

**Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior
Rebecka Wanderley Tannuss
(Organizadores)**



**EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS PRIVADOS DE
LIBERDADE**

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES

EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS PRIVADOS DE
LIBERDADE

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITORA

Margareth de Fátima Formiga Diniz

VICE-REITORA

Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira



DIRETOR DO CCTA

José David Campos Fernandes

VICE-DIRETOR

Ulisses Carvalho da Silva



CONSELHO EDITORIAL

Carlos José Cartaxo

Gabriel Bechara Filho

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

EDITOR

José David Campos Fernandes

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO COORDENADOR

Pedro Nunes Filho

Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior
Rebecka Wanderley Tannuss
(Organizadores)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2019

Capa: Arte por Macrovector (<https://www.freepik.com/macrovector>) Finalização
Rudah Silva

Editoração: Rudah Silva

Bibliotecária responsável Susiquine Ricardo Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

E24 Educação de jovens e adultos privados de liberdade: ensaios
interdisciplinares / Organizadores: Nelson Gomes de
Sant'Ana e Silva Junior, Rebecka Wanderley Tannuss. –
João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.
163 p. : il.

ISBN: 978-85-9559-153-0

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação de Presos.
3. Presidiários (Ensino). 4. Educação – Direito. 5. Sistema
Prisional – Brasil. I. Silva Junior, Nelson Gomes de Sant'Ana.
II. Tannuss, Rebecka Wanderley.

UFPB/BS-CCTA

CDU:374.7

Foi feito depósito legal

Todos os textos são de responsabilidade dos autores.

EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior Rebecka Wanderley Tannuss	
O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO: (DES) ENCONTROS EM ANÁLISE.....	13
Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior Rebecka Wanderley Tannuss Renata Monteiro Garcia Jeferson Trindade Silva Borges Rafael Rodrigues de Azevedo Lopes	
A COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NA EDUCAÇÃO A DIS- TÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE EDUCADORES DOS PRIVADOS DE LIBERDADE.....	39
Amanda Souza Xavier de Luna Allana Dilene de Araújo de Miranda	
SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE: UM OLHAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL	61
Manuella Castelo Branco Pessoa Maria de Fátima Pereira Alberto Fernanda Moreira Leite Denise Pereira dos Santos Gabriela Fernandes Rocha	
GÊNERO E PATRIARCADO: CATEGORIAS DE RESISTÊNCIA CON- TRA AS VIOLÊNCIAS DO CÁRCERE.....	83
Tatyane Guimarães Oliveira	

OS CONTEXTOS DAS INSTITUIÇÕES TOTAIS E OS PROCESSOS DE MORTIFICAÇÃO SUBJETIVA DE ADOLESCENTES PRIVADOS(AS) DE LIBERDADE.....107

Gabriel Miranda

Ilana Lemos de Paiva

Nathália Potiguara de Moraes Lima

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM AMBIENTE DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....125

Daniela Bezerra Rodrigues

Tâmara Ramalho de Sousa Amorim

EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DESCOLONIAL.....143

Ludmila Cerqueira Correia

APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) permanece como um grande desafio para o Brasil no século XXI. Marcado por alarmantes índices de analfabetismo, evasão escolar e dificuldades de permanência de crianças e adolescentes nas escolas, o país sucumbe em diversas barreiras estruturais no campo da educação. É em meio a este cenário que a EJA tem se apresentado como modalidade fulcral para o enfrentamento de dificuldades e inclusão de jovens e adultos nos processos formais de educação, possibilitando reflexões e práticas específicas para este público e suas características próprias.

A presente obra dedica-se a contribuir com os debates acerca da EJA em uma de suas importantes dimensões, qual seja, junto às pessoas privadas de liberdade. Fruto da experiência de um Curso de Aperfeiçoamento realizado em parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), o referido curso, intitulado “Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade” foi realizado nas dependências da UFPB no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019 e direcionou-se principalmente a professores da rede pública, agentes socioeducativos, agentes penitenciários e gestores institucionais interessados na temática.

O Curso de Aperfeiçoamento contou com 6 módulos semipresenciais: 1) Ambientação; 2) Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; 3) Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Cidadania; 4) Fundamentos Teóricos da Privação de Liberdade; 5) Estratégias Político-Didático-Pedagógicas para a EJA; 6) Educação em Prisões, Direito, Contradições e Desafios. O objetivo deste livro é, de modo interdisciplinar, dialogar com as temáticas abordadas em cada módulo, tomando como elemento norteador a relação crítica e necessária entre Educação e Privação de Liberdade.

A Educação exerce papel fundamental na constituição humana, forjando-se como elemento de socialização e desenvolvimento de habilidades e competências. Para além disso, a Educação apresenta função primordial ligada à construção de consciência crítica sobre o mundo. Nesse sentido, acredita-se na educação como processo essencial para transformação da realidade, sobretudo quando esta revela-se injusta, desigual e opressora. Os processos educacionais não são, portanto, mera transmissão de saberes ou tecnologias, mas relação dialógica, capaz de conceber ensino e aprendizagem como uma via de mão dupla, ativa e interdependente.

Pensar a Educação como Ação Transformadora torna-se ainda mais difícil quando a localizamos nas instituições de privação de liberdade, seja pela frequente ausência de estrutura adequada ou pela vocação castradora destas instituições. Como educar para a liberdade em instituições que sobrevivem graças à repressão à liberdade? Certamente não há respostas fáceis ou únicas para a questão lançada, contudo, em que pese a histórica crítica ao caráter violador das instituições de pri-

vação de liberdade, a clientela de prisões, unidades de internação e similares possui direito à educação, sendo dever do Estado e da sociedade garantirem tal direito da melhor maneira possível.

É nesta direção que este livro foi concebido, tomando como referência os limites estruturais e conjunturais das instituições de privação de liberdade, sem perder de vista que a Educação é um direito de todos os cidadãos e cidadãs. A despeito de toda crítica formulada às instituições totais, sobretudo à prisão, o fato é que, existindo, deve-se lutar para que os direitos fundamentais sejam respeitados, incluindo-se, por óbvio, a educação. A aposta de organizadores e autores é pela EJA como elemento diferenciado para formação de seres humanos críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Dividido em sete capítulos, a obra se inicia com a seção “**O sistema prisional brasileiro e a educação:(des)encontros em análise**”, oportunidade em que Nelson Gomes Junior, Rebecka Tannuss, Renata Garcia, Jeferson Borges e Rafael Lopes dissertam sobre as relações entre a educação brasileira e a realidade do sistema prisional, apontando críticas e possibilidade para uma educação transformadora. Ao mesmo tempo em que se debruçaram sobre dados atualizados acerca da EJA no contexto brasileiro, alguns aspectos históricos, limites e possibilidades, colocaram em diálogo os dados do Sistema Prisional brasileiro e as previsões legais da educação como direito e categoria ressocializadora.

O segundo capítulo, de autoria de Amanda Luna e Allana Miranda, intitula-se “**A competência informacional para a formação e aperfeiçoamento de educadores privados de liberdade**”. As autoras analisam criticamente as transformações ocorridas no âmbito da evo-

lução informacional, evidenciando a necessidade de compreensão de como estas mudanças abriram espaço para novos métodos no campo da educação. O entendimento das chamadas novas tecnologias é passo importante para o trabalho de professores e professoras, sendo necessário não apenas saber da existência das informações, mas os caminhos e ferramentas adequadas para produção de conhecimento e exercício docente, sobretudo quando voltado para o público privado de liberdade.

O terceiro capítulo, denominado **“Sujeitos da educação de jovens e adultos privados de liberdade: um olhar na perspectiva histórico-cultural”**, foi elaborado por Manuella Castelo Branco Pessoa, Maria de Fatima Alberto, Fernanda Leite, Denise dos Santos e Gabriela Rocha. A seção visa fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em instituições de privação de liberdade, propondo um rico debate sobre os sujeitos da educação (educadores e educandos) e suas condições históricas e culturais de existência. As autoras trazem à tona, ainda, questões como as relações intergeracionais; os múltiplos saberes; sentidos, limitações e possibilidades da EJA no âmbito da privação de liberdade.

De autoria de Tatyane Oliveira, o quarto capítulo chama-se **“Gênero e Patriarcado: Categorias de Resistência Contra Violências do Cárcere”**. O objetivo central deste ensaio foi analisar criticamente os conceitos de patriarcado e gênero como estratégia teórica de reflexão e enfrentamento ao encarceramento em massa de mulheres no Brasil. A autora defende a legitimidade e necessidade das perspectivas que considerem o gênero no âmbito da privação de liberdade, uma vez que se

trata de uma categoria chave para compreender os fenômenos sociais que tornam ainda mais vulneráveis as mulheres encarceradas.

“O contexto das instituições totais e os processos de mortificação subjetiva de adolescentes privados(as) de liberdade” é o título do capítulo elaborado por Gabriel Miranda, Ilana Paiva e Nathália Lima. Tomando como referência experiências vivenciadas no sistema socioeducativo do Rio Grande do Norte, os autores analisam como as unidades socioeducativas de privação de liberdade podem perpetrar a mortificação subjetiva de adolescentes internados. Somado ao importante debate, o capítulo problematiza como o cenário apresentado tem se agravado em meio à atual conjuntura brasileira de acentuação do pensamento reacionário e defende um sistema socioeducativo capaz de interromper as trajetórias infracionais de adolescentes, mas que os reconheça e trate verdadeiramente como sujeitos de direitos.

O sexto capítulo foi elaborado por Daniela Rodrigues e Tâmara Amorim. Intitulado **“Possibilidades e desafios da educação em ambiente de privação de liberdade”**, o artigo objetiva debater os desafios e possibilidades da EJA no ambiente de privação de liberdade. Dividido em duas partes, o capítulo inicia abordando os marcos legais da EJA, sobretudo nos ambientes de privação de liberdade. Em um segundo momento, as autoras dão ênfase aos desafios e possibilidades disponíveis a educadores e gestores que empreendem esforços na efetividade da EJA em instituições de privação de liberdade, além de apontarem algumas estratégias político-didático-pedagógicas para sua consecução.

O último capítulo, escrito por Ludmila Correia, recebe o título **“Educação Jurídica Popular e a extensão universitária: refle-**

xões a partir da perspectiva descolonial". O texto encerra a coletânea de reflexões e, partindo da concepção do cárcere como dispositivo de produção de desigualdades, tem como objetivo central analisar os pressupostos da educação jurídica popular em diálogo com a extensão universitária. A autora aponta para a experiência extensionista junto a pessoas privadas de liberdade como estratégia importante para uma *práxis* que seja emancipadora e que reconheça tais sujeitos como construtores dos seus próprios direitos.

Desejamos ótima leitura a todos e todas e que as reflexões aqui apresentadas possam fomentar novos diálogos e práticas educacionais voltadas para jovens e adultos, especialmente aos privados de liberdade.

Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior
Rebecka Wanderley Tannuss

O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO: (DES)ENCONTROS EM ANÁLISE

Nelson Gomes de Sant’Ana e Silva Junior¹

Rebecka Wanderley Tannuss²

Renata Monteiro Garcia³

Jeferson Trindade Silva Borges⁴

Rafael Rodrigues de Azevedo Lopes⁵

INTRODUÇÃO

Os índices educacionais brasileiros registram que o número de pessoas não-escolarizadas, ou analfabetas em nosso país são altos e se diferenciam entre as regiões do país. De acordo com a Agência IBGE

1 Doutor em Psicologia, Professor do Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, Coordenador do Curso “EJA Privados de Liberdade”.

2 Doutoranda em Psicologia, Professora do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba, Supervisora do Curso “EJA Privados de Liberdade”.

3 Doutora em Psicologia, Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

4 Graduando do Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba, Pesquisador do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Subjetividade e Segurança Pública da UFPB.

5 Graduando do Curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba, Pesquisador do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Subjetividade e Segurança Pública da UFPB.

Notícias (2018), a taxa de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais chega a 7%, toma proporções maiores na região nordeste que chega a alcançar 14,5% e atinge três vezes mais a população com 60 anos ou mais, além de apresentar mais que o dobro de incidência entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4%).

Ainda que estes números venham sofrendo alguma queda e indiquem um esforço na tentativa de redução dos índices de analfabetismo e não escolarização da população brasileira, em índices absolutos, pode-se afirmar que existem 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever no Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade voltada para uma parcela específica da população e com objetivos claros de garantir a educação formal daqueles que de outra forma não puderam frequentar a escola regular, ou seja, a quem esse direito foi subtraído em função das consequências materiais da desigualdade social.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Entretanto, são muitos os entraves que se apresentam para a efetivação desta realidade. Não se trata apenas de garantir a matrícula de todos e todas que desejam participar da vida escolar, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos. É preciso garantir que estar na escola favoreça a real participação e aprendizagem destas pessoas.

A letra da Lei, em seu artigo 214, prevê que a educação deve ser garantida por diferentes esferas do poder público e deve priorizar a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar:

a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar (BRASIL, 1988).

Entretanto, atingir tais metas não é tarefa fácil. Os desafios que se colocam para os diversos cenários onde a Educação de Jovens e Adultos deve estar presente são da mesma natureza que levaram seu público a não frequentar os bancos escolares na forma regular: as condições materiais e históricas que excluem e impossibilitam que a educação se efetive e se aproxime da realidade na qual aqueles sujeitos estão inseridos. O analfabetismo e a subescolarização são o reflexo de processos de desigualdade social presentes em nossa sociedade e estão diretamente ligados a outros indicadores de exclusão social tais como a pobreza, falta de moradia, de acesso a saúde, assistência social e trabalho digno, por exemplo.

Nesse sentido, a EJA precisa estar presente nas regiões mais pobres, nas localizações mais distantes, e no Sistema Prisional, instituição escolhida para pensarmos esta realidade educacional.

O Brasil ocupa o ranking de terceira maior população carcerária do mundo, com 726.712 pessoas presas, perdendo apenas para os Estados Unidos e China, segundo o “Levantamento Nacional

de Informações Penitenciárias”⁶ (INFOPEN) divulgado em 2016. O INFOPEN constatou que o quadro geral daqueles que ocupam as prisões brasileiras consiste em pessoas jovens, com idades entre 18 e 29 anos (55%), e de baixa escolaridade, destacando-se que 51% possuem Ensino Fundamental Incompleto e 15% o Ensino Médio incompleto. (BRASIL, 2016).

A educação, além de um direito garantido pela Constituição Federal (1988), é prevista pela Lei de Execuções Penais (LEP), de 1984, sob a forma de “assistência educacional” aos presos, a qual é dividida em instrução escolar e formação profissional (Art. 17). O modelo de educação fornecida em âmbito prisional, a saber, a EJA, é um direito do preso e tem como objetivo fornecer aos alunos privados de liberdade possibilidades para a melhoria de empregabilidade e maiores qualificações técnicas e profissionais, não podendo ser tratada enquanto privilégio (BRASIL, 2010). Desse modo, além de garantir a privação de liberdade, formalmente, os mecanismos apontam contraditoriamente para a segunda função da prisão, a de promover a reinserção social. Nesta relação, “a técnica penitenciária utiliza-se de características punitivas atreladas a complementos de reeducação e ressocialização” (MATSUMOTO, 2005, p. 138).

Nota-se que mesmo com a valorização da educação como estratégia formal de ressocialização, de acordo com o último relatório do INFOPEN, 88% da população carcerária não participa de qualquer atividade educacional (BRASIL, 2016). No que se refere às atividades

⁶ Informações referentes ao ano de 2016.

complementares de remição pela leitura ou pelo esporte, o número aumenta para 98%. Além dos dados apresentados, é necessário destacar que, quando realizadas, as atividades educacionais estão intimamente ligadas à função prisional de controle e docilização, estando sujeitas às determinações impostas pela gestão prisional e, via de regra, totalmente desconectadas das vivências e realidades dos sujeitos.

Historicamente, a implementação das ações de educação no sistema prisional brasileiro tem se constituído como tarefa árdua. Se já são muitos os flagelos educacionais fora dos presídios, pode-se afirmar que no cárcere tais dificuldades tornam-se potencializadas ao extremo, seja por questões estruturais (inadequação de espaços, falta de recursos e políticas inadequadas) ou referentes ao modo de gestão dedicado por cada unidade federativa e unidade prisional (BARROS, s.d).

A educação no âmbito penal pode cumprir dois importantes papéis, a depender da forma como é tratada: atuar como um claro dispositivo de adequação dos indivíduos, introjetando crenças, valores e regras propostos pela prisão ou, em sentido oposto, considerar historicamente as funções da pena e, objetivando a função libertadora da educação, proporcionar ao apenado possibilidades de leitura crítica da realidade com vistas à sua condição atual e à sua vida futura (MELLO; SANTOS, 2010). Nesse sentido, a educação nas prisões revela-se enquanto “espaço de contradições, pois, ao mesmo tempo em que se encontra enredada nas malhas da instituição prisional, desponta como um espaço de possibilidades” (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016, p. 112).

Partindo da compreensão do cárcere enquanto espaço de produção de sujeitos desiguais e passivos dessa relação de desigualdade, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância de uma educação transformadora para jovens e adultos no contexto prisional. Pretende-se também, problematizar a educação enquanto estratégia de ressocialização, apontando as discrepâncias entre o que está previsto em lei e a realidade.

A EDUCAÇÃO FORMAL E A PERSPECTIVA DA RESSOCIALIZAÇÃO

A legislação brasileira consagra a educação como um direito humano público subjetivo, inserido no ordenamento jurídico a partir da socialização dos direitos civis, sob influência das Constituições Mexicana de 1917 e Alemã de 1919. A Constituição Federal prevê em seu artigo 205 que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família”, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”.

A educação básica deve ser garantida não só para crianças e adolescentes, grupo para o qual a educação é obrigatória, mas também jovens, adultos e idosos que desejarem usufruir de seus direitos. É dever do Estado prover a oferta de educação para diferentes segmentos da população, inclusive para aqueles que foram excluídos dos processos formais de educação no período previsto para escolarização regular.

Vistos os indicadores de analfabetismo e subescolarização apresentados anteriormente, é possível afirmar que o Brasil tem uma

dívida histórica com a escolarização popular. Ao longo do século XX e início do século XXI, apesar da diminuição dos índices que apontam a defasagem educacional em nosso país, o que se construiu no campo da Educação de Jovens e Adultos foram campanhas pontuais, marcadas por políticas de governo que caracterizam-se por descontinuidades e fragilidades teóricas que pouco contribuíram para a concretização de oportunidades educacionais efetivas (RODRIGUES, 2018).

De acordo com o Mapa do Analfabetismo no Brasil (INEP, 2003), 35% dos analfabetos brasileiros já tinham frequentado a escola. Esta informação colabora para a análise de que a alfabetização fracassa em razão de questões estruturais. A Escola formatada como um privilégio das classes dominantes se apresenta para a classe popular como uma instituição distante da realidade em que se insere, desconsiderando as singularidades dos sujeitos que a frequentam e os contextos de desigualdade e opressão vivenciados por seu público. Além disso, a falta de recursos e investimentos na educação pública tem por consequência estruturas físicas precárias, falta de material, de pessoal qualificado e condições que garantam uma educação pública de qualidade.

Assim, é necessário assumir que é falsa a premissa de que o analfabetismo e a subescolarização são resultados de uma incapacidade individual e compreender que estão associados a uma dimensão histórica e política que reserva para os pobres a exclusão do processo de educação formal. De acordo com Baratta (2002, p. 172), “o sistema escolar, no conjunto que vai da instrução elementar à média e à superior, reflete a estrutura vertical da sociedade e contribui para criá-la e

para conservá-la, através de mecanismos de seleção, discriminação e marginalização”.

A educação formal oferecida para as classes mais pobres teria como finalidade a adaptação e ajuste dos sujeitos que a frequentam para as demandas do mercado e da vida moderna, de modo a contribuir para a manutenção da ordem hegemônica. Processos educativos voltados para a docilização dos sujeitos que devem acessar a escrita e a leitura como parte de competências para atuarem nos postos de trabalho destinados às classes populares.

Se entendermos a “escola” como uma instituição de sequestro socialmente reconhecida e legitimada pelo mercado, percebemos que as funções não declaradas desta instituição são duas: gerar mão de obra útil para os interesses da burguesia e inculcar a lógica do sistema econômico capitalista na subjetividade daqueles submetidos a ela (FRIGOTTO, 2006).

Contestar a educação formal e sua funcionalidade na sociedade em que vivemos implica, também, olharmos sua convocação no âmbito do sistema prisional como medida ressocializadora e o lugar que ocupa nos discursos e práticas das instituições prisionais.

A previsão da Educação Formal no Sistema Prisional, portanto, adquire formatos desafiadores, tanto por se tratar da modalidade EJA e suas especificidades — algumas delas já destacadas neste trabalho — quanto pelo *locus* em que ela se insere.

A Educação está prevista na Lei de Execução Penal como um componente ressocializador da pena. De acordo com seu artigo 10, a assistência ao preso, inclusive a assistência educacional é dever do Estado,

para prevenir o crime e servir de orientação para a convivência em sociedade. Em uma seção exclusiva, a LEP trata sobre a assistência educacional (Seção V):

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)

§ 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)

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.

Denota a relevância dada à educação formal no documento quando, na Seção IV, a Lei prevê a remição da pena pelo sistema educativo. Sendo assim, os apenados em regime fechado ou semiaberto, poderão remir por estudo, parte do tempo de execução da pena, que equivale a 1 dia de pena remido a cada 12 horas de frequência escolar divididas em no mínimo 3 dias. Essa frequência escolar inclui atividades de ensino fundamental e médio, e também ensino profissionalizante, superior ou de requalificação profissional. Há de se reconhecer avanços signifi-

cativos da legislação, no entanto, entre o arcabouço teórico legalista e o que se estabelece nos presídios destacam-se inúmeras falhas.

Ainda que fundamental, a oferta de vagas não é suficiente, e faz-se necessário discutir também a organização dos processos educativos e os diversos elementos que os compõem em sua complexidade: organização curricular, metodologias de ensino, relações entre os sujeitos do processo educacional, formação docente (JULIÃO, 2013).

Como já citado, em termos legais temos um aparato jurídico avançado, prestigiado e reconhecido até mesmo em âmbito internacional, visto que o Estado além de instituir a educação como fator de reinserção social do apenado, também define alguns pontos essenciais para a qualidade no ensino, como por exemplo, a criação de bibliotecas com um acervo provido de livros instrutivos, recreativos e didáticos nos estabelecimentos prisionais (BRASIL, 1984). Assim, é um país reconhecido como inovador, pois tem políticas prisionais modernas de execução penal e que em tese, reconhece os sujeitos apenados como cidadãos e garantidores de direitos.

Porém, se o sistema educacional brasileiro fora das penitenciárias sofre várias precarizações, dentro desse espaço elas se intensificam, demonstrando uma grande contradição entre o amparo legal e o campo prático. Um exemplo disso, é que o Brasil ainda “amarga com um número elevado de jovens e adultos encarcerados analfabetos e/ou que não concluíram o ensino fundamental sem acesso aos bancos escolares” (JULIÃO, 2016, p. 32). Além disso, a maior parte dos presídios conta apenas com a educação básica. Tendo em vista que a LEP deveria

produzir efeitos desde 1984 – data de vigência da lei - até hoje possuímos números altos de presos que ainda são analfabetos demonstra que, assim como os outros dispositivos legais que visam mudar a realidade educacional nos presídios, ainda são encontradas barreiras na sua efetivação.

Entre as dificuldades encontradas nesse campo, pode-se apontar que o sistema prisional é composto por pessoas de histórias diferentes, com suas singularidades e diversidades, que não são contempladas pelos modelos instalados no presídio, o que se faz essencial para um sistema funcional, que atenda as demandas e que seja realmente efetivo.

Para que quaisquer programas de assistência educacional nas penitenciárias tenham seu efeito positivo, será importante que cada pessoa presa seja reconhecida, tanto quanto possível, como um indivíduo. Não basta esperar que todos os presos recebam capacitação ou desenvolvimento semelhante; isso não será nem eficiente nem eficaz. Alguns presos serão analfabetos, ao passo que outros poderão ter sido professores antes de serem presos. Alguns apenas terão chegado à prisão vindos de uma vida nas ruas; outros poderão vir de uma formação familiar forte, com perspectivas de trabalho após a soltura. Portanto, quando forem organizadas atividades de reabilitação e quando os presos forem alocados para tais atividades, a história do preso será um importante fator de decisão (LIMA, 2017, p. 53).

Ireland (2011, p.21) reconhece a necessidade de se identificar e reconhecer os limites da educação no contexto prisional, ao afirmar que “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”.

Trata-se de reconhecer que, em muitos aspectos, os percursos no sistema educacional podem se diferenciar ou se aproximar entre tantas histórias de vida que permeiam a instituição prisional e, por isso, a oferta de educação precisa levar em conta a diversidade de demandas educacionais. Isto significa não só a oferta das diferentes etapas dos ciclos de EJA, ou do ensino profissionalizante, mas também metodologias diferenciadas, formação para professores, equipes interdisciplinares, entre tantas outras formas de permitir que a escola seja um espaço da pluralidade.

No entanto, a realidade é que muitas vezes, as vagas ofertadas são menores do que o número de apenados, em outros momentos não há vagas para alguns ciclos quando solicitados e, até mesmo, sabe-se da falta de profissionais, já que muitas instituições contam com o voluntariado de professores:

Grande parte das experiências de educação no sistema penitenciário brasileiro ainda segue um modelo tradicional de ensino regular para jovens e adultos encarcerados. Geralmente, com poucas exceções, acabam levando para o cárcere experiências de educação implementadas extra muros. Ou seja, reproduz-se no cárcere uma escola padronizada que pouco dialoga com as especificidades dos seus sujeitos. As experiências de educação no cárcere, não diferentes de muitas de educação de jovens e adultos extra muros, são geralmente meras reproduções de uma educação regular para crianças. Poucas são as que se efetivam como modalidade de ensino prevista na LDBEN (Artigos 37 e 38). São geralmente experiências com propostas pedagógicas descontextualizadas da realidade do sistema prisional. São escolas que — por um acaso — estão na prisão (JULIÃO, 2016, p. 36).

Assim, apesar de existirem escolas em espaços realmente criados para essa finalidade no sistema prisional, algumas funcionam de forma improvisada, sendo verdadeiras “celas de aula”. Soma-se a essa estrutura precária que influencia diretamente no desenvolvimento das atividades educacionais, os problemas já supracitados como a falta de individualização do preso, oferecendo oportunidade que abarque as mais diversas realidades escolares dos apenados e a falta de profissionais preparados para atuarem nesses espaços.

As políticas públicas de Educação, principalmente aquelas voltadas para a modalidade EJA, em regra, sofrem dificuldades desde sua implantação, desenvolvimento e execução. Essa situação fica ainda mais emblemática no contexto prisional, pois se relaciona com todo um ambiente de condições precárias e desumanas, em instituições superlotadas que pouco ou nada podem contribuir para a sua finalidade declarada que seria a de ressocialização.

Portanto, a educação como um dos processos pelos quais a remissão da pena e a ressocialização do apenado seria efetivada, não sendo uma educação transformadora, assume mais uma forma de manutenção do quadro social vigente.

A Educação de Jovens e Adultos, na esteira desta realidade, precisa se ocupar de problematizar os contextos em que está inserida e reconhecer nos sujeitos que buscam esta modalidade as histórias sociais que permeiam sua formação.

Os sujeitos privados de liberdade são excluídos duas vezes pela sociedade, uma vez em razão de sua situação socioeconômica e outra pelo aprisionamento, pois ainda que a população carcerária seja em

certo ponto heterogênea, ela é composta em grande parte por indivíduos que de formas variadas foram submetidos a processos de exclusão (ONOFRE, 2015).

A Educação de Jovens e Adultos encontra seus fundamentos legais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, de 1996, em específico no artigo 37, declarando sua pretensa função reparadora, ao prever que o modelo serve “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, ou seja, é destinada àqueles que, devido às desigualdades socioeconômicas geradas pela sociedade capitalista contemporânea, foram privados, dentre outros direitos fundamentais, do direito à educação (RUMMERT, 2007).

No intuito de produzir mentes sujeitas a lógica do capital e de formar corpos dóceis para o trabalho (FOUCAULT, 1999), alia-se a Educação básica para Jovens e Adultos a Formação Profissionalizante, conformando assim o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído em âmbito federal pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. A educação para jovens e adultos privados de liberdade também deveria ser regulada pela Resolução CNE/CEB nº 4-2010, a qual delinea diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos, sem excluir de sua abrangência as pessoas em situação de privação de liberdade.

Apreciado o papel da EJA e do PROEJA dentro e fora da esfera penitenciária, notamos que os desafios enfrentados na implemen-

tação destes programas no espaço carcerário são ainda mais nítidos, devido aos fatores já citados neste artigo, mas também, principalmente, pela EJA se caracterizar como uma modalidade de ensino tratada com descaso pelos entes do Estado, uma vez que lida com os excluídos que não tiveram acesso à educação no momento ou “idade própria”.

Quanto ao caráter de especificidade da Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, de 1996 é silente quanto a este ponto. Somente com o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 10.172, de 2001, encontramos amparo legal estabelecendo as diretrizes desta modalidade de educação para os presos, em específico na meta nº 17 deste diploma legal, *in verbis*:

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.

Inferimos do texto legal supracitado que na implantação desta meta estão englobadas as metas nº5 e nº14 que dizem respeito à adequação do material didático pedagógico à clientela alvo e até mesmo estabelecendo direito ao acesso a programas de educação à distância. Na prática, estas disposições, quando existentes nas unidades prisionais, são atravessadas por falta de qualidade, jornadas reduzidas, desconsideração das metas anteriormente citadas quando se constata falta de projeto pedagógico, de educadores qualificados e de infraestrutura idônea,

conforme constatado no Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação (CARREIRA e CARNEIRO, 2009).

ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS: A POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO SISTEMA PRISIONAL

São notórias as dificuldades na elaboração e implementação das políticas públicas na área da ressocialização, em especial no referente às políticas de educação nas penitenciárias brasileiras. Entre encontros e desencontros, é preciso pautar não só os obstáculos que se colocam para a efetivação dos processos educativos na prisão, mas as possibilidades de escape dos modelos tradicionais e das estratégias que produzam novas formas de resistência subjetiva e transformação social.

A situação crítica que experienciamos no campo da segurança pública não é uma anomalia desconexa do sistema político e econômico que vivemos, é antes disso, uma característica marcante dele, inerente a ele. Produz-se miséria, concentração de renda em poucos grupos privilegiados e depois se busca tutelar essas injustas conquistas (do ponto de vista social) patrimoniais através de dispositivos penais cada vez mais rigorosos (YOUNG, 2002).

Ainda considerando o sistema econômico capitalista e seu escudo burocrático - o Estado - levando em conta seu lugar de classe, percebemos como o Direito Penal tem se tornado o núcleo de todo Estado democrático burguês, uma engrenagem preciosa sem a qual o referido sistema não funciona. A cada crise estrutural vivenciada pelo sistema capitalista, notamos um incremento nas políticas encarceradoras e uma

diminuição no poder aquisitivo e nos direitos sociais das classes subalternas (MATSUMOTO, 2013).

Diante deste cenário, a Escola e a Prisão emergem como instituições que possuem funções definidas. De acordo com Baratta (2002), ambas colocam em ação processos de reprodução das relações sociais e manutenção da estrutura vertical da sociedade, que garantem a marginalização das pessoas das classes mais pobres. Tais instituições estão imbuídas de processos de modelação de comportamentos, individualização das dificuldades impostas a estes sujeitos e estigmatização.

Os efeitos desses processos fazem com que esses mesmos indivíduos se portem de forma previsível e controlada de acordo com os ditames dos Estados Neoliberais, estejam adestrados para respeitarem os bens patrimoniais, para autolegitimarem o sistema, não irromperem nas práticas consideradas criminosas. Desta feita, o complexo de funções tanto da Escola quanto do Cárcere, ou da Escola no Cárcere, é a de reproduzir e de assegurar as relações socioeconômicas vigentes.

Na esteira dessa análise, é necessário destacar que o cárcere, promovendo a degradação moral, o desrespeito dos sujeitos que ingressam em seu espaço, gera uma série de impactos negativos na subjetividade dos apenados, retirando todo resquício de empoderamento pessoal e individual, características essas essenciais quando falamos em processos educativos e socializadores dentro de nossa sociedade. Neste contexto, para que possa existir o processo educativo, estimulador das capacidades individuais do ser humano, se faz necessário o sentimento de liberdade e espontaneidade (BARATTA, 2002).

Entretantes, não parece adequado pensar que sendo o espaço carcerário um dificultador dos processos de aprendizagem, deve-se deixar os apenados sem acesso a alguma forma de acessibilidade à educação, pois isso seria negar a estes sujeitos uma segunda vez este direito. Ainda que fisicamente se encontrem enclausurados, como forma de atenuar os efeitos nocivos da prisão, a assistência educacional deve dispor de atividades educativas que lhes forneçam a capacidade de se conscientizarem sobre o papel histórico e social que ocupam no atual estado de coisas, conhecimentos elementares que permitam relacionar o conteúdo de leituras, conhecimento de vida e outras formas de processo cognitivo, podendo assim chegar a um entendimento mais rico sobre a vida e sobre si mesmos (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

Ao se analisar a contradição inerente entre educação e reabilitação na realidade prisional, deve-se considerar a possibilidade de os presos desempenharem outros papéis que não o de delinquente ou criminoso a que estão condenados. As salas de aula e de oração, as oficinas (...) podem transformar-se em palco nos quais alguns presos acabam por agregar características substancialmente diferenciadas da desqualificação a que estão submetidos (MATSUMOTO, 2005, p. 51).

Há uma ideia reducionista de que a educação escolar para classes populares, seria meramente a elevação de escolaridade, visando apenas o preenchimento de um currículo para obtenção de emprego no mercado de trabalho. Em contrapartida, a educação precisa ser compreendida como um processo de formação, que aproxime o preso do seu

potencial enquanto indivíduo, uma educação que possa reinventar sua potencialidade como ser humano (LIMA, 2017).

O papel ressocializador da educação promulgado pela LEP encontra diversos desafios para sua efetivação. Estes podem advir do histórico da forma como são executadas as atividades educacionais nos presídios, em que, apenas para dar conta do âmbito legal, foram e são implantadas sem os cuidados necessários, muitas vezes tendo como professores, os próprios agentes penitenciários. Esses problemas de implementação e execução mostram que promover uma educação transformadora no âmbito prisional sempre perpassou o enfrentamento de diversas dificuldades, como o descaso do Estado e a resistência dos gestores dos presídios.

O ponto de vista de como encaro o problema da ressocialização (...) é aquele que constata – de forma realista – o fato de que a prisão não pode produzir resultados úteis para a ressocialização do sentenciado e que, ao contrário, impõe condições negativas a esse objetivo. Apesar disso, a busca da reintegração do sentenciado à sociedade não deve ser abandonada, aliás precisa ser reinterpretada e reconstruída sobre uma base diferente (BARATTA, 1990, p. 142).

O alto índice de reincidência evidencia que a ressocialização promovida pelo sistema prisional, a partir da educação e também do trabalho, apresentam falhas e não atendem ao objetivo proposto. As consequências das atividades mecanicistas de ensino consistem, entre outras coisas, no despreparo do sujeito ao sair da prisão, tornando o crime como uma das alternativas viáveis. Assim, o papel da educação e do educador no presídio deve ser outro, “a contribuição a ser trazida pelo

educador brasileiro à sua sociedade em ‘partejamento’, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora” (FREIRE, 1967, p. 86).

Em um sistema democrático, em tese tudo ocorre através da deliberação popular, mas se uma parte dessa população não tem acesso a uma educação crítica, que entenda as relações de poder e de classe e que lhe forneça conhecimentos políticos críticos, não delibera, não participa, não tem acesso à justiça e continua sendo objeto da lógica de inclusão perversa.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispu-esse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

Compreendendo a realidade prisional e as dificuldades estruturais existentes, as atividades educacionais dentro das prisões podem possibilitar formas de desvincular os sujeitos presos do cotidiano desumano vivenciado no cárcere, podendo constituir-se enquanto espaço de desconstrução do estigma de perigoso, delinquente e anormal. O espaço educacional no âmbito prisional também pode atuar como opção de escape à violência institucional e vigilância constante. Nesse contexto, Portugues (2001) destaca a importância das metodologias utilizadas nas atividades de ensino para desassociar a educação do processo de dis-

ciplinação das prisões: como as relações que são estabelecidas entre professores e alunos e as propostas de conteúdos que visem à reflexão crítica, a tolerância, o respeito, distanciando estas atividades do funcionamento penitenciário de controle.

Por isso, além de superar o analfabetismo, a educação deve servir como meio de ruptura social, fornecendo conhecimento e potencialização do indivíduo enquanto sujeito social ativo. Torna-se necessária a superação da alfabetização mecânica, a qual não muda estruturalmente a “nossa inexperiência democrática”, sendo uma educação desvinculada da vida e esvaziada da realidade (FREIRE, 1967). Assim, em uma democracia, em que as mudanças se fazem através da deliberação coletiva, é necessário e urgente se pensar em um sistema educacional completamente novo, sobretudo no sistema prisional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no sistema prisional possui características singulares, abarcando processos de aprendizagem junto àqueles que não tiveram acesso pleno à educação formal antes de ingressarem nas prisões, podendo se constituir como ponte para a desconstrução do estigma de criminoso. No entanto, como evidenciado ao longo deste estudo, ela também está submetida aos ditames punitivos das instituições prisionais, sendo utilizada, constantemente, como forma de adaptar os sujeitos ao funcionamento do cárcere (PORTUGUES, 2001).

A ressocialização pela via da educação, evidente e acertadamente presente no texto constitucional e em outras tantas normas, infelizmente não se sustenta no plano material. Como salienta Matsumoto

(2005), há uma relação perversa na realidade dos sujeitos presos no que se refere à educação, pois, na maioria das vezes, eles foram privados do acesso a este direito antes de ingressarem na prisão e, somente após a perda de outro direito social – a liberdade – o acesso à educação passou a ser possibilitado.

Em contrapartida, a Educação para Jovens e Adultos no contexto de privação de liberdade pode se configurar, também, como elemento de resistência frente ao sofrimento produzido pelo cárcere, possibilitando aos sujeitos presos uma mudança na forma como visualizam sua existência e o espaço prisional onde estão inseridos, sendo gradual a modificação da realidade posta.

Por um lado, as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplinadas unidades que prescrevem as atividades escolares, a vigilância constante ou até mesmo a ingenuidade dos educadores, podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de dominação (...). Por outro lado, a escola pode apresentar-se como um espaço que se pautar por desenvolver uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente a destinada aos jovens e adultos (PORTUGUÊS, 2001, p. 360).

As contradições entre o processo formal de ressocialização e a proposta de uma educação transformadora são intensas. O primeiro tem abarcado estratégias de adestramento, anulando subjetividades e disseminando a crença da impossibilidade de mudanças, partindo da

proposta de uma educação mecanicista e desconectada das vivências dos sujeitos, além de estar marcada por processos de violência e exposição dos indivíduos. Nesse sentido, conclui-se que a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, ao desvincular-se do lugar de estratégia penitenciária para contenção e controle dos presos, pode promover a consciência crítica das pessoas em privação de liberdade, caminhando no sentido da transformação dos seres humanos envolvidos e fomentando a superação das realidades vivenciadas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. **Notícias**. 18 de maio de 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> Acesso em: março de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

_____. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execuções Penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10227, 13 jul. 1984. Seção 14.

_____. **Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.27833, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Infopen Junho de 2016.** Ministério da Justiça e Cidadania. Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf> Acesso em: jun. 2018.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou Controle Social:** Uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado. 1990 Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/ressocializa%C3%A7%C3%A3o-ou-controle-social-uma-abordagem-cr%C3%ADtica-da-%E2%80%9Creintegra%C3%A7%C3%A3o-social%E2%80%9D-do-senten> Acesso em: março de 2019.

_____. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal:** Introdução à Sociologia do Direito Penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BARROS, A. M. **A educação penitenciária em questão:** notas para uma metodologia. Unieducar, Fortaleza, s.d. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/anamb2.pdf>> Acesso em jun. 2018.

CARREIRA, D.; CARNEIRO, S. **Relatoria nacional para o direito humano** à educação: educação nas prisões brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA, 2009

CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 07 de abril de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967. 149 p.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. 8ª edição. São Paulo, Cortez, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+aanalfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3> Acesso em: março de 2018

IRELAND, T. D. (Org.). **Educação em prisões no Brasil**: direito, contradições e desafios Educação em prisões. Em Aberto, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 1-179, nov. 2011.

JULIÃO, E. F. **Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário**: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 21, n. 75, p. 1-23, set. 2013. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1314>> . Acesso em jun. 2018.

_____, E. F. Escola na ou da prisão?. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p.25-42, jan.-abr. 2016.

LIMA, A. F. P. Reflexões sobre assistência educacional no sistema prisional brasileiro e paraibano. 2017. 71 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Departamento de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, Santa Rita, 2017.

MATSUMOTO, A. E. **Sentidos e significados sobre a educação no sistema prisional**: o olhar de um preso-aluno. 2005. 206f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____, A. E. **Práxis social e emancipação: perspectivas e contradições no Estado Democrático de Direito Penal**. 2013. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MELLO, F. M.; SANTOS, L. M. **Reflexões sobre a educação escolar no sistema prisional**. Anais do Encontro Dialógico Transdisciplinar?

Enditrans. Vitória da Conquista, BA, Brasil, 1, 2010. Disponível em: <<http://www.uesb.br/recom/anais/>>. Acesso em jun. 2018.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200239&lng=pt&nr m=iso&tlng=pt#B10>. Acesso em 31 jan. 2018.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p.51-69, mar. 2013.

PENNA, M. G. de O.; CARVALHO, A. F. de.; NOVAES, L. C. A Formação do Pedagogo e a Educação nas Prisões: Reflexões Acerca de uma Experiência. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, 2016.

PORTUGUES, M. R. Educação de Adultos Presos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.2, p. 355-374, jul/dez. 2001.

RODRIGUES, E. C. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: evidências históricas, legislação e desafios. Em: Silva, M. P.; Garcia, R. M. **EJA e Cidadania: Leituras Críticas**. João Pessoa: CCTA-UFPB, 2018

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, p.35-50, jan. 2007.

YOUNG, J. **A sociedade excludente**: Exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

A COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE EDUCADORES DOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Amanda Souza Xavier de Luna¹

Allana Dilene de Araújo de Miranda²

INTRODUÇÃO

O processo de construção de conhecimento tem passado por transformações significativas diante do advento das novas tecnologias, e sobretudo, das novas modalidades de ensino. É preciso compreender essas transformações, os impactos causados e as barreiras a serem enfrentadas nessa construção. Com a explosão informacional e o ritmo acelerado no consumo dessas informações, os modelos tradicionais de ensino precisaram ser adaptados à nova realidade posta, onde é necessário desenvolver a habilidade no manejo dessas informações a fim de

1 Mestre em Políticas Públicas de Educação e Avaliação da Educação Superior pela Universidade Federal da Paraíba, Servidora técnico-administrativa da UFPB.

2 Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, Professora voluntária no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB, Servidora técnico-administrativa da UFPB.

garantir que o processo de aprendizagem seja eficiente e possa gerar conhecimento de qualidade.

O conceito de competência informacional à prática docente, a partir da concepção de Paulo Freire, vai além das relações estabelecidas entre os atores envolvidos nesse processo, valorizando as diferenças, o estímulo das ideias, opiniões e atitudes, compreendendo que o processo de desenvolvimento da aprendizagem vai além de *aprender por aprender*. Essa perspectiva valoriza todos os sujeitos envolvidos, dando significado aos seus valores, e sobretudo, compreende cooperação mútua entre os sujeitos envolvidos como ato fundamental da cognição (VITORINO, 2009).

Para que esses conceitos possam ser plenamente compreendidos, faz-se necessário abordá-los em perspectiva relacional, especialmente no que diz respeito à modalidade de educação a distância. A respeito da EAD, iremos de sua gênese à consolidação no Brasil e as mudanças ocorridas com o surgimento da Sociedade da Informação.

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA

Para compreender o conceito de competência informacional e sua conexão com o ensino a distância, é imprescindível o resgate das transformações ocorridas ao longo dos anos que culminaram na chamada “Sociedade da Informação”, como chegamos até aqui e quais aspectos devem ser considerados nesse processo. Iniciaremos pela mudança no consumo da informação, que passou a se dar através de no-

vas plataformas e tecnologias, seguindo pelas modalidades de ensino propostas diante dessas transformações, e por fim, sugerindo caminhos possíveis a serem trilhados a fim de garantir eficiência no processo de aprendizagem nessa nova perspectiva.

Analisar de maneira crítica as transformações ocorridas no cerne da evolução informacional faz-se necessário para compreender como essas mudanças deram espaço para novos métodos no âmbito da educação. Dentro dessa perspectiva, Vitorino (2009, p. 38) pondera:

[...]esses tempos e movimentos que se influenciam mutuamente e se abrem à ressignificação das concepções mecanicistas sobre o conhecimento e a comunicação, criando possibilidades para que transformações ocorram no sistema educacional, articuladas ao conjunto de transformações sociais mais amplo.

Com as transformações ocorridas após a década de 60, especialmente com a criação da internet, ocorreu o que podemos chamar de uma segunda revolução informacional, seguida da prensa de Guttemberg³, que exponencialmente elevou o acesso à informação a níveis jamais experimentados.

Um exemplo disso é a própria evolução da divulgação da informação científica, que se dava essencialmente em formatos impressos, como revistas científicas, com atualizações feitas em períodos determinados. Assim, livros, revistas e demais meios de armazenamento

3 A invenção da imprensa por Johann Gutenberg, no século XV, foi um dos acontecimentos que mudaram a história da leitura e da circulação de ideias em escala mundial, através da criação da “Prensa”, modelo que permitiu a ampla propagação de livros em grande escala, sendo considerada a primeira revolução informacional (FERNANDES, s.d.).

de informação e conhecimento passaram por grande dinamização após a popularização da internet. Como ressalta Vitorino (2009), boa parte daquilo que consumimos no âmbito da informação científica fica rapidamente desatualizada. A internet promove o que jamais antes foi experimentando pela sociedade — uma “avalanche” de informações de todos os lados. Deve-se destacar a profunda mudança no paradigma de consumo e distribuição da informação, instaurado de maneira paulatina, para que conceitos abordados a seguir possam ser melhor compreendidos.

Quase que paralelamente ao surgimento das novas tecnologias da informação, talvez por uma inquietação frente às possibilidades trazidas pelo potencial novo modelo de distribuição da informação, surge na década de 70 a primeira menção ao termo “Competência Informacional”. Ele já aparece associado à necessidade de se adequar aos novos processos de busca e compreensão da informação frente a novas tecnologias, mas incorpora sobretudo “habilidades, conhecimentos e valores relacionados à busca, acesso, avaliação, organização e difusão da informação e do conhecimento” (DUDZIAK, 2003, p. 23).

Conforme a sociedade da informação se consolida, o termo “Competência Informacional” evolui. A informação não é mais considerada isoladamente, mas como uma importante variável na tomada de decisões, possuindo agora um papel estratégico, especialmente nas organizações. Nesse sentido, Dudziak (2003) destaca que o termo “Competência Informacional” ganha um novo significado frente aos desafios no trato da informação, com a ênfase nas habilidades *técnicas* necessárias no manejo das novas tecnologias. Os percussores nessa

abordagem foram Taylor e Garfield, que compreenderam a capacitação no uso das novas tecnologias/ferramentas como requisito indispensável para a competência informacional (DUDZIAK, 2003, p.24).

Neste cenário de preocupação crescente em relação ao número de informações disponibilizadas (seu acesso físico e organização), a década de 70 se caracterizou pela admissão de que a informação é essencial à sociedade, portanto, *um novo conjunto de habilidades era necessário para o uso eficiente e eficaz da informação* (DUDZIAK, 2003, p. 24, grifo nosso).

Assman (2000) *apud* Vitorino (2009) enfatiza que “a mera disponibilização crescente de informação não basta para caracterizar uma Sociedade da Informação, já que o mais importante é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem” (p. 9). Para além da “alfabetização-digital”, de mero uso técnico de ferramentas de busca de informação, a competência informacional torna-se imprescindível para caracterizar uma sociedade em estado de aprendizado constante, capaz de transformar-se em todos os aspectos.

Na década de 80, as novas tecnologias começam a alterar de forma significativa as relações entre a sociedade e o uso da informação. Surgem novas possibilidades na construção do conhecimento, sobretudo pela resignificação das concepções de aprendizado, promovendo transformações no campo da educação ao romper com os modelos tradicionais de ensino. Até então a relação pedagógica se estabelecia essencialmente pela presença do professor em sala de aula.

Nesse cenário de constantes transformações, a Educação a Distância (EAD) mostra-se enquanto solução viável para transpor di-

versas barreiras. No entanto, pela sua própria natureza técnica, caracteriza-se especialmente pelo uso dessas novas tecnologias e assim, a “info-alfabetização” e a competência no manejo das tecnologias (plataformas digitais, informação digital e etc) tornam-se indispensáveis para a eficácia dessa modalidade (VITORINO, 2009).

FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ENSINO AOS PRIVADOS DE LIBERDADE

A competência informacional enquanto aptidão de “aprender a aprender” é habilidade essencial para o exercício pleno da individualidade e da autonomia do discente. Faz-se mister ser capaz de pensar criticamente diante da vasta árvore de conhecimentos e informações, cujos frutos podem ser colhidos nos mais diversos meios. Relacionada também ao discernimento do *saber o que fazer com a informação*, trata-se de competência indispensável à prática educacional plena.

Assim, não é difícil conceber o conceito de competência informacional aplicado a diversos contextos educacionais, e como não poderia deixar de ser, também na educação ofertada no âmbito prisional. Entendendo que a educação é um direito de todos, inclusive daqueles em situação de privação de liberdade, o Plano Estadual de Educação nas prisões destaca que

O privado de liberdade, por sua vez, ao sofrer as punições estabelecidas na lei penal, perde os seus direitos de mobilidade. No entanto, é preciso resguardar a estes sujeitos os direitos de *dignidade, respeito e educação*. Uma vez recluso, o sujeito passa a ser alvo direto do processo de julgamento e dos mais diver-

sos preconceitos sociais. Inclusive, nesta situação, até mesmo a oferta da educação para esses sujeitos é promovida de forma restrita (PARAÍBA, 2015, p. 18, grifo nosso).

O documento supracitado, trabalho conjunto das Secretarias Estaduais de Educação e de Administração Penitenciária, reúne e discute diversos assuntos relacionados à prática educacional nas prisões do estado da Paraíba. Dentre elas estão as metas para a oferta de educação, como a infraestrutura necessária e apropriada, além da própria concepção que deverá guiar a implementação dessa oferta. Acerca da Educação de Jovens e Adultos oferecida em espaços prisionais, diz o Plano:

a concepção da EJA, aqui sustentada, não se define pelo espaço em que é oferecida, *mas pelas características dos sujeitos a quem ela se destina*, ao permitir a inclusão daqueles que só podem estudar no ambiente da unidade prisional e ao dar condições de igualdade e de promoção da cidadania, pela garantia do direito a educação (sic) com o reconhecimento da formação humana, dos direitos humanos, sejam homens ou mulheres. E no âmbito do campo de atuação metodológica, a superação da fragmentação curricular é posta como desafio para toda equipe de professores, *a fim de construir novos conhecimentos para refletir sobre o viver desse povo e nele intervir* (PARAÍBA, 2015, p. 14, grifo nosso).

O plano, que previu atividades nos anos de 2015 a 2017, alicerça-se, dentre outros documentos legais, na Resolução nº 2 CNE/CEB, de 2 de maio de 2010, que afirma em seu artigo 11: “educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração

as especificidades da política de execução penal”. Além disso, reconhece a necessidade de capacitar não apenas os docentes, mas também o corpo técnico-administrativo envolvido na educação dos privados de liberdade, como os agentes penitenciários (PARAÍBA, 2015, p. 20-22).

Entender que é responsabilidade do Estado ofertar educação nos ambientes prisionais é passo fundamental para trilhar um caminho em busca da ressocialização dos sujeitos privados de liberdade. Atestar, ao menos documentalente, que há particularidades em tal contexto educacional é também o primeiro degrau no reconhecimento de tais pessoas como sujeitos do processo. Nesse contexto, o desenvolvimento da competência informacional dos sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem, sejam os educadores ou os educandos, é estabelecer as bases para uma educação que tenha por norte formar sujeitos críticos, capazes de construir conhecimento por si mesmos (FREIRE, 2018a, p. 24). Tais proposições podem ser aplicadas a qualquer área do conhecimento, mas entendemos que o desenvolvimento das competências informacionais (e as outras relacionadas, conforme veremos a seguir) dos profissionais envolvidos na educação e ressocialização de jovens e adultos privados de liberdade é essencial, dada a modalidade de educação a distância e a própria natureza de seus ofícios.

Os conceitos até então apresentados de competência informacional, na perspectiva do conhecimento que vá além da reprodução dos conteúdos, mas sim que capacite os sujeitos tanto na operacionalização da busca por informações, mas também no que fazer com elas podem ser, a nosso ver, relacionados à visão de educação de Paulo Freire.

Em sua concepção de “educação progressista” (2018a), também podendo ser chamada de “pedagogia da liberdade” (1967), Paulo Freire estabelece a distinção entre curiosidades ingênua e epistemológica. A primeira, segundo o autor, seria aquela curiosidade natural, que impele os sujeitos aprendentes ao aprendizado inicial, aquela baseada no “bom senso” (2018a). Caberia ao educador implantar, através de sua prática docente, o rigor metodológico para a transformação da curiosidade ingênua em epistemológica, à qual se incorpora o olhar crítico diante do objeto a ser estudado. A nosso ver, de maneira análoga, também seria papel do docente adotar uma prática educativa que transformasse o ímpeto do desejo pela informação em competência informacional de fato.

Na concepção pedagógica de Paulo Freire, é basilar o reconhecimento que o processo de aprendizagem vai muito além da transferência de conteúdos — o que caracteriza, para o autor, uma visão “bancária” da educação. A aprendizagem verdadeira, de acordo com o educador, dá-se quando “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (2018a, p. 28).

Para o exercício pleno dessa prática docente, o autor lista diversos saberes requisitos, desenvolvendo-os pelos vieses da ética, da estética (2018a, p. 64-65), do reconhecimento dos saberes prévios do educando (2018a, p. 31) e do respeito à autonomia do educando (2018a, p. 58). Tais elementos vão de encontro a uma visão autoritária do processo educacional, prezando por um desenvolvimento autêntico do estudante.

No tocante à ética, Paulo Freire (2018a) entende que ela permeia toda a prática docente, indo desde a tomada de decisões consciente por parte dos sujeitos (educando e educador) até o exemplo prestado pelo educador em sua prática profissional. Embora a eticidade seja característica fundamental à prática docente, entendemos que no contexto específico ela deve ser mais cuidada. Como esperar comportamentos éticos de um público em privação de liberdade se a prática docente não for exemplar?

No âmbito estético, o autor destaca a necessidade de “condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais [o educador] se move menos eficazmente no espaço pedagógico” (2018a, p. 64-65). Além do cuidado com o espaço físico, que certamente contribui para que os sujeitos do processo de ensino sintam-se seguros e confortáveis, vemos como incluídas nesse âmbito todas as condições infraestruturais. No caso da EaD, faz-se necessário que os educandos tenham acesso às tecnologias necessárias (acesso à internet, computadores ou outros dispositivos eletrônicos etc), além de capacitação acerca do ambiente virtual utilizado, sem ignorar quaisquer conhecimentos práticos que eles já tenham adquirido em suas experiências com tais tecnologias.

Já no que tange ao respeito pelos saberes dos educandos, Paulo Freire (2018a, p. 31) destaca que

pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Mesmo a assimilação acrítica de conhecimento acontece mais facilmente quando relações com a vida prática podem ser observadas, e não seria diferente com uma prática educacional que reconheça o educando pelo que ele *é* e *pelo que ele pode contribuir* para a sala de aula. Especialmente quando falamos do aperfeiçoamento de docentes que *já exercem* a atividade educacional em contextos específicos, seria incoerente ignorar a experiência teórico-prática desses profissionais e impor outras verdades. Caberá ao educador, portanto, aproximar as observações e os saberes trazidos com rigor metodológico, possibilitando aos educandos oportunidades de analisar sua prática de maneira crítica.

Por fim, Paulo Freire traz o respeito à autonomia do educando como outra das bases primordiais para uma educação que busque afastar-se da reprodução conteudística. Sobre ela, diz:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, incapazes, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2018a, p. 58-59).

Espécie de desdobramento da colocação anterior, de reconhecer os saberes primeiros dos educandos, não há como se buscar uma autonomia informacional ou uma prática constante de “aprender a aprender” se não houver um diálogo consciente por parte do educador com o educando. Reconhecer as diferentes experiências que moldaram cada um dos sujeitos envolvidos, valorizá-las como oportunidades de

aprendizado mútuo, sem ter por método a anulação de si diante do discurso do outro são os desafios que caracterizam o respeito e a busca pela autonomia do outro. No aperfeiçoamento de profissionais envolvidos com a educação de jovens e adultos privados de liberdade, faz-se mister valorizar tal prática. A competência informacional, essencial para um verdadeiro processo de aprendizagem, se torna uma das facetas do respeito pela autonomia do indivíduo como um todo.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO NA MODALIDADE EAD

A própria gênese do ensino na modalidade a distância está associada às profundas transformações pela qual a sociedade passou, especialmente com a evolução das tecnologias e da democratização do acesso à informação por meio da internet. Vitorino (2009) diz que a EaD tem natureza multifacetada e a define como:

Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de ensino, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. [...] Há ainda que acrescentar que os principais aspectos envolvendo esta modalidade de educação refere-se a aprendizado e ensino; aprendizado que é planejado e não acidental; aprendizado que ocorre em boa parte em lugar diferente do local de ensino e, comunicação por meio de diversas tecnologias. (VITORINO, 2009, p. 37).

Os primórdios da EAD no Brasil remontam à oferta de ensino supletivo criado pelo Instituto Universal Brasileiro, ainda na década de 40. Perpassa pelo ensino nas rádios, com a transmissão de programas

de diversas áreas de conhecimento. Atravessa a década de 60 a 80, com o suporte midiático da TV e rádio, como os emblemáticos e ainda em voga Telecursos, voltados para o fomento da educação básica e profissionalizante (KENSKI, 2010).

Com o advento da internet e da informação digital, surge, na lei de Diretrizes e Bases da Educação, a primeira menção oficial por parte do Ministério da Educação, conforme seu artigo 80:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASL, 1996).

Entretanto, segundo Kenski, (2010, p. 04), “apenas em fevereiro de 1998 as iniciativas de Educação a Distância são normatizadas através do Decreto 2494/98”, que orienta a criação dos cursos na modalidade do ensino a distância.

Diversas iniciativas foram realizadas para o oferecimento de cursos em EAD, e uma das mais importante foi da Universidade de Brasília (UnB), que em 1980 cria seu próprio centro de educação a distância (CEAD). Outras instituições fomentaram a EAD, mas foram se interpondo diversos desafios, naturais à implantação de um novo modelo de ensino, que requeria métodos diferenciados, além de novas estruturas (KENSKI, 2010).

Os primeiros desafios enfrentados pelas instituições na implementação da EAD se davam principalmente pela adequação de uma metodologia apropriada ao ensino que se caracterizava pela distancialidade. Além da distância, que pode conferir sensação de isolamento (apesar dos fóruns de interação e ferramentas como e-mail e afins), outras barreiras começaram a surgir no caminho trilhado pela educação a distância: os mecanismos e ferramentas necessários à sua implementação. Era preciso garantir expansão de rede telefônica, *softwares* e computadores com acesso à rede, o que, caso contrário, tornaria inviável sua efetivação.

Nas tentativas de adaptar a realidade brasileira às diversas mudanças que vinham se consolