retratado por Gomes (2004) em seus estudos sobre as concepções do lazer em vista de novas possibilidades, na abordagem em que a autora relaciona o lazer à uma necessidade

humana e como dimensão da cultura. De modo a exemplificar, para Gomes (2004) “lazer enraíza-se na ludicidade e constitui uma prática social complexa que abarca uma multiplicidade de vivências culturais situadas em cada contexto – e não somente nas chamadas sociedades modernas, urbanizadas e industrializadas” (Gomes, 2014, p.09).

E ainda, corrobora ao que foi abordado por Silva (2018) em relação às práticas religiosas com o lazer, é expresso pela compreensão de Gomes (2004) sobre os “lazerres”:

Assim, embora nem sempre exista uma palavra ou um conceito específico, as festas e celebrações, as práticas corporais, os jogos, as músicas, as conversações e outras experiências de sociabilidade podem assumir a feição de lazeres que têm significados e sentidos singulares para os sujeitos que as vivenciam ludicamente (Gomes, 2014, p.09).

Diante dessas abordagens, na pesquisa de Silva (2018) foi demonstrado o entendimento do pesquisador em relação ao lazer pelas concepções das práticas socioeducativas, cujas atividades movimentam as interações sociais numa “rede relacional”, conforme apontou Carrano (1999) *apud* Silva (2018):

[o]s fenômenos relacionados com as atividades de lazer estão no centro dos processos de formação da subjetividade e dos valores sociais nas sociedades contemporâneas. Para os Jovens particularmente, as atividades de lazer se constituem num espaço/tempo privilegiado de elaboração da identidade pessoal e coletiva (Carrano, 1999 *apud* Silva, 2018, p.63).

Para Silva (2018), a pesquisa demonstrou que a unidade da APAC não apresentava proposta pedagógica concreta para lidar com os processos educativos da instituição, nem tampouco exploravam o caráter educativo e problematizador de forma contundente. E sobre os momentos religiosos, pode-se dizer que eram vistos pelos jovens apenas como: “(...) quanto às categorias apontadas como atividades de lazer na época.” E constatou que as práticas religiosas eram percebidas pelos apenados como momentos de lazer e não de transcendência espiritual (Silva, 2018, p.151).

d) “FÉ NA VIDA, FÉ NO HOMEM, FÉ NO QUE VIRÁ: um estudo sobre os sentidos da prática coral em uma unidade prisional”

O lazer na dissertação de Dias (2019), pode ser visto na busca pelo entendimento dos sentidos e significados para os apenados em relação às experiências vivenciadas na APAC ao participarem do coral. Para proceder com as análises, foram sistematizados dois eixos em subgrupos (individuais e coletivos). Dentre as cinco dimensões que emergiram das entrevistas

no eixo individual, uma delas refere-se diretamente ao lazer: “A música como Lazer e modo de sair da APAC” (Dias, 2019, p.88).

Buscou-se na pesquisa entender como os sujeitos apenados da APAC, os quais participaram do coral (sete entrevistados), viam a atividade musical em seus apontamentos subjetivos. Para o entendimento do pesquisador, a atividade musical propiciada pelo coral era vista como “uma possibilidade de inserção social, valorização, bem-estar e a uma melhor qualidade de vida em geral” (Dias, 2019, p.13). E ainda, buscou-se averiguar como as atividades musicais poderiam favorecer a socialização e a promoção da qualidade de vida dos apenados (Dias, 2019, p.14).

Nesse entendimento, o lazer como prática social é ancorado por preceitos legais relativos aos direitos sociais, a todos os cidadãos brasileiros, de acordo com a legislação brasileira. Na Constituição Federal (CF/88), o lazer é expresso pelos artigos: 6, 217, 227 e cabe destacar que no Art.217, parágrafo 3º, tem-se que: “o Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social” (Brasil, 1988).

Dias (2019) evidenciou que o lazer pode ser uma prática socioeducativa, amparado por preceitos legais e que visam contribuir com melhorias significativas de vida dos sujeitos que se encontram em privação de liberdade, no aspecto da promoção social dos grupos dos mais vulneráveis. Conforme explicitado sobre o direito à recreação e atividades artísticas, por exemplo:

Na assistência social, busca-se preparar o condenado para o retorno ao convívio social, incluindo, também, atividades de recreação. A assistência religiosa rege a liberdade de culto e a implantação de um lugar apropriado. Sobre os direitos dos presos, destaca-se o art. 41, alínea VI “exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena” Brasil, 1984 (Dias, 2019, p.21).

Partindo dessa premissa, tem-se que a perspectiva do lazer está em consonância com a conceituação relacionada às práticas socioculturais do lazer pela abordagem “de práticas culturais, onde o lúdico se contrapõe ao trabalho“. E para isso, o pesquisador remete ao abordado por Silva (2014) ao que tange o tempo livre em atividades que geram prazer ou liberdade para os participantes das atividades musicais da APAC:

O lazer ou sair da APAC é definido, conforme também apresentado por Silva (2014), como uma produção do meio social de práticas culturais que são vividas de forma lúdica em contraposição ao mundo do trabalho. A utilização do tempo livre para usufruir de atividades que podem gerar algum prazer ou liberdade (Dias, 2019, p.89).

Reitera-se que, para Silva (2014), na abordagem das práticas socioeducativas, o lazer possibilitaria também a convivência, seja em grupos ou individualmente:

Dentro dessa ótica, o lazer representa algo que possibilita a vivência de experiências culturais individuais ou coletivas capazes de produzir no sujeito valores necessários a uma vida cotidiana dotada de regras e posturas necessárias a uma vivência comunitária (Silva, 2014, p.32).

Dentre as diversas possibilidades que se pode atribuir ao lazer, uma delas é a capacidade de gerar bem-estar e prazer. Nesse ponto, cabe mencionar o que Gomes (2014) entende quanto ao lazer e suas variadas formas, contextos e grupos :

Do meu ponto de vista, o lazer representa a necessidade de fruir, ludicamente, as incontáveis práticas sociais constituídas culturalmente. Essa necessidade concretiza-se na ludicidade e pode ser satisfeita de múltiplas formas, segundo os valores e interesses dos sujeitos, grupos e instituições em cada contexto histórico, social e cultural (Gomes, 2014, p.12).

Para Dias (2019), as atividades musicais experimentadas pelos apenados no coral podem incentivar aspectos que remetem à “motivação, a inclusão social e a integração interpessoal são alguns dos benefícios empreendidos ao se cantar em um coral” (Dias, 2019, p.40). Neste aspecto, corrobora a ideia do entendimento de Marcellino (1995) sobre o lazer para conjugar ações que alcancem:

[...] potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para a compreensão da realidade, as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao autoaperfeiçoamento, pelas oportunidades de contato primário e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade (Marcellino, 1995, p.60).

O pesquisador ressalta a importância sociocultural da música pelas funções sociais e por ela estar presente na humanidade. Deixou evidenciar que acredita na inclusão propiciada pela atividade musical como:

“a inclusão social é um dos benefícios que o canto coral pode favorecer, assim como a qualidade de vida dos indivíduos envolvidos em tal tarefa, cantar coletivamente. O rompimento das barreiras sociais e a possibilidade confraternizar através do canto ajuda nas superações individuais e coletivas (Dias, 2019, p.40).

Dias (2019) retratou as práticas musicais na APAC percebidas e que teve conhecimento por meio de relatos: ensino de música, atividades musicais nas aulas de artes da EJA e incentivos por parte de voluntários de outras áreas que demonstravam por meio de algum instrumento que tocavam no ensino de música. Foi possível ver atividades com música na unidade por parte da

administração, como os hinos da APAC pelas manhãs, nas datas comemorativas ou visitas e outras formas, como:

(...) são tocadas músicas pré-gravadas por meio do sistema de som e, em algumas ocasiões, há ainda apresentações de grupos musicais como bandas e orquestras, (...), através dos fones de ouvidos com músicas pré-gravadas em cartões de memória. Este recurso é muito utilizado pelos recuperandos para a escuta de músicas, além das rádios locais (Dias, 2019, pp.41-42).

Há de se mencionar sobre as participações musicais relativas às práticas religiosas, por meio da música gospel, sendo essa muito rotineiramente cantada nos dias de eventos e cultos religiosos. Porém, como informado por Dias (2019), o que se viu em relação às principais atividades musicais direcionadas foram o coral e oficinas de samba (Dias, 2019, p.42).

Ao falar sobre as possibilidades que as atividades musicais podem oferecer aos participantes para além da busca pelo prazer, o pesquisador pontuou que:

Podemos afirmar, por conseguinte, que as práticas musicais fornecem muito mais ao homem do que somente o prazer ou entretenimento. Ela é um importante meio de produção de conhecimentos sobre o comportamento humano e de modificação deste comportamento, tanto de modo individual, como em sociedade (Dias, 2019, p.73).

Para analisar as dimensões que emergiram das entrevistas com os apenados participantes do coral, Dias (2019) dividiu a análise em eixos: individuais e coletivos, pois para o pesquisador “compreendemos que os recuperandos interpretam a experiência de cantar no coral da APAC, a princípio, de duas formas: as que envolvem aspectos individuais e coletivos.”

Dias (2019) informou que para o eixo individual, foram percebidas cinco dimensões: A música como Lazer e modo de sair da APAC; Música e Bem-estar; Emoção ao Cantar; Desenvolvimento musical: não sou cantor; O estigma de ser. No eixo coletivo, foi diagnosticado que “o fato de cantar coletivamente propiciou uma maior interação e desenvolvimento pessoal” (Dias, 2019, p.89), e contabilizou quatro dimensões: cantar favorecendo a socialização e a sociabilidade; o canto como trabalho em equipe; sentido a ausência da regente; a instituição.

Em relação ao tópico 5.2.1, cujo título é “Música como lazer e modo de sair da APAC”, o pesquisador percebeu que nesta dimensão para os entrevistados, o coral era visto como momentos que propiciavam lazer e “sendo um espaço e tempo em que os recuperandos poderiam usufruir da forma que lhes convinha,” (Dias, 2019, p.89).

Para efeito de correlação, adota-se o que defendeu Gomes (2014), quanto aos sentidos das práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos em momentos de lazer, na construção de suas subjetividades:

Assim, embora nem sempre exista uma palavra ou um conceito específico, as festas e celebrações, as práticas corporais, os jogos, as músicas, as conversações e outras experiências de sociabilidade podem assumir a feição de lazeres que têm significados e sentidos singulares para os sujeitos que as vivenciam ludicamente (Gomes, 2014, p.09).

Para o item 5.22 "Música e Bem-estar", o pesquisador deixou evidente os impactos para os sujeitos sociais da APAC em relação à: emoção, qualidade de vida, elaboração dos aspectos sociais pelos apenados, pertencimento, identidade e sensações que despertam nas consciências:

Sendo assim, o convívio no coral impacta na sensação e na percepção de bem-estar dos entrevistados uma vez que revelam, por estar na condição ou situação de presos, um prejuízo em suas relações. Além das implicações relacionadas a questões sociais e a atividade do coro, os entrevistados revelam aspectos da emoção ligada a tal atividade. Sendo assim, a música não é somente usada como automedicação, mas serve para expressar emoções e sentimentos e regulação do humor, trazendo ganhos na qualidade de vida. Aqui, estamos nos voltando para o que a música, ou o cantar no coral, desperta na consciência dos envolvidos ou como são elaborados aspectos sociais como o pertencimento, identidade, controle do humor, convívio entre outros (Dias, 2019, p.92).

Nesse ínterim, cabe citar Gomes (2014), ao que pese o lazer como possibilidade de momentos de introspecção e oportunidades de sensações percebidos no interior dos sujeitos envolvidos:

O lazer compreende, ainda, práticas culturais mais voltadas para as possibilidades introspectivas, tais como a meditação, a contemplação e o relaxamento, pois elas podem constituir notáveis experiências de lazer devido ao seu interessante potencial reflexivo (Gomes, 2014, p.14).

Ao se pensar em espaços prisionais mais humanizados, cabe destacar que a música pode cumprir esse papel, quando relacionada às potencialidades que as práticas culturais diversificadas podem ofertar nos espaços prisionais. Para Dias (2019) ficou demonstrado que:

Percebemos que a música pode ajudar na regulação dos ânimos e na humanização dos ambientes carcerários. Assim como a música é utilizada em momentos de conflitos sociais como as guerras, tanto para excitar quanto para acalmar, nos sistemas de ressocialização, podem ser desenvolvidas estratégias para a sua utilização em propostas terapêuticas e de tornar esses ambientes mais propícios à ressocialização (Dias, 2019, p.137).

Assim como pode ser evidenciado por Dias (2019), as atividades de lazer que incluem música, podem favorecer a ressocialização, sociabilidade, bem-estar, entre outros aspectos:

Notou-se que ações da educação musical, da etnomusicologia, da nova musicologia e da musicoterapia possam favorecer pessoas como as trabalhou-se nesta pesquisa, em processos de ressocialização e em situação de vulnerabilidade social. Expandir seus

conhecimentos, promover a sociabilidade, bem-estar e dar-lhes visibilidade (Dias, 2019, p.140).

Diante do exposto, pode-se entender as atividades musicais mencionadas como práticas de lazer ofertadas junto às atividades educativas. Para tanto, é importante frisar que o lazer pode contribuir na formação social e aspectos da cidadania, assim como forma de expressão humana. De acordo com Requixa (1999) “a educação é hoje entendida como o grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades (Requixa, 1999, p.21).

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

Na investigação científica de Barbosa (2021), quanto ao aspecto do lazer visto como prática educativa, não se verificou análise sobre a temática do lazer. A pesquisa se orientou pela busca das respostas quanto às práticas dos formadores que atuavam na unidade da APAC.

Verificou-se no subitem 2.3.2 “A educação para pessoas em contexto de privação de liberdade”, que Barbosa (2021) faz a descrição da legislação educacional para oferta da educação nas prisões, ações, programas educacionais, dados do Ministério da Justiça através do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) para o período de 2014-2019, sobretudo em relação ao estado de Minas Gerais.

Em relação às “atividades educacionais complementares”, nas quais se incluem o lazer, videoteca e cultura, foi apontado conforme dados do INFOPEN (2014), que Minas Gerais ocupava posição inferior em comparação a outros estados:

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) grifo da pesquisadora.

Quanto aos apontamentos sobre o processo educativo desenvolvido na APAC, Barbosa (2021) o fez no item 3.1: A educação na perspectiva da proposta pedagógica das APAC’s. Apresentou considerações acerca do empenho dos educadores em realizar outras atividades desenvolvidas na APAC (Barbosa, 2021). E ao explanar sobre a educação escolar que era ofertada, proveniente

de uma escola estadual, ressaltou características da instituição e que a mesma poderia ser considerada “integral” com a oferta de atividades variadas:

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 (Barbosa, 2021, p.94).

O pesquisador ao fazer suas considerações, ponderou que nas observações realizadas pelos ambientes a que teve acesso, foi percebido 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” (Barbosa, 2021, p.94).

E ainda, mesmo que não tenha abordado o lazer enquanto prática educativa social e suas atividades correlacionadas à educação, nem dados e análises em sua pesquisa, pode-se ver que o pesquisador percebeu a importância do lazer enquanto satisfação humana:

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 (Barbosa, 2021, pp. 94-95) grifo da pesquisadora.

Corroborando nesse aspecto, recorre-se ao que Gomes (2014) atribuiu à concepção de necessidade humana do lazer e dimensão cultural e ao aflorar das sensibilidades:

Enquanto necessidade humana e dimensão da cultura, o lazer pode aguçar as sensibilidades (sensibilidade que está relacionada ao plano sensorial, mas que deve ser também sensibilidade afetiva e não somente racional, artística, estética, ética, social, política, ecológica, etc.) e estimular as pessoas a refletir sobre as particularidades que marcam cada contexto. Isso coloca em realce a importância de concretizarmos experiências de lazer coerentes com os fundamentos teórico-conceituais adotados: um desafio que precisa ser, cada vez mais, almejado por todas as pessoas interessadas em ampliar os olhares e a percepção crítica sobre essa temática (Gomes, 2014, pp.16-17).

Barbosa (2021) ao referir-se ao lazer ofertado em atividades educacionais que compreendem os potenciais criativos dos seres humanos, destacou concepções do lazer que o associam a práticas educativas sociais. Para lazer e educação, convém assinalar o que reporta Marcellino (2013) para a temática, pois há dois processos interligados, sendo um que se faz a educação *para* o lazer e a educação *pelo* lazer. E conforme assinalado por Silva, Rigoni e Silva (2021), tem-se que:

A educação pelo lazer é a própria prática ou assistência vivenciadas exclusivamente no tempo disponível dos sujeitos a partir de atividades do contexto do lazer, assim, todos os espaços mencionados anteriormente se aplicam também para esse segundo processo educativo (Silva; Rigoni; Silva, 2021, p.93)

O lazer como processo educativo social possibilita aprendizados significativos para os sujeitos, que longe das obrigações formais possam aplicar conhecimentos em produção de significados para as suas vidas (Silva; Rigoni; Silva, 2021, p.93). Para Barbosa (2021), a educação nos espaços prisionais é vista como direito, inserida num processo educativo mais abrangente, em que as potencialidades dos sujeitos possam ser valorizadas, como a aprendizagem de profissões e “novas formas de ler o mundo”:

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 (Barbosa, 2021, p.145).

Nesse aspecto, pode-se relacionar à abordagem freireana, cuja citação se tornou célebre na área educacional, pois se enfatizou que “isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto” (Freire, 1989, p.07). Fica notória a importância das vivências dos sujeitos inseridos em atos educativos que valorizam os próprios sujeitos na centralidade do processo.

A aprendizagem se torna mais significativa quando as práticas educativas sociais se relacionam ao universo do educando, e podem levá-lo a se ver inserido no mundo, tomando por base a sua realidade a partir de novos apontamentos em busca da transformação necessária da vida. Para uma educação de fato libertadora, Freire (1987), elucidou que essa deve se pautar pelas relações dos sujeitos com o mundo:

(...) a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem [e da mulher] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [e mulheres]. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem [e mulher] abstração nem sobre este mundo sem homem [ou mulher], mas sobre os homens [e as mulheres] em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (Freire, 1987, p.45).

Além de permitir a expansão da consciência crítica na tomada da nova posição pelos sujeitos em sua realidade, “a criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da

realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência.” (Freire, 1967, p. 60).

f) “LAZER, MULHERES TRANS E UNIDADE PRISIONAL: um estudo sobre as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria”

Rodrigues (2022) em sua pesquisa de Mestrado, apresentou como objetivo central, analisar as práticas culturais de lazer das mulheres trans, na unidade prisional da penitenciária Professor Jason Soares Albergaria. Para isso, o pesquisador se dispôs a “verificar o que elas vivenciam como possibilidade de lazer, como as ações se desenvolvem, quem as organiza, os espaços preferenciais ocupados nesse contexto e a forma de apropriá-los” (Rodrigues, 2022, p.25).

O pesquisador relacionou o lazer por vários aspectos, a saber: como direito humano e fundamental; no plano internacional como um direito humano; no plano interno como um direito fundamental; e para as pessoas LGBTQ+ em privação de liberdade. Ao analisar as práticas encontradas na unidade prisional, o pesquisador parte da concepção do lazer conforme explicitado em Gomes (2014).

Reitera-se que a abordagem adotada por Rodrigues (2022) sobre o lazer é a mesma perspectiva adotada na presente dissertação pela pesquisadora, pela qual o lazer é visto como necessidade humana e por aspectos culturais. E não como “benefício ou regalia”, mas um direito social a ser cumprido integralmente pelo poder público nas unidades prisionais:

Parto de uma perspectiva que entende o lazer como necessidade humana e dimensão da cultura (Gomes, 2014), canal por onde as pessoas podem se expressar, manifestar suas identidades. Lazer que instiga a nossa capacidade criativa, contribui para o desenvolvimento de amizades e da própria confiança, da autoestima, gera prazer, satisfação a quem o realiza, sendo uma experiência humana essencial ao desfrute de uma vida digna. Compreendo o lazer não como um privilégio, mas como direito social e que requer ser garantido a todos. Verifiquei como esse direito tem sido assegurado a uma parcela social particularmente vulnerável e as especificidades que desafiam o conceito de lazer em uma unidade prisional (Rodrigues, 2022, p.25).

Assim como ao partir-se da mesma premissa, a presente dissertação coaduna com o entendimento do pesquisador, para o qual o lazer não pode ser vinculado a uma visão reduzida da dicotomia lazer/trabalho. Nesse entendimento, tem-se a fragmentação do tempo e espaço sobremaneira em virtude da ideia do lazer vinculada ao tempo usufruído fora do trabalho, numa visão marcadamente eurocêntrica.

E, conforme exposto por Rodrigues (2022): “no plano de reconhecimento de um direito, também vejo como impertinente atrelar a vivência do lazer ao exercício de um trabalho, ainda que com este socialmente possa se relacionar. Lazer é uma necessidade humana e de conteúdo autônomo” (Rodrigues, 2022, p.59).

O lazer foi referenciado na pesquisa por Rodrigues (2022) sob outros aspectos, dentre eles, o social. Ao que tange benefícios à promoção social, o lazer quando integrado a outros programas como saúde, pode permitir a cidadania aos grupos marginalmente excluídos. Nesse contexto, há perspectiva de uma educação para o lazer, sendo elemento constitutivo do processo educativo “(...) é pensar sobre uma perspectiva de educação para o lazer, de recolocação do sujeito, que se encontra às margens, possibilitando-lhe qualidade de vida, desfrute de vivências lúdicas, por meio de ações positivas executadas pelo Estado” (Rodrigues, 2022, p.56).

Rodrigues (2022) também apontou para o mau uso do lazer pelo viés do assistencialismo, “o que pode conduzir para práticas de “pão e circo”, uso de recursos financeiros para mera distração da população”. Para alargar o entendimento do lazer que possibilite uma prática social com maiores significados para as pessoas (descanso, divertimento, desenvolvimento pessoal), é preciso destacar conforme pontuações de Marcellino (2015) *apud* Rodrigues (2022):

A assistência social para o lazer requer, assim, ser compreendida em termos mais abrangentes, estruturada em ações planejadas, que considere aspectos de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social, que favoreça as pessoas interagirem e se manifestarem culturalmente (Marcellino, 2015 *apud* Rodrigues, 2022, p.57).

Rodrigues (2022) relatou outros aspectos do lazer, relacionados a momentos de prazer, bem estar e divertimento, o que pode ser compreendido pela expressão cultural possibilitada pelo lazer. Nesse aspecto, pontuou que:

Com essa compreensão, parto da premissa de que o lazer desempenha papel de expressão cultural, sendo uma necessidade humana, que propicia descanso e divertimento, mas que tem, ainda, potencial de ser transformacional para quem o vivencia, sendo reconhecido como direito social fundamental e, por consequente, não pode ele estar alijado das prisões (Rodrigues, 2022, p.62).

Na pesquisa de Rodrigues (2022), é possível perceber o posicionamento do pesquisador em relação ao lazer como práticas sociais, ludicidade e manifestação da cultura, num dado contexto histórico social em suas múltiplas possibilidades e de interações sociais :

Adoto a compressão de lazer defendida por Gomes (2014), que o entende como uma necessidade humana e dimensão da cultura. São práticas sociais vividas localmente e

que se destinam ao desfrute da vida. Possuem traços de ludicidade e abarcam uma multiplicidade de vivências contextualizadas. Enquanto manifestação da cultura, o lazer se constitui em práticas historicamente situadas, devendo ser entendidas considerando a sua época, a partir de quem as realiza, as influências com o trabalho, a educação, a política, a economia, dentre outros componentes de uma complexa rede social de interações (Rodrigues, 2022, p.59).

Dito isso, convém mencionar Marcellino (2002) sobre as potencialidades do lazer: pode levar a momentos de divertimento, descanso e sobretudo ao que remete o potencial para o desenvolvimento humano e social. Decorre-se que ao pensar o lazer como necessidade humana, demonstra-se o quão se torna elemento essencial na vida dos seres humanos, em grupos e coletivos, daí sua demanda por respeito à legitimidade como direito social (Rodrigues, 2022, p.60).

E como forma de se criar laços e construir interações sociais, o lazer como prática social educativa é meio propício para suprir as demandas da comunidade LGBTQ+, “na interação, percebemos e conhecemos o outro e, assim, o lazer favorece o convívio e a criação de laços de pertencimento, especialmente relevantes à população carcerária LGBTQ+, que marcadamente enfrenta os desafios do abandono familiar” (Rodrigues, 2022, p.60).

E partindo da premissa do caráter dialógico da educação, Rodrigues (2022) apontou o diálogo visto pelas mulheres trans, como possibilidade de lazer quanto ao aspecto gerador de sociabilidade (Rodrigues, 2022, p.165). Desta feita, há de se dizer sobre a importância do lazer no contexto social que se insere, neste caso, espaço prisional de uma penitenciária que abriga um público de mulheres trans.

Como direito social, o lazer permite que haja inclusão e promoção social, qualidade de vida, possibilitando a interação e socialização dos indivíduos (Soares Neto, 2018, p.96). Assim como, o lazer apresenta notoriedade ao ser relacionado com a formação humana, cultural e social dos indivíduos (Soares Neto, 2018).

No tocante ao aspecto educativo que Rodrigues (2022) abordou em relação à educação para o lazer, cumpre dizer sobre o papel educativo que o lazer dispõe, por meio das ideias apresentadas por Soares Neto (2018):

O lazer, dentre outras características, cumpre um papel educativo, em virtude de suas possibilidades pedagógicas, pois pode proporcionar ao indivíduo socialização, desenvolvimento cultural, intelectual e físico; capacidade crítica e transformadora de uma realidade; e ainda incentiva a criatividade (Soares Neto, 2018, p.98).

Assim também, o lazer pode ser compreendido na busca de uma educação emancipadora e crítica, conforme defendida por Freire (1981), dada a possibilidade da conscientização do homem, por meio da dimensão cultural e nas relações deste com o mundo. Convém destacar que:

A criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas. relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural. Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem mas, conseqüentemente, contam a história deste mútuo fazer. A “hominização” – Chardin – no processo da evolução, anuncia o ser autobiográfico (Freire, 1981, p.55).

Portanto, no tocante às práticas de lazer na Penitenciária Professor Jason Soares Albergaria, situada no município de São Joaquim de Bicas em Minas Gerais, apresentadas na pesquisa de Rodrigues (2022), foram destacadas no item 5: “Atividades de Lazer? Fios que tecem um cotidiano mais ameno”. Dada essa contextualização, interessante notar que foi percebido pelo pesquisador, a questão da remição de pena e satisfação pessoal das mulheres trans pela participação nas experiências, conforme relatado:

Nenhuma delas gera remição de pena nem esse benefício para tais atividades foi, durante a minha pesquisa de campo, reivindicado pelas mulheres trans. São atividades perseguidas para a satisfação pessoal sem ter em vista um retorno do estado, não buscam uma forma de contraprestação. São oportunidades de vivência que realizam ou reivindicam como meio de entretenimento, sociabilidade, atividades potenciais geradoras de bem-estar no ambiente de reclusão (Rodrigues, 2022, p.135).

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou alguns dados importantes retratados por Rodrigues (2022), que indicaram os seguintes elementos como vivências atreladas ao lazer:

- Televisão e rádio: nem todas as celas possuem televisão e as que apresentavam o aparelho, eram oriundas de doação de familiares. E para quem não tinha a televisão, o rádio se tornava o meio de comunicação com o mundo externo o mais usual;
- Conversa: o pesquisador reitera que é uma das práticas mais vistas na unidade prisional, devido a fatores como:

Um dos poucos passatempos disponíveis que não requer suporte material, sendo forma democraticamente acessível de manifestação, inserindo-se no direito à livre expressão. Até mesmo quem se ache, temporariamente, em cela de isolamento, tem possibilidade de romper o silêncio, pois a porta gradeada comunica-se com o corredor, que, por sua vez, comunica-se com outras celas e o pátio, sendo possível de um ponto ouvir quem se encontra em outro (Rodrigues, 2022, p.140).

- Escrita: relatada por algumas mulheres como a prática de lazer feita dentro da cela, sendo vistos a prática da troca de correspondências como escrita de cartas, bilhetes (catus) e diários. A comunicação era feita para destinatários de fora, entre elas na unidade e com a administração prisional;
- Jogos: reivindicados pelas mulheres por não serem permitidos, pois “ na Jason esses itens são proibidos sob o fundamento de “risco à segurança pública”, não prestando a direção a elas maiores esclarecimentos” (Rodrigues, 2022, p.145). O xadrez é uma exceção, pois foi doado como premiação para uma ex-detenta e o objeto permaneceu na unidade;
- Banho de sol: direito assegurado a toda pessoa presa, inclusive para quem está em em regime disciplinar diferenciado, expresso na LEP (Brasil, 1984) no artigo 52, inciso IV. Porém, na Penitenciária Jason, o banho de sol foi descrita pelo pesquisador como alvo de reclamação, pela pouca quantidade de dias destinados:

Na Jason, as pessoas privadas de liberdade não possuem direito a banho de sol diário. Ele ocorre apenas duas vezes por semana. Metade do pavilhão tem acesso ao benefício às segundas e às quartas-feiras; a outra metade, acesso às terças e às quintas-feiras. O banho de sol se dá no período da manhã, visto ocorrer, aproximadamente, entre 08h30min e 12h00min (Rodrigues, 2022, p.150).

- Visitas Sociais: podendo ser virtuais, íntimas e sociais, “a modalidade presencial se dá com o deslocamento do visitante até a unidade prisional. A virtual é realizada por videochamada e a íntima é aquela que permite espaço privativo para relações sexuais (Rodrigues, 2022, p.156).

Já no item 6: “Lazer ou obrigação: a confluência dos tempos”, Rodrigues (2022), ressaltou ter observado as atividades ligadas à remição de pena apresentar conotações que “ uma atividade, que à primeira vista pode ser encarada como lazer, quando incentivada por remição de pena, fomenta sua execução rotineira e pode assumir ares de obrigação”. E ainda, confirmou que as atividades que geram possibilidade de remição de pena são vistas pelas mulheres em situação de privação de liberdade como:

As atividades que geram remição de pena dão lhes força de prosseguir resistindo ao ambiente prisional, confere-lhes sentido aos dias, perspectiva de liberdade mais célere. Desejar tal benefício, executar uma atividade de modo interessado é, no contexto prisional, compreensivo e penso que não afasta por si a ideia de lazer. Dada a situação de coação em que se encontram, não podem se dar ao luxo de reivindicar um lazer completamente desinteressado, para o mero deleite e o passar dos dias (Rodrigues, 2022, p.176).

Para tanto, tem-se como exemplos das atividades de lazer vistas como remição de pena, conforme apontado na pesquisa de Rodrigues (2022):

- **Leitura:** de acordo com a LEP (Brasil, 1984) pode-se ter o desconto dos dias da pena com a leitura, assim como a Recomendação N.º 044/2013 (CNJ,2013) permite a leitura de obras científicas, religiosas, filosóficas, sem censura. Para isso, podem ser lidas 12 obras anualmente, o que gera até 48 dias de remição por leitura e a entrega da resenha do livro a cada doze meses. Porém, conforme apurado em suas observações e relatos das mulheres, Rodrigues (2022) percebeu dificuldades para elas terem acesso a leituras diversas, pois “a administração penitenciária não disponibiliza opções de obras, muitas vezes sendo necessário fazer a leitura de autores ou títulos que não despertam interesse” (Rodrigues, 2022, p.177).

E embora houvesse biblioteca na unidade prisional, as mulheres não tinham acesso e não podiam escolher as obras que iriam ler. Esse fato traz uma advertência importante: muitas encaram a leitura como trabalho, mas não como lazer, pois não podem escolher as obras que chegam até elas (Rodrigues, 2022, p.178). Ao passo que para ser vista como lazer, é preciso que a satisfação pessoal seja maior e não como se configura, aliada à atividade que se destina a redução de pena.

No que concerne à prática educativa, tendo a leitura como uma das possibilidades de atividades pedagógicas, há de se referir ao que Freire (1982) esclareceu sobre a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. E o que vem ocorrendo na unidade descrita é a não possibilidade de ver sentidos com as obras, pois não são livres para escolhas.

Convém dizer que, os indivíduos para terem prazer na leitura, precisam se ver tocados nas suas subjetividades em produzir sentidos e significados pela atividade. Se a leitura é desconexa ao seu mundo, às suas vivências, qual o aprendizado pode advir do ato? Nesse ínterim, cabe destacar como é a prática da educação para a liberdade, segundo Freire (1968):

[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem [e da mulher] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [e mulheres]. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem [e mulher] abstração nem sobre este mundo sem homem [ou mulher], mas sobre os homens [e as mulheres] em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (Freire, 1968,p.45).

E ainda, a biblioteca pode ser vista como fonte de prazer, satisfação dos sentidos intelectuais, artísticos e como centro cultural “as bibliotecas podem e devem ser consideradas também como equipamentos especializados de lazer, ligados à satisfação de interesses intelectuais e artísticos, nos gêneros da prática, da fruição e do conhecimento (Marcellino, 2012, p.91).

- Desenho: usado como fonte de prazer, transmissão de mensagens e sentimentos ao fazerem, por exemplo, a confecção de cartões, pinturas, artes visuais no prédio da unidade, cartas ilustradas em datas comemorativas (dia das mães). “O desenho expressa o indizível” (Rodrigues, 2022, p.185).
- Salão de Beleza: local que as mulheres “ mais gostam de frequentar” é visto como espaço de lazer, reivindicado para ser considerado um espaço de trabalho, por se dedicarem a trabalhos manuais no local, localizado no 2º andar do pavilhão 1 (Rodrigues, 2022, p.186,190). As mulheres cuidam da limpeza do local, sentem orgulho do espaço e dizem que foi conquistado com reivindicações.

É mantido através de doações dos produtos, sendo permitido usar apenas 1 vez na semana, às sextas-feiras, com revezamento do uso. Rodrigues (2022) ressaltou a importância dos espaço para a auto-estima, expressão da identidade, conversas, compartilhamentos de histórias numa rede de solidariedade e deixa claro que poderia ser melhor aproveitado o espaço, pois fica ocioso durante a semana, além de poder ofertar cursos profissionalizantes e contribuir com o aumento das atividades para a remição da pena. É um espaço muito importante, principalmente para as pessoas que não mantêm vínculos do lado externo da prisão.

Tais apontamentos demonstram a perspectiva do pesquisador em relação ao lazer como uma prática social que contribui para o aprimoramento do ser humano, tanto no desenvolvimento pessoal, profissional, e aspectos subjetivos: relações sociais, socialização, solidariedade entre os sujeitos. Os elementos corporais estão dotados de sentidos e podem ser expressos de formas variadas, dando visibilidade, empoderamento, pertencimentos aos grupos analisados, no caso, mulheres trans:

O cabelo, a estética facial, são componentes da identidade, dotados de sentidos e significados, de declaração, afirmação e resistência. Os cosméticos que elas almejam auxiliam transmitir uma mensagem, sair de uma posição colocada, expressar-se

visualmente conforme reivindicam socialmente. A composição estética tem, nesse sentido, carga cultural e política, com importância de visibilidade e empoderamento dos grupos (Rodrigues, 2022, p.193).

E ainda, como os cuidados com a beleza proporcionam conforto, bem-estar, tendo o lazer “que lhes toca intimamente”, pois “o ambiente, a um só tempo, propicia entretenimento, sentem prazer em frequentá-lo como espaço de sociabilidade, e figura como mecanismo de fortalecimento pessoal, que lhes garantem mais satisfação com o corpo. (Rodrigues, 2022, p.194).

- Oficinas: visto como oportunidades pelas mulheres presas de saírem de suas celas, fazer “algo fora do habitual”, pois “quando se fica em confinamento, mudar de ambiente em si representa lazer” (Rodrigues, 2022, p.194). Há a oficina de costura, com caráter permanência e situada no Anexo, sendo descrita como oficina de trabalho, com horário a cumprir e metas. E por estar localizada em local diferente de onde se dorme, apresenta característica de lazer, por ser fora, com possibilidades de interações entre elas. Há também a oficina de crochê, localizada no Pavilhão 2 e destinada a quem cumpre pena neste pavilhão. Ambas são ofertadas de segunda à sexta-feira.

Para Rodrigues (2022), as oficinas foram as atividades que apresentavam regularidade, enquanto outras são projetos temporários que aconteceram sem essa periodicidade regular e foram descritas na pesquisa como “Projetos Culturais oferecidos na penitenciária Jason em 2021” executadas por voluntários (pessoas físicas ou jurídicas) como trabalhos sociais nos presídios (Rodrigues, 2022, pp.198-199).

Para tanto, seguem os dados apontados, segundo DEPEN (2022) sobre atividades culturais temporárias:

1- Ofertante: Projeto Tio Flávio Cultura:

- Concurso de Redação: junho a novembro/2021 para um total de 235 indivíduos privados de liberdade (IPL)
- Concurso Cultural (desenho, música e poesia): agosto/2021 para todos os interessados
- Oficina de Violão: Início em 13/12/2021 para 06 IPL
- Oficina de Cabeleireiro: 24/09/2021 para 07 IPL
- Oficina de Teatro: 24/09/2021 para 07 IPL
- Oficina de Dramaturgia: 24/09/2021 para 12 IPL

- Roda de Conversa: 1º semestre/2021 para 16 IPL
- Oficina de Massoterapia: 1º semestre/2021 para 10 IPL
- Projetos Escritores pela Liberdade: Setembro/2021 para 40 IPL
- Roda de Conversa e Correção de Resenhas do Projeto de Remição pela Leitura: agosto/2021 para 15 IPL

2- Ofertante: Projeto Virando a Página, em parceria com o CEFET-MG:

- Jornada de Leitura no Cárcere - EAD: 21 a 23/09/2021 para 07 IPL

3- Ofertante: Observatório do Livro e da Leitura:

- Oficina de Aromaterapia: 1º Semestre/2021 – até Outubro/2021 para 11 IPL

4- Ofertante: Projeto ComPaixão

- Oficina de Estética: Sem data mencionada, para 15 IPL
- Programa “Vamos falar de saúde mental”: 08, 22 e 29 de Novembro e 06 de Dezembro/2021 para 15 IPL
- Oficina de Desenho: Sem data mencionada, para 06 IPL

Diante das constatações e apontamentos trazidas pelo pesquisador, ficou evidenciado após a realização das observações e grupos focais, que o lazer não era visto pela unidade prisional como um direito a ser exercido pelo Poder Público. Sendo percebido a ideia de lazer por Rodrigues (2022) na instituição, pela qual foi retratada como “um benefício, uma regalia” e isso pode ser a explicação para que o lazer como direito, seja muito “distante de ser uma realidade, ao menos na unidade prisional investigada”.

E também observou-se que, mesmo tendo espaços e áreas verdes, a unidade prisional não foi projetada a ter locais para a vivência das atividades de lazer pelas pessoas presas e os poucos que tem, são subutilizados, conforme pontuou (Rodrigues, 2022, p.233).

Portanto, para Rodrigues (2022), o Estado não está cumprindo com suas obrigações em relação à oferta do direito ao lazer e tampouco, propicia condições adequadas para que as atividades aconteçam:

Lazer é um direito prestacional, demanda investimento público, e o Estado não tem cumprido seu papel nessa área em favor das pessoas privadas de liberdade. Tem

transferido todo o encargo a terceiros, movidos pela filantropia. As ações, no entanto, com o propósito de reintegração social, requerem ser articuladas por um eixo central, pensadas em seu conjunto, ofertadas amplamente, durante todo o ano, o que não observei durante as visitas (Rodrigues, 2022, p.207).

g) “Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC”

Na pesquisa de Silva (2014), analisou-se os usos e a produção de sentidos e significados para os apenados na APAC da região metropolitana de Belo Horizonte em relação às atividades de lazer, trabalho e religião ofertadas na unidade prisional.

Importa destacar que Silva (2014) baseou sua análise, a partir de referências teóricas em relação ao lazer apontadas por Christianne Gomes (2004), Joffre Dumazedier (1973) e Nelson Marcellino (1987). Porém, optou pela teoria de Gomes (2004), pois o pesquisador entende que:

(...) lazer como uma dimensão da cultura repleta de possibilidades para a produção humana. Entretanto, é comum constatarem-se dimensões pontuais acerca do fenômeno reduzindo-o a uma única dimensão na abordagem dos seus conteúdos culturais. Nesse aspecto, associa-se, por exemplo, a experiência individual como uma produção exclusiva do indivíduo, fora de um contexto mais amplo (Silva, 2014, p.34).

Para Silva (2014), os sujeitos sociais são resultantes de suas ações na subjetividade constituinte de cada um, pelos processos de dar sentido e significado para acontecimentos num dado contexto social:

Com isso, a constituição do sujeito resulta de suas ações, que constituem sua subjetividade, a partir dos processos de significação e sentido que se organizam na personalidade, em articulação com espaços sociais em que o sujeito está inserido. Assim, uma pergunta que se tornou necessária em minha investigação foi: “quem eram aqueles jovens?” (Silva, 2014, p.31).

Para o pesquisador, o lazer apresenta substancial caráter de sociabilidade e pode ser visto como processo educativo em variadas prática socioculturais:

Desse modo, ficou evidente a importância do lazer no sistema prisional, cujos sentidos e significados merecem ser identificados, visando, mediante análise, compreender seu potencial para o desenvolvimento da sociabilidade e de processos educativos em distintas práticas culturais (Silva, 2014, p.76).

Embora o lazer não se apresenta como aspecto constitutivo da metodologia apaqueana descrita em doze elementos, o pesquisador procurou analisar como as atividades culturais eram ofertadas e as percepções para os apenados das práticas culturais aliadas ao caráter religioso. Se tornou imperioso verificar as condições da existência do lazer para os apenados, pois no entendimento de Silva (2014), estudar as formas de lazer nesse grupo era “(...) é remeter a

processos de sociabilidade, e descontração, azaração e construção de subjetividade, frequentes nesse período da vida” (Silva, 2014, p.29).

Nesse aspecto, entende-se que o lazer é percebido pelo pesquisador como uma prática social, geradora de interações sociais que permeiam a construção das subjetividades e possibilidades de emersão de sentidos e significados a serem expressos pelos apenados. E coaduna com a ideia defendida por Gomes (2004) do “lazer visto como cultura- compreendida no seu sentido mais amplo-vivência (praticada ou fruída) no tempo disponível” (Silva, 2014, p.33). Nesse sentido, Almeida (2004), reforça a importância das relações sociais nos espaços prisionais e devem ser consideradas:

O cárcere não é espaço separado das relações sociais, mas um local de interação e uma instituição que não está aquém da sociedade. Pois a sociedade dos cativos é construída na reclusão sim, mas com pessoas um dia livres e que minimamente têm acesso aos bens culturais de fora, seja nas visitas, na televisão, com os carcereiros ou com a entrada de novos presos (Almeida, 2004, np).

Para tanto, ao relatar sobre as práticas culturais da APAC, o pesquisador informou que o lazer podia ser visto inserido na rotina dos apenados, nos intervalos das atividades laborais. E ressaltou a qualidade da dimensão educativa que o lazer poderia apresentar se estivesse atrelada à propostas pedagógicas:

Os significados das práticas de lazer instituídas pelo Sistema Prisional da APAC, as representações dos aprisionados quanto a elas e os distintos sentidos subjetivos gerados, nesse campo relacional, em atividades que não estão entre as que proporcionam remição de pena. Além do exposto, essas atividades ainda apresentavam grande **dimensão educativa** e seria relevante, em um sistema prisional, desenvolvê-las dentro de uma proposta político-pedagógica (Silva, 2014, p.95). grifo da pesquisadora

Diante desse contexto, Silva (2014) descreveu as prática sociais de lazer que não eram de remição de pena e que podiam apresentar “dimensão educativa” e ofertadas na unidade prisional, como opção de lazer para os sujeitos apenados:

- Uso da televisão: um aparelho de televisão em cada galeria no horário definido pela Diretoria da unidade, pela manhã entre 6h e 08:30h, tarde: 12h e 13:30h e à noite: 17h e 22h. Visto como principal fonte de lazer, com acesso liberado para todos no sistema fechado.

Para Silva (2014), a televisão como exemplo de prática atribuída ao lazer, apresenta caráter educativo relacionada à prática da educação social, pois:

Mais uma vez, fica evidente que a televisão, mesmo com suas limitações, representa uma experiência que pode provocar diálogo crítico entre os aprisionados. O

desenvolvimento de uma Educação Social (Oliveira, 2004) junto a essa população pode provocar ressignificação na concepção de suas relações e representações entre os sujeitos e suas redes de vínculos (Silva, 2014, p.103).

- Futebol: para o pesquisador, a atividade futebolística oscilou entre controle da administração prisional e sociabilidade, cuja prática era permitida em todas as unidades da APAC e se configurou como segunda prática de lazer mais evidenciada. No campo gramado era permitida às terças e quintas-feiras entre 17 horas e 18 horas; já aos sábados era entre 8 horas e 11 horas. E na quadra, havia maior flexibilidade, podendo ser exercida durante toda a semana: de segunda a sexta-feira, entre 17 horas e 21 horas, aos sábados, no período de 8 horas às 21 horas e aos domingos somente de manhã.

Nesse aspecto, Silva (2014) destacou que o olhar da instituição para o esporte difere-se do seu, pois para a APAC a atividade esportiva era usada para fins do controle das tensões, ou seja, com fins utilitaristas. Já para o pesquisador foi percebido, ao contrário do disposto pela administração, a produção dos sentidos pela metade dos apenados que participaram das entrevistas, pois viam o lazer como momentos de alegria, junto aos familiares e amigos possibilitando rede de interações sociais (Silva, 2014, p.109).

Sob este aspecto, destaca-se quanto ao lazer funcional, quatro concepções, segundo Marcellino (2004) *apud* Silva, Hunger e Silva (2017): romântica, compensatória, moralista ou utilitarista, e podem ser descritas como:

A visão romântica se refere aos valores da sociedade tradicional; na abordagem moralista, o lazer assume “funções”, em que se torna possível “ocupar o tempo ocioso”, “tirar as crianças da rua”; a abordagem compensatória está relacionada à compensação da insatisfação e alienação provocada pelo trabalho; e, na abordagem utilitarista, o lazer se reduz à recuperação das forças de trabalho, apenas ao descanso (Marcellino, 2004 *apud* Silva; Hunger; Silva, 2017, p.27) .

- Academia de ginástica: o funcionamento era em dois horários divididos entre manhã (7h30 às 8h15) e à tarde (17h às 18h50) e percebido pelo pesquisador através das entrevistas que o espaço para prática de exercícios físicos era visto como local de lazer sociabilidade (Silva, 2014, p.113);
- Capoeira: entendida como prática cultural que mesclava lazer e religião, sendo permitida às quinta-feiras de 16 às 17 horas. Para o pesquisador, a capoeira é atividade complexa, e de acordo com algumas entrevistas, identificou-se que a capoeira era dotada de sentidos e significados e poderia ser uma possibilidade de ressignificar a vida para o apenado ao sair da unidade prisional, como egresso (Silva, 2014, p.114). Apresentava também possibilidade educativa como ensino de manifestação cultural.

Para discussão entre educação, cultura e lazer, convém destacar Marcellino (2004) em relação aos apontamentos do autor para as temáticas citadas. O autor vê cultura como elemento que assume centralidade em suas concepções acerca do lazer, mas para melhor compreensão, se faz necessário expandir os horizontes para o entendimento da cultura:

Implica, assim, no reconhecimento de que a atividade humana está vinculada à construção de significados que dão sentido à vida. A análise da cultura, dessa forma, não pode ficar restrita ao “produto” da atividade humana, mas tem que considerar o “processo dessa produção” – o modo como esse produto é socialmente elaborado (Marcellino, 1998, p.37).

E conforme informado por Silva (2014), o lazer se apresentou em algumas falas dos entrevistados como “ dimensão cultural do lazer, porque o que expressou está carregado de aspectos de sociabilidade, de troca de informações, experiências e afetividade” (Silva, 2014, 80). Desta feita, corrobora-se com a visão percebida pelo pesquisador, o entendimento de Marcellino (1998) acerca da relação entre produção de cultura aliada aos momentos de lazer, usufruídos pelos sujeitos em cumprimento de pena na APAC.

E ainda, ressaltar o que Marcellino (1998) elencou como essenciais para conceituação do lazer, sendo quatro possibilidades a saber:

1. Lazer é a “cultura vivenciada no ‘tempo disponível’ das obrigações profissionais, escolares, familiares e sociais, combinando os aspectos tempo e atitude”;
2. Lazer é “fenômeno gerado historicamente e do qual emergem valores questionadores da sociedade como um todo e sobre o qual são exercidas influências da estrutura social vigente”;
3. Lazer é “um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural”;
4. Lazer é “portador de um duplo aspecto educativo, veículo e objeto de educação” (Marcellino, 1998, p.38).

Uma outra consideração a fazer, refere-se às “visitas íntimas”. Foi a categoria que mais apresentou tensões apontadas na pesquisa, pois era vista pelos apenados num conflito emocional, entre o sagrado e o profano. Compreendida como sagrado quando praticado com as esposas e namoradas, e profano, vinculado ao lazer, ao se relacionarem com outras pessoas.

Para isso, foi abordada pelo pesquisador no item: “3.2 Lazer, disciplina e trabalho: uma discussão acerca das tensões enfrentadas pelos apenados”, e percebido como um foco de tensão entre a metodologia apaqueana, cujo controle se fazia rígido por meio das práticas religiosas, difundidas como elemento marcante no dia dia dos apenados, e a sexualidade (Silva, 2014, p.76).

Mas, segundo o pesquisador, poderia ser também um instrumento de controle, punição por parte da administração aos sujeitos apenados pela dominação e sujeição dos corpos (Foucault, 1990). Silva (2014) acentuou em relação a isso que “os entrevistados percebiam a existência de um controle, porque sabiam que, ao falharem em alguma atividade ou quanto à obediência a alguma norma, poderiam ser punidos. Isso já estava internalizado em sua subjetividade (Silva, 2014, p.93).

Em suma, o pesquisador percebe o lazer como prática social dotada de capacidade educativa, conforme mencionado por Melo (2003) *apud* Silva (2014) “dessa maneira, Melo (2003) salienta que atividades de lazer são culturais e, por isso, constituem elementos potenciais que levam em consideração a dimensão educativa do lazer” (Silva, 2014, p.116).

h) “Reincidência prisional e o papel da educação formal na reinserção de sujeitos privados de liberdade”

Na pesquisa de Mestrado de Neves (2021), ao proceder com a busca pelos descritores “lazer”, “recreação” não foram localizadas as palavras. A pesquisa não abordou a temática em relação às possibilidades educativas do lazer como prática social que poderia contribuir com a ressocialização dos sujeitos em privação de liberdade. No estudo de Neves (2021), o olhar investigativo se deteve nos aspectos do processo educativo como elemento da discussão da reincidência e reintegração dos sujeitos encarcerados.

Para Neves (2021), a educação deve ser pautada em valores que buscam construir cidadania e voltada para a responsabilização social, cujos princípios podem ajudar a diminuir a reincidência. Compreende a educação como “instrumento de crescimento pessoal e existência” para transformação social e cultural.

Nesse aspecto, as práticas educativas sociais em que o lazer está presente, podem contribuir quanto à educação que prima pela diversidade cultural e produção de sentidos e significados dos sujeitos. Para Marcellino (1990), o lazer é visto como cultura, num aspecto mais amplo, “vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível” (Marcellino, 1990, p.31).

E conforme Freire (1967), o homem sendo um ser cultural e produtor de culturas, atribui sentidos em suas relações e pode transcender sua concepção de ser inacabado, quando “um homem no mundo e com o mundo e a cultura como resultante de um trabalho criador e recriador”. Também, em Freire (1976) foi destacada a importância da cultura para a libertação:

enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, ‘somo selo’ do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade (Freire, 1976, p.81).

A pesquisadora entende que “ a educação sozinha, excluída de outros processos de suporte, não se configura o único meio para a ressocialização de um indivíduo encarcerado”, o que leva a crer que a educação formal ofertada pelo Estado (EJA) não sendo o único caminho para a ressocialização.

E ainda, foi apontado na pesquisa, que segundo Souza (2009) *apud* Neves (2021), a desigualdade social se demonstra como um dos fatores do “acesso desigual da população menos favorecida economicamente aos direitos sociais básicos e bens socioculturais produzidos pela sociedade" (Neves, 2021, p.64).

Para tanto, cabe abordar conforme apontado por Almeida *et al* (2013) um outro olhar quanto à questão da reclusão e para a discussão sobre outros elementos importantes no espaço prisional em busca de práticas mais humanizadas, por meio da “linguagem, os meios de comunicação, as formas de expressão e o lazer no presídio, numa tentativa de humanizar o ambiente e as pessoas que lá se encontram” (Almeida *et al* 2013, p.06):

O lazer é um importante objeto para rever a perspectiva sobre os presos. Primeiro porque são poucas as discussões a respeito; segundo, porque é um momento esquecido pela literatura, já que a expressão da força e a desigualdade são privilegiadas; terceiro, o lazer é uma forma de compreender a busca pelo prazer e a necessidade de comunicação mesmo na reclusão, que possibilita a ampliação do debate e dos pontos de vista (Almeida *et al* 2013, p.06).

Aspectos da sociabilidade, práticas socioculturais associadas para a busca pelo prazer, podem expressar algumas das possibilidades que o lazer apresenta para aspectos sociais, subjetivos e potencializadores das interações sociais. Políticas públicas que incorporam o lazer no rol das atividades, podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar dos sujeitos.

Em relação à saúde e lazer, destaca-se Requixa (1980): “lazer é "...ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo da qual vive e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social". E Almeida e Gutierrez (2004), abordam a relação entre políticas públicas e lazer:

A política pública de lazer, como qualquer outro setor, deve ter uma postura crítica e articular-se, compartilhando objetivos e recursos, além de adotar como critérios fundamentais o incentivo à sociabilidade espontânea e o desenvolvimento da sensibilidade e do autoconhecimento dos participantes. É neste sentido que

procuramos aqui apontar a importância da pesquisa a respeito do objeto cultura e sua contribuição para pensar o lazer e as políticas de lazer (Almeida; Gutierrez 2004, p.82).

O lazer inserido nos espaços de privação por meio das políticas públicas, se ajusta para o correto cumprimento legal que permite às pessoas em privação de liberdade usufruírem do seu direito legal e do princípio da dignidade. Verifica-se, por exemplo, que na LEP (Brasil,1984) o lazer é sugerido como “recreação” no artigo 41, inciso 5º: “proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação”.

E para isso, deve possuir espaços reservados para as práticas de lazer, conforme o artigo 83 da LEP (Brasil, 1984): Art. 83:O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva.

No entanto, conforme já dito, o lazer na pesquisa de Neves (2021) não foi retratado no processo de ressocialização dos IPL. A pesquisa buscou respostas por meio das políticas públicas para a oferta da educação quanto aos aspectos da ressocialização e reintegração. Na percepção da pesquisadora, aposta-se numa educação que promova a cidadania aos sujeitos em privação de liberdade numa perspectiva emancipadora, sem esquivar-se nas análises os aspectos econômicos e culturais relativos à reincidência:

(...) para além das questões puramente humanísticas buscadas por meio da educação libertadora, não se pode desconsiderar que os indivíduos privados de liberdade, estão inseridos num contexto socioeconômico e, pensar numa educação para a prática da liberdade, não exime os aspectos socioeconômicos e culturais que contribuem para o processo da reincidência (Neves, 2021, p.83).

E embora apresente uma visão sobre a educação que não se prima somente por aspectos da escolarização, “mas sim uma educação que pense a relação do sujeito com o mundo, que defende a importância da liberdade e da formação de sujeitos de ação (Neves, 2021, p.82), a pesquisadora não discursou sobre outros elementos do processo educativo e formativo, como o lazer nas atividades oferecidas na unidade prisional.

A pesquisadora não abordou aspectos do lazer e educação como uma possível dimensão do processo educativo no âmbito prisional, mas percebe-se que a educação se faz ao longo da vida, e que a “educação como libertadora dos indivíduos e promotora do seu desenvolvimento em todas as dimensões da vida humana”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1970, p.39).

Sabe-se que o processo educacional está muito além da escolarização, seja ela dada em espaços convencionais ou não, como no caso deste estudo, em espaços prisionais. Está presente também no somatório das experiências de vida dos sujeitos e ocorre ao longo de toda a jornada evolutiva como ser humano (Caliman, 2010). Convém mencionar que ainda é visto em grande maioria no cenário educacional brasileiro, premissas da pedagogia tradicional, que mantém os excluídos distantes do processo emancipatório, cujas vozes são silenciadas pela metodologia e passividades esperadas numa constante atuação conservadora dos agentes e sistemas educacionais.

Como parte essencial da investigação científica e numa pesquisa da área das Ciências Sociais, buscou-se analisar sob o olhar investigativo e crítico, além de reflexivo da pesquisadora, a análise dos dados e achados relevantes. Ademais, busca-se a compreensão da complexidade dos acontecimentos sociais do objeto pesquisado e as inter-relações que possam advir do fenômeno estudado, no campo educacional em espaços não escolares e prisionais.

No presente trabalho foram abordadas questões educativas e sociais vinculada à oferta da EJA pelo viés da Educação Social sob a perspectiva da Pedagogia Social, cuja investigação se pautou na análise da oferta das ações socioculturais presentes nos trabalhos investigados em unidades da APAC e nos espaços prisionais tradicionais em Belo Horizonte e RMBH.

Neste contexto investigativo, tornou-se imprescindível aprofundar-se nas questões de cunho educacional em seus múltiplos aspectos que envolvem as práticas educativas e sociais, difundidas nos espaços prisionais, sobretudo aquelas consideradas como atividades de lazer.

E que possam ser condizentes ao nosso entendimento sobre Educação Social atrelada à Pedagogia Social. Sendo essa concepção pedagógica emancipadora como ciência e como prática educativa, aliada à educação de jovens e adultos (EJA) em sistemas penitenciários, em que se permite à educação e leitura crítica do mundo. Sendo este inacabado e para isso, torna-se necessário desvelar a realidade opressora para transformar a realidade (Gadotti, 1996).

Isto posto, parte-se do entendimento que uma das bases da função social do ensino, pressupõe a socialização dos educandos numa concepção construtivista, assim como a promover a tomada

de consciência dos sujeitos em relação ao mundo, às suas realidades e a si próprio, a atitude responsiva que enxergue a criticidade e leve à cidadania. Faz-se necessário articular ações formativas que busquem o desenvolvimento dos sujeitos sociais, sobretudo quanto às habilidades globais, cognitivas e afetivas. De modo que haja a interação da cultura e o meio social, na prática integrativa de proporcionar conhecimentos aos campos de atividades culturais, arte, lazer e esporte difundidos nas atividades de cunho social.

Diante disso, buscou-se na pesquisa, analisar as atividades socioculturais, em que o lazer atua como elemento constituinte da prática educativa social. Para isso, recorreu-se à pesquisa bibliográfica que abordou o sistema prisional tradicional e as unidades prisionais da APAC de Belo Horizonte e RMBH. Indagou-se sobre a educação social ao que tange à busca pela recuperação da cidadania e interações sociais dos sujeitos em restrição e privação de liberdade, cujo escopo de práticas educativas permeiam a temática do lazer em suas atividades.

Denota-se que embora alguns trabalhos investigados não abordassem diretamente o lazer em suas análises, ainda assim foi possível manter o diálogo em vista da abordagem da educação por pressupostos freireanos e da Educação Social. Para isso, convém ressaltar que “a oferta de educação no sistema prisional é uma das principais ações que pode levar um sopro de humanidade aos sujeitos que se encontram em privação de liberdade” (Pereira, 2017, p.147).

Para tanto, cabe salientar que nesta pesquisa o lazer é analisado por meio das atividades socioculturais na perspectiva da educação pelo lazer disseminada nos ambientes prisionais, em que reflexões podem ser possíveis na prática educativa, e para isso, as atividades de lazer apontam o caráter educativo ao se ter reflexões sobre os conteúdos (Ude, 2017).

As práticas socioculturais verificadas pela análise dos dados oriundos do “Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais”, indicam que há a oferta pelo Poder Público das atividades culturais, de esporte como parte do atendimento ao que se estabelece nos ordenamentos jurídicos para o direito à educação. E de práticas de lazer, de acordo com ditames legais, assim como para possibilidades das atividades para a remição da pena (CNJ, 2021).

No Plano (Minas Gerais, 2021), há menção sobre a importância das atividades esportivas e culturais para ganhos quanto às interações sociais, melhoria da aprendizagem, propiciando alcançar o exercício crítico da cidadania e ressocialização para reintegração social. Tais

condições foram elencadas no documento como justificativa para a oferta pelo governo das práticas educativas (Minas Gerais, 2021).

Embora haja no referido Plano (Minas Gerais, 2021) traços que dialogam para o entendimento do processo educativo que converge para ações educativas voltadas às práticas humanizadas, ao que remete ao escopo da Educação Social, foi constatado pelos apontamentos de alguns trabalhos, que a concepção sobre o lazer e outras atividades sociais ainda não foram observados pelas políticas públicas, como necessidade humana, dimensão da cultura (Gomes, 2014) e dada a devida importância.

Assim, de acordo com a pesquisa de Rodrigues (2022), em que se buscou analisar as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria, “ficou demonstrado que notei não haver uma percepção de lazer como direito na penitenciária. E também, de acordo com o pesquisador, há a ideia “ compreensão de lazer como um benefício, uma regalia, não passível de ser exigido por pessoas que se encontram privadas de liberdade” (Rodrigues, 2022, p.231).

Nos trabalhos de Silva (2014, 2018), as práticas sociais que englobam o lazer e a religião, foram constatadas pelo pesquisador sem um projeto pedagógico na APAC, que possibilitasse ofertar as atividades sociais com propósitos educativos, tampouco para socialização e reflexão crítica dos sujeitos. O lazer era proporcionado pela visão utilitarista e para controle social do comportamento dos apenados.

E no trabalho de Dias (2019), ficou demonstrado que o lazer ofertado pela atividade musical se configurou como um ganho para os apenados: bem-estar, sociabilidade e aprendizagem, reforçando o papel da educação pelo lazer.

É importante ressaltar que os dados apontam para um número reduzido de pesquisas acadêmicas sobre a oferta do lazer no âmbito prisional. E nesse contexto, não demonstram resultados pertinentes para as políticas públicas educacionais voltadas à população encarcerada.

Embora os trabalhos selecionados demonstrem a oferta das atividades culturais e de lazer pelas instituições, seja por parte do Estado ou parcerias, ainda se mostra insuficiente e com necessidade de reflexões pedagógicas. É de se notar que, ainda que haja a oferta, a demanda real necessita ser ampliada, com redimensionamento das possibilidades, dos espaços físicos e que possam aliar cultura e lazer às práticas educativas embasadas por projetos políticos-pedagógicos emancipadores e libertadores.

A análise dos dados dessa investigação científica se tornou essencial para novos apontamentos que abordam o lazer sob a ótica da Educação Social como ferramenta ao combate de exclusões sociais e marginalizações presentes nos espaços dos cárceres brasileiros.

O lazer inserido nas práticas sociais atrelado ao propósito educativo pelo viés necessidade humana, possibilita interações sociais, desenvolvimento pessoal e social. Configura-se o processo educacional como prática da liberdade ao aliar educação e cultura no propósito da educação que liberta, Freire (1981). O processo educativo se concebe em potencial pedagógico e ressocializador, pelo qual há a possibilidade das práticas sociais humanizadas em espaços socialmente excludentes, ao se promover a educação *pelo* lazer e *para* o lazer, conforme Marcellino (2000).

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para aperfeiçoamentos dos projetos educativos ofertados tanto pelo poder público quanto pela rede parceira em sistemas prisionais, com vistas à melhorias das práticas educativas sociais. Assim como, ao que relaciona-se à ressocialização, reinserção social, qualificação profissional e valorização humana de pessoas privadas de liberdade pelo princípio da dignidade humana (Brasil, 1988).

Não se pretendeu esgotar os apontamentos relativos à importância do lazer como atividade humana, educativa e social para os espaços prisionais. Mas, abrir caminhos para se refletir as condições sociais e humanas da educação prisional que possibilita a prática cultural, esportiva aos indivíduos em privação de liberdade (IPL).

Não se pontua a concepção da educação que limita-se ao cumprimento das normativas legais para a oferta do lazer e atividades socioculturais, “complementares” e “não-escolares” no espaço prisional. Mas, a expansão do entendimento que o lazer pode ser inserido ao processo educativo em espaços escolares ou não, de forma a contribuir sobremaneira para o desenvolvimento do ser humano de forma integral, no escopo de uma educação *pelo* lazer e *para* o lazer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.A.B. Análises das atividades de lazer num presídio de Campinas-SP. In: **Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 76 - Septiembre de 2004**. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd76/presidio.htm#google_vignette. Acesso em: 07 mai. 2024

ALMEIDA, M.A.B.; CIDRO, D.; CHICARELI, S.C.; GUTIERREZ, G.L. **O LAZER E O PRESÍDIO: aspectos de um paradoxo**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH, 2013. p. 103. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/191948/mod_resource/content/1/Livro%20-%20O%20lazer%20e%20o%20pres%C3%ADdio%2C%20aspectos%20de%20um%20paradoxo.pdf Acesso em: 10 mar 2024.

ALMEIDA, M.A.B.; GUTIERREZ, G.L. Políticas públicas de lazer e qualidade de vida: a contribuição do conceito de cultura para pensar as políticas de lazer. In :VILARTA, Roberto (Org.). **Qualidade de vida e políticas públicas: saúde, lazer e atividade física**. Campinas, SP: IPES Editorial, 2004. p.142. Disponível https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/qualidade_politicas_publicas_cap5.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024

AMARAL, Cláudio do Prado. Um novo método para a execução da pena privativa de liberdade. **Revista de informação legislativa: RIL**, v. 53, n. 209, p. 53-71, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/53/209/ril_v53_n209_p53>.

AMARAL, Cláudio do Prado. Trabalho e Cárcere. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 153-168, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9643>. Acesso em: 11 mar. 2024.

AMARAL, Cláudio do Prado. Função da pena e invisibilidade. In: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara (orgs.) **Sistema prisional: teoria e pesquisa**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017. 441 p

ANDRADE, Durval Ângelo. **APAC: a face humana da prisão**. 4. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2016. 152 p.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA / FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. – 1 (2006)- . – São Paulo: FBSP, 2023. 357 p.: il Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf> . Acesso em 24 jan. 2024.

ARJA CASTANON, Gustavo. Construtivismo, Inatismo e Realismo: compatíveis e complementares. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 10, p. 115-131, mar. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 maio 2024.

ARRAZ, F. M. O Lazer dos Privados de Liberdade em Cumprimento de Medida Socioeducativa. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/12253>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.). **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, 2007a, p. 17-52.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte. v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: GIOVANETTI, M.; GOMES, N.; SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BABLER, César Augusto Artusi; SILVA, Júlio César. **O direito à educação dos presos**. Jus, 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/82304/o-direito-a-educacao-dos-presos>. Acesso em: 08 mar. 2024.

BAKHTIN, Mikhail Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARATTA, Alessandro. **Criminología crítica y crítica del derecho penal: introducción a la sociología jurídico penal**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

BARBOSA, R.L.S. **SABERES DE UMA PRISÃO INCOMUM: o processo de trabalho de formadores em uma unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.164, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Ed. rev. atual. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARIANI, Isabel Cristina Dib *et al.* Orientações para busca bibliográfica on-line. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 427-429, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200022&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2024.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21 n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. Bauru: EDIPRO, 2001.

BONALUME, C. R. (2001). Melhora da qualidade de vida. In: Marcellino, N. C. (Org.), **Lazer e esportes: políticas públicas**. (pp. 146-147). Campinas: Autores Associados.

BRASIL. **Anuário da Educação Básica**. São Paulo/Brasília: Moderna/MEC/Todos pela Educação, 2021.v Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/anuario-da-educacao/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 31jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. LDB. 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Acesso em: 18 jul 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014. Acesso em: 18 jul 2022.

BRASIL. **Lei de Execução Penal. Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210compilado.htm. Acesso em: 19 jul 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.847**, de 02 de agosto de 2013. Institui o Sistema Nacional de Prevenção e Combate à Tortura; cria o Comitê Nacional de Prevenção e Combate

à Tortura e o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura; e dá outras providências. Diário Oficial da União, 5 ago. 2013b.

BRASIL. **Lei nº 13.163**, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113163.htm Acesso em: 19 jul 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13632&ano=2018&ato=004gXR61UeZpWT59a>. Acesso em: 21 jul 2022.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em : 19 jul. 2022

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CEB Nº RESOLUÇÃO Nº 2/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: maio de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em : 05 mar. 2024

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 01 de ago.2022

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 4/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE/SECAD, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 05 mar. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2021, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: 27 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)**. Brasília: MEC.Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14239-confitea>. Acesso em 24 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Nota Técnica Nº 72/2021/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ**. 2021 Disponível em

<<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/09/nota-tecnica-72-fomento-a-leitura-cultura-esportes.pdf>> Acesso em 15 dez 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Nota técnica do Depen mostra que o número de presos que estudam aumentou 276%**. 2020 Disponível em: <<https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/nota-tecnica-do-depen-mostra-que-o-numero-de-presos-que-estudam-aumentou-276>> Acesso em 10 jan 2024.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Revista de informação legislativa** : v. 48, n. 192 (out./dez. 2011). Lopes. A.M.D.A A era dos direitos de Bobbio. Entre a historicidade e a atemporalidade. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/48/192/ril_v48_n192_p7.pdf. Acesso em 11 de mar. 2024

BRASIL. **DECRETO Nº 6.049, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2007**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6049.htm Acesso em 10 jan 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 25 fev. 2024.

BRAVIN, R.; PAIVA, J. S. de; PINEL, H. As relações entre pedagogia social, educação social e educação popular no Brasil: saberes fazeres de resistência, produzindo subjetividades resilientes. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 4–24, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-50913. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/50913>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação - Unisal**. Americana, Ano XII, nº 23, p. 341-368, 2º Semestre 2010. Disponível em <<https://pedagogiasocial.net/artigos-para-baixar-pdf/>> Acesso em: 4 jan 2024

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**. Trento (Italia): Erickson, v. 58, n. 345, 2011, pp. 485-503 [ISSN 0030-5391]. Disponível em <<https://pedagogiasocial.net/artigos-para-baixar-pdf/>> Acesso em: 4 jan 2024.

CAMPOS, Edson nascimento. **A dimensão dialógica da linguagem**. Vertentes, São João Del-rei, n.30, p.191-201, jul/dez. 2007.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

CARVALHO, Josué de Oliveira and CARVALHO, Lindalva R. S. O. A educação social no Brasil: contribuições para o debate.. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1., 2006, . Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100024&lng=en&nrm=abn>. Access on: 20 Apr. 2024.

CARVALHO, O. F. C.; GUIMARÃES, S. **A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos.** Horizontes, v. 31, n.2, p. 49-57, jul./dez.2013.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. **De boas intenções o inferno está cheio: reflexões sobre a educação formal nos ambientes prisionais.** In: Vini Rabassa da Silva; Jussara Maria Rosa Mendes; Helenara Silveira Fagundes; Beatriz GershensonAquinsky. (Org.) Política Social: temas em debate. Pelotas: EDUCAT, 2009, p. 103-130

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente:** estudo das ações no contexto escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução Nº 391**, de 10 de maio de 2021. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>>. Acesso em 07 mar. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. CNJ e Ministério da Justiça formam **comitê para enfrentar violação de direitos no sistema prisional.** Disponível em:<https://www.cnj.jus.br/cnj-e-ministerio-da-justica-formam-comite-para-enfrentar-violacao-de-direitos-no-sistema-prisional/>. Acesso em 16 abr.2024

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Portaria Conjunta MJSP/CNJ N. 8/2024.** Cria o Comitê de Enfrentamento ao Estado de Coisas Inconstitucional do Sistema Prisional brasileiro, nos termos da decisão proferida pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal, na ADPF nº 347. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/04/portaria-conjunta-mjspcnj.pdf>. Acesso em 16 abr.2024.

COSTA, Gisela França da. **Função e sentido do trabalho prisional no marco da res.socialização.** Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/9294/1/Gisela%20Franca%20da%20Costa%2020FINAL.pdf>. Acesso em 05 out. 2022

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. In: **Revista ibero-americana de educação.** n.º 55 (2011), pp. 205-223 Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf> Acesso em 05 out. 2022

COVRE, Aline Maria P. Manfrim; NAGAI, Eduardo Eide; MIOTELLO, Valdemir (Org.) ; Excedente de visão. In:_____ **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** São Carlos/SP: Pedro João Editores, 2009. p. 44-45.

CURY, Carlos Roberto Jamil.O Plano Nacional de 1936/937.In: **Educativa** , Goiânia, v. 17, n.2, p. 396 - 424, jul./dez. 2015

DA SILVA, M. M.; SARAMAGO DE OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA DA SILVA, G. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NOS ESTUDOS CIENTÍFICOS DE NATUREZA

QUALITATIVOS. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 91-103, 25 dez. 2021. Disponível em <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/45> Acesso em 15 dez. 2023.

DE MAEYER, Marc de. Na prisão existe perspectiva da educação ao longo da vida? **Alfabetização e Cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, n. 19, p. 17-37, jul. 2006.

DE MAEYER, Marc de. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2715> Acesso em: 10 mar. 2024.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Lazer, envelhecimento e participação social. Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.1, mar. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/download/739/540/3338>. Acesso em: 17 mar. 2024

DIAS, R.L.FÉ NA VIDA, FÉ NO HOMEM, FÉ NO QUE VIRÁ: um estudo sobre os sentidos da prática coral em uma unidade prisional . Dissertação de Mestrado. Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.163, 2019.

DOS SANTOS VIEIRA, NALDEIR, CARDOSO CANÇADO, AIRTON, CAMBRAIA DE ALVARENGA, MARCELO, BORGES MARTINS JULIANA. APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA: UM ESTUDO À LUZ DA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL** [en linea]. 2014, 7(2), 308-330[fecha de Consulta 16 de Mayo de 2024]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319331138015>

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo :Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores)

FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

FARIA, Elizania Caldas. **Trabalho e Pena: O desvelamento do discurso crítico pela Penitenciária Industrial de Guarapuava**. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/17099>

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

FBAC. **Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados**. Disponível em: <https://fbac.org.br/>. Acesso em 09 mai. 2024.

FERREIRA, Valdeci. **Método APAC: sistematização de processos**. FERREIRA, Valdeci; OTTOBONI, Mário (Org.); Belo Horizonte. Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, Programa Novos Rumos, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1971. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, Sociologia

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo. Editora Cortez (autores associados), 1989

FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara (orgs.) **Sistema prisional: teoria e pesquisa**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017. 441 p

FLEURI, R. M.. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16–35, maio 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/#> Acesso em: 20 jun. 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores** /Reinaldo Matias Fleuri. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. 303 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004,2009.

FOERST E PAIVA. SILVA, Roberto da Silva; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério. (Orgs). In: **Pedagogia Social**. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, 1981.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12.ªed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, Paulo . **Extensão ou comunicação?** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 1997, 2010, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, 1970, 1981, 1987, 2005, 2008, 2010, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação : ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

FREIRE, P.; Faundez A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 224 p.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003

FREITAS, M. DE F. Q. DE .. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, n. 29, p. 47–62, 2007.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. IDENTIDADE E O RECONHECIMENTO DO OUTRO NO CONTEXTO DOS DIREITOS HUMANOS. **ANAIS DO SCIENCULT**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 396–415, 2016. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3117>. Acesso em: 19 maio. 2024.

FRIEDRICH et.al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2012. DOI: 10.21573/vol28n12012.36066. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 28 nov. 2023.

GADOTTI, Moacir. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho. IN: GADOTTI, Moacir (Org.). Paulo Freire. **Uma Biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, n. 2. p. 12-29, jul. 2013.

GEERTZ, Clifford, 1926 - **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - 1.ed., 13.reimpr. -Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERAES DURAN, M. C. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. **Revista Diálogo Educacional**. [S.l.], v. 7, n. 22, p. 115-128, jul. 2007. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4177/4096>. Acesso em: 28 ago. 2020.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002

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

GOFFMAN, E. Estigma - **Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada** - capítulo 1: Estigma e Identidade Social 4ª Ed. Rio de Janeiro. LTC, 2008.

GOHN, Maria Glória. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 28-43, june 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>>. Acesso em: 26 jan. 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1>.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o Associativismo do terceiro setor**. 2ed. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. 2006, vol.14, n.50, pp. 27-38. ISSN 0104-4036. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em 16 abr.2024.

GOMES, C. L. **Reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudos sobre o assunto (1926-1964)**. Conexões, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 131-144, 2015. DOI: 10.20396/conex.v1i2.8638021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8638021>. Acesso em: 1 ago. 2022.

GOMES, C. L.(org). **Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte**. Ed. Autentica, 2004. 240 p.

GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 1, n. 1, p.p.3-20, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/430>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. Produção de conhecimentos sobre o lazer na América Latina: Desafios e perspectivas. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (org.). **Produção de conhecimento em estudos do lazer: Paradoxos, limites e possibilidades**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 113-137.

GOMES, C. L. Estudos do Lazer e Geopolítica do Conhecimento. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, 2011. DOI: 10.35699/1981-3171.2011.762. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/762>. Acesso em: 26 abr. 2024.

GOMES, Christianne . **Reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudos sobre o assunto (1926-1964)**. Conexões (UNICAMP), v. 1, p. 1-14, 2003.

GONZALEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 out. 2022.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção.. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1., 2006, . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100038&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 26 Abr. 2024.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; MOURA, Dayvison Bandeira de. A CHAVE PARA O CONHECIMENTO: DESVENDANDO OS BENEFÍCIOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EM PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. [S. l.], v. 7, n. 3, p. 597–604, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i3.10440. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10440>. Acesso em: 1 fev. 2024.

GUILLEN HURTADO, A. P.; FREITAS, C. C. G.; HURTADO, K. de P. R. Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva da Pedagogia Social. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 146–167, 2019. DOI: 10.14393/rep-v18n22019-47114. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/47114>. Acesso em: 25 abr. 2024.

GUTIERREZ, Gustavo. Lazer exclusão social e militância política. In: BRUHNS, H. **Temas sobre o Lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000 (coleção educação física e esportes)

GUTIERREZ, Gustavo. **Lazer e Prazer Questões Metodológicas e Alternativas Políticas**. São Paulo: Edusp, 2001.

GUTIERREZ, G.; ALMEIDA, M. B. DE .. Cultura e lazer: uma aproximação habermasiana. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 74, p. 93–130, 2008.

HADDAD, Sérgio. **Educação de pessoas Jovens e Adultas**. 30ª REUNIÃO DA ANPEd, 2017.

HADDAD, Sérgio. Os desafios da educação escolar e não escolar nas prisões. In: YAMAMOTO, Aline et al. **CEREJA Discute**: educação em prisões. São Paulo: Alfasol: CEREJA, 2010. p. 119-122.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In.: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HADDAD, Sérgio, (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HÖFLING, ELOISA DE MATTOS Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES** [online]. 2001, v. 21, n. 55 [Acessado 27 Julho 2022], pp. 30-41. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Epub 27 Ago 2001. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . Censo Brasileiro de 1940. **O Ensino no Brasil em 1940 / Serviço de Estatística da Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: IBGE, 1940. Disponível em:<https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em 03 fev.2023

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2002. **Síntese de Educadores Sociais**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em 03 fev.2023

IRELAND, T. D. **Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Doi: 10.24109/2176-6673.emaberto.24i86.%25p. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714/2452>. Acesso em: 06 mar.2024

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica**. Extensão, Uberlândia, V. 7, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/20390/10860>>. Acesso em: 16 abr. de 2024.

JULIÃO, E. F.. ESCOLA NA OU DA PRISÃO? **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 98, p. 25–42, jan. 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/#>> Acesso em: 13 mar. 2024

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós - Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes. A doutrina do direito e a doutrina da virtude**. Trad. Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2003.

Lazaretti da-Conceição, W. & Cammarosano- Onofre, E. M. (2013). Adolescentes em privação de liberdade: as práticas de lazer e seus processos educativos. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 11 (2), pp. 573-585.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo, Cortez, 2005

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, T. C. S. DE .; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007.

LOURENÇO, A.S.; ONOFRE, E.M.C.. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011

MACIEL, M. G.; SARAIVA, L. A. S.; MARTINS, J. C. O. Semelhanças e Especificidades entre os Estudos do Ócio e os Estudos do Lazer. **Revista Subjetividades**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 13–25, 2018. DOI: 10.5020/23590777.rs.v18i2.6745. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/6745>. Acesso em: 4 maio. 2024.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários. *In*: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MACHADO, Érico Ribas. **Fundamentos da Pedagogia Social**. Editora Unicentro, Paraná, 2013.

MAGRI, Cledir Assissio. **A educação em Direitos Humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire**. REP – Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, RS, v. 19, n. 01, p. 44-66, 2012.

MANDELA, Nelson. Long walk to freedom: **The autobiography of Nelson Mandela**. Nova Iorque: Little Brown and Company, 1994.

MARCASSA, Luciana: Lazer-Educação. *In*: GOMES, Christianne Luce (org). **Dicionário Crítico do Lazer**, Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 240p.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação** – 2ª edição – Campinas/SP: Papirus, 1990, 1995, 2000.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Políticas públicas setoriais de lazer**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. N. C. Lazer, concepções e significados. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, DOI: 10.35699/1981-3171.1998.1555. Disponível Em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1555>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 2002, 2006, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003

MARX, Karl. a critique of political economy. Edited by Friedrich Engels. **New York: Cosimo Classics**, 2007. v. 1. (The process of capitalism production). (Capitalist Production was originally published in 1867)

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política** . Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1974

MARX, Karl e Friedrich Engels **A ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus**

diferentes profetas. Sup. editorial, Leandro Konder; tradução Rubens Enderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

MAURÍCIO, J. S. de S.; EUGÊNIO, J. de O.; PAULA, J. A. de; SOARES, K. C. P. C.; NUNES, R. R. Lazer e a Opção Decolonial: Diálogos Teóricos e Possibilidades de Construções Contra-Hegemônicas. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 695–725, 2021. DOI: 10.35699/2447-6218.2021.29756. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/29756>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MELO, V.A.Lazer, Esporte e Presidiários: algumas reflexões. IN:**revista digital** · Año 11 · Nº 106 | Buenos Aires, Marzo 2007. Disponible en: <https://www.efdeportes.com/efd106/lazer-esporte-e-presidarios-algunas-reflexoes.htm>. Acesso em 01 mar. 2024

MENDONÇA DE MOURA, G. **O problema da essência humana em Marx.** Argumento, [S. l.], n. 15, p. 40–51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/argum/article/view/34596>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MINAS GERAIS, **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais.** Secretaria de Estado de Educação e Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, 2021. Disponível em: http://www.depen.seguranca.mg.gov.br/images/2021/MAIO/Plano_27833794_PLANO_DE_EDUCACAO_de_MG_com_ajustes_07.04.pdf . Acesso em 02/02/2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. ENCONTROS E CONTROVÉRSIAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. 2012 **Humanas Sociais & Aplicadas**, 2(5). <https://doi.org/10.25242/887625201273>

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. In: **Revista Lusófona de Educação**, 40, 2018. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/722> Acesso em 09 out. 2022.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE ESCOLA NACIONAL DE CIÊNCIAS ESTATÍSTICAS Beltrão, Kaizô I. (Kaizô Iwakami) **Alfabetização por raça e sexo no Brasil : evolução no período 1940-2000** / Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Salet Novellino. - Rio de Janeiro : Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2002. Disponível EM:<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1425.pdf>

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORAES, C.R.DE; SIMÕES, D.C.; GONÇALVES, E.L. **Educação no cárcere: uma análise dos processos educativos no centro de reeducação feminina de Ananindeua/Pará.**

MORAES, A. M.; MORAES, B. M. de; RAMOS, V. M. A prática da atividade física no presídio: o que pensam os apenados?. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal

Cândido Rondon, v. 12, n. 1, p. 47–54, 2015. DOI: 10.36453/2318-5104.2014.v12.n1.p47. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/9794>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MOREIRA, A. F. B., & CANDAU, V. M.. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira De Educação**, (23), 156–168. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>

MOTA NETO, J. C. da; OLIVEIRA, I. A. de. Contribuições da educação popular à pedagogia social: por uma educação emancipatória na Amazônia. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 21–35, 2018. DOI: 10.14393/rep-v16n32017-art02. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/38694>. Acesso em: 29 abr. 2024.

NEVES, M., A. **Reincidência prisional e o papel da educação formal na reinserção de sujeitos privados de liberdade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Políticas Públicas da Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.110, 2021.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa)

NOVO, Benigno Núñez. **A educação prisional como instrumento de recuperação**. [S. l.: s. n.], 2021. E-book.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Leis penais e processuais penais comentadas**. 2. ed. São Paulo: RT, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo. **Política criminal e alternativas a prisão**. Rio de Janeiro: Forense, 1997. p. 55.

OLIVEIRA, G. S.; MIRANDA, M. I.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Metassíntese: uma modalidade de pesquisa qualitativa. In: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.42, p.145-156, Monte Carmelo, MG, 2020

OLIVIER DA SILVA, A. L.; MACHADO, T. G. O problema moral da punição e as teorias de justificação da pena: the moral problem of punishment and the theories of justification of penalty. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 46, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/68205>. Acesso em: 11 mar. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade**. 2012. In: Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org). **Educação Escolar entre as Grades**. São Paulo: Edufscar, 2007

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A PRISÃO: INSTITUIÇÃO EDUCATIVA?. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43- 59, Apr. 2016. Available from . Acesso em 30 Set. de

2018. PERROT, Michelle. Os Excluídos da História: Operários, Mulheres e Prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ONOFRE, E. M. C. A PRISÃO: INSTITUIÇÃO EDUCATIVA?. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 98, p. 43–59, jan. 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30703>. Acesso em: 05 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 17 nov 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PAIVA, J. Por que celebrar os 20 anos de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos? **Revista multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)** v.10, nº 24, mai-ago 2021. DOI: 10.12957/emosaicos.2021.62627

PAIVA, V.P., (1973). **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola

PENIDO, Flávia Avila; SILVA, Jéssica Gonçalves da (Org.) **Perspectivas - Estudo interdisciplinar sobre o sistema prisional**. 2022

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, 2011. DOI: 10.14393/REP-2011-20214. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214>. Acesso em: 6 mar. 2024.

PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657> . Acesso em: 4 mar. 2024.

PEREIRA,I.R.S. **Humanização do espaço carcerário: uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional de Minas Gerais**.2017.289f.Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B4YLRH>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: **Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007**. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PESSOA DE OLIVEIRA SILVA, D. L. .; LOPES COSTA FREIRE, K. R. A EDUCAÇÃO

PRISIONAL E O PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE INDIVÍDUOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. EE05, 2024. DOI: 10.21680/1984-3879.2024v24n1ID35054. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/35054>. Acesso em: 16 abr. 2024.

PETRUS Rotger, Antonio. Concepto de Educación Social. In: **Pedagogía Social**. PETRUS, Antonio. (Org.) Ariel, Barcelona. 1997.

PETRUS, Antoni. **Novos âmbitos em Educação Social**. In: ROMANS, M., PETRUS, A., TRILLA, J. Tradução ROSA, Ernani. Profissão Educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

PIRES, M. F. DE C.. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997.

REGO, T. C. Vygotsky. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Vozes: Petrópolis, 1995.

REMIÇÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/remicao/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

REMISSÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/remissao/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional do lazer**. São Paulo : Sesc, 1980.

REQUIXA, R. **As dimensões do lazer**. São Paulo: SESI, 1999.

RIBEIRO, Maria Edna A. Processo educativo no cárcere: ressocialização X remição de pena. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 104-123, fev./mar. 2023. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1477/676>. Acesso em: 16 abr. 24.

RODRIGUES, V. E. R. OLIVEIRA, R. C. S. **A pedagogia social nas implicações prisionais e práticas escolares intramuros: reflexões de um estudo no estado do Paraná**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 48, p. 71-94. jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71558958007/html/>. Acesso em: 17 abr.24

RODRIGUES, F.F.O. **Lazer, mulheres trans e unidade prisional: um estudo sobre as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria**. Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.266. 2022

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SAMPAIO, Mariza Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.) **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, Desafios e Propostas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

SANTOS, S. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFRE, E. M. C., ed. **A educação escolar entre as grades [online]**. São Carlos: EdUFSCar, 2007, pp. 93-109. ISBN: 978-85-7600-368-7. <https://doi.org/10.7476/9788576003687.0006>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vk5yj/pdf/onofre-9788576003687-06.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p.56.

SANTOS, C. A. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O FIM DAS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO AS CONHECEMOS: questões para reflexões de futuro. **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 501–513, 2019. DOI: 10.18764/2178-2865.v23n2p501-513. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13068>. Acesso em: 9 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. **Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432020000200604&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 abr. 2024. Epub 16-Jun-2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>.

SERRANO, Gloria. **Pedagogía Social-Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica**. Madrid: Narcea, 2003.

Schönardie, P.O **Processo Educativo na Perspectiva Histórico - Cultural**. Contexto & Educação. Editora Unijuí Ano 29, nº 93 Maio/Ago. P. 4 - 21, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL. Subsecretaria de Administração Prisional. **Regulamento e Normas de Procedimentos do Sistema Prisional de Minas Gerais(ReNP)**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.depen.seguranca.mg.gov.br/images/Publicacoes/Subsecretariadeadministracaoprisional/Regulamento-e-Normas-de-Procedimentos-do-Sistema-Prisional-de-Minas-Gerais-28.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022s-28.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024

SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA - SEJUSP. 2024. In: <https://acessoinformacao.mg.gov.br/sistema/site/index.aspx> Acesso em: 05 mar 2024

SILVA, H. R., & Hermida, J. F. (2021). Os métodos de investigação e exposição em Marx e a pesquisa no campo educacional. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 13(3), 177–195. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.45404>

SILVA, J. A. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** 2010. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-87XHBA>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SILVA, M. G. A; HUNGER, D. A. C. F; SILVA, L. F. Concepções de lazer, formação e intervenção profissional em programas governamentais. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 22-37, mai/ago. 2017.

SILVA, R. Contribuições ao pensamento decolonial na Educação de Jovens e Adultos. In: SILVA, Walesson Gomes da (Org.); OLIVEIRA, Heli Sabino (Org.). **Educação decolonial e pedagogia freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador**. Belo Horizonte: Sarerê, 2021.

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

SILVA, Severino Felipe; MELO NETO, José Francisco. Saber popular e saber científico. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 24, n. 2, p. 137-154, jul./dez. 2015.

SILVA, K.O.A. **Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais**. 2016. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, A. V. M. da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197–209, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, M. G. A; HUNGER, D. A. C. F; SILVA, L. F. Concepções de lazer, formação e intervenção profissional em programas governamentais. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 22-37, mai/ago. 2017.

SILVA; R. NETO, J.C.S.; GRACIANI, M.S.S. Orgs. **Pedagogia Social. A Pesquisa em pedagogia Social**. 1 ed. São Paulo. Expressão e Arte Editora, 2017. 352 p.

SILVA, W. G. **Educação social e sistema prisional: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC**”. Tese de Doutorado. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.236, 2018.

SILVA, W. G. **Lazer e Juventude Encarcerada: Tensões entre Trabalho, disciplina e práticas Culturais em uma Unidade Prisional da APAC**. Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.139, 2014.

SILVA, Walesson Gomes da (Org.); OLIVEIRA, Heli Sabino (Org.). **Educação decolonial e pedagogia freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador**. Belo Horizonte: Sarerê, 2021.

SISDEPEN. **Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca->

levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-primeiro-semester-de-2023/relipen. Acesso em 29 fev.2024

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 250–263, 2013. DOI: 10.20396/etd.v15i2.1281. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1281>. Acesso em: 11 maio. 2024.

SOARES, Leôncio José Gomes. 30 ANOS DA EJA NA UFMG - EXTENSÃO, FORMAÇÃO E PESQUISA. **Revista Teias**, [S. l.], v. 17, n. Ed. Esp., p. 43–58, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25013>. Acesso em: 11 maio. 2024.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021. Acesso em 23/01/2023
Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>

SOUZA NETO, J. C. Pedagogia Social: A formação do Educador Social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória (ES), n. 32, p. 29-64, jul/dez 2010.

TEIXEIRA, C.J.P. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. **Salto para o Futuro-EJA e educação prisional**. Brasília: MEC, p.16-24, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf Acesso em: 20 fev 2024.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Disponível em <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/acoes-e-programas/saiba-mais-sobre-as-apacs.htm#.YufnhbMJPY>. Acesso em 09 mai 2022

TRILLA, J. O "ar de família" da pedagogia social. ROMANS, M; PETRUS, A; TRILLA, J. **Profissão educador social**. Artmed, Porto Alegre, RS, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UDE, Walter. Sistema prisional, lazer e masculinidade: algumas reflexões acerca das tensões entre o trabalho e o ócio. In: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara (orgs.). **Sistema prisional: teoria e pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 309-330

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e Circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VASQUEZ, Eliane Leal and NEVES, Edmar Souza das. Atuação profissional do educador social penitenciário: o caso do sistema penitenciário do Amapá.. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., 2010, São Paulo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES), Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000009201000100007&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 24 Abr. 2024.

VASQUEZ, E. L. Educação prisional no Brasil: discursos, práticas e culturas. In: LOURENÇO, A. S., and ONOFRE, E. M. C., eds. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas [online]**. São Carlos: EdUFSCar, 2011, pp. 11-33. ISBN: 978-85-7600-296-3. <https://doi.org/10.7476/9788576002963.0002>

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações (Campo Grande)**, v. 11, n. 2, p. 137–148, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Maria Lúcia; DIAS, Monique. **Espaços não formais de ensino e o currículo de ciências**. **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 4, Oct. /Dec. 2005.

VIOLA, Solan Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. IN. SILVA, Maria Monteiro e TAVARES, Celma. (Org). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 1010.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultos: outras miradas, novos focos de atenção. In: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e068, 16 jun. 2019.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197 p.

APÊNDICE - RECURSO PEDAGÓGICO: SITE WWW.EJAELAZER.COM.BR

Como recurso pedagógico e produto da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi produzido um *site* que possibilitará discorrer sobre as práticas culturais e lazer nos espaços prisionais tradicionais do governo estadual e APACs de Belo Horizonte e RMBH.

O site é intitulado **Perspectiva do lazer na dimensão socioeducativa em sistemas de restrição de liberdade** e disponibiliza informações e conteúdos sobre as experiências culturais correlatas ao lazer, partilhando conhecimentos e análises pedagógicas sobre as práticas que integram a relação do conhecimento, cultura e sociedade. Conecta saberes, vivências da Educação Social e práticas culturais sociais em espaços não escolares, relativos aos sujeitos em privação de liberdade.

O site é apresentado em páginas distintas com links, a saber: Página Inicial, Educação Social, Insights educação e lazer, Textos, Sobre e Contato.

A “Página Inicial” contém a apresentação do tema que é abordado com discussões a respeito de:

- Legislação e oferta de atividades não-escolares nos espaços prisionais em Minas Gerais;
- Educação de jovens e adultos (EJA) sob o prisma de política pública e suas interfaces históricas;
- LAZER pela perspectiva da cultura e prática humanizada.

Na página “Educação Social” são apresentadas possibilidades do lazer em espaços prisionais. Cabe salientar que a oferta das práticas de lazer associada à atividades não-escolares está prevista na legislação brasileira, como por exemplo, a Resolução N°391/2021 do Conselho Nacional de Justiça.

Na página “Insights educação e lazer” há reflexões sobre a temática abordada. E na página “Textos” são apresentados textos sobre Educação e Lazer em espaços prisionais.

E em “Sobre” e “Contato” contém informações sobre Missão, Objetivo e Autora.

O link para acessar o site é: <https://www.ejaelazer.com.br/>.

ALGUNS PRINTS DO SITE: WWW.EJAELAZER.COM.BR

[Página inicial](#)

[Educação social](#)

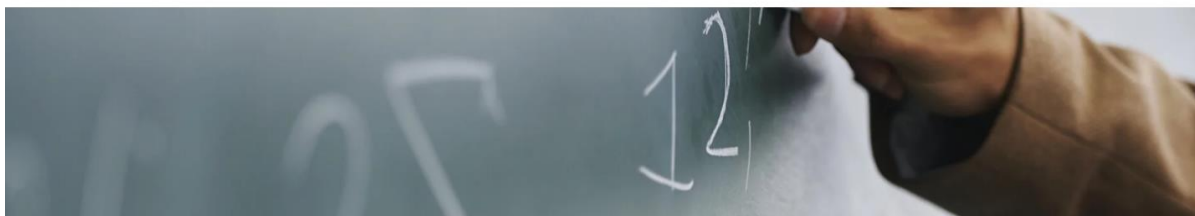
[Insights educação e lazer](#)

[Textos](#)

[Sobre](#)

[Contato](#)

Perspectiva do lazer na dimensão socioeducativa em sistemas de restrição de liberdade



A educação enquanto um tema amplo e diverso, possui subtemas de essencialidade para a formação de sujeitos aprendizes, num diálogo extenso e profundo dos processos de ensino e de aprendizagem entre quem aprende e quem ensina, seja em ambientes escolares ou não-escolares.



Legislação e a oferta de atividades não-escolares nos espaços prisionais em Minas...

De acordo com a legislação brasileira, a oferta de atividades educativas escolares e não-escolares está ancorada em preceitos legais para...



Educação de jovens e adultos (EJA) sob o prisma de política pública e suas interfaces...

Sabe-se da importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública educacional, porém apenas há algumas décadas, a EJA...



LAZER pela perspectiva da cultura e prática humanizada:

O lazer pode ser visto como uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaco conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo. (Gomes, 2004,p.03).

LAZER COMO PRÁTICA HUMANIZADA E NÃO MERAMENTE FUNCIONALISTA: conceber uma proposta de lazer como uma possibilidade de humanização e sensibilização, que possa auxiliar a desencadear iniciativas de reflexão do preso sobre sua realidade, tanto na prisão quanto na sociedade como um todo, e ponderar sobre sua (re)inserção na sociedade. (Melo, 2007)

Autora do site: Livia Souza

©2024 por Livia Souza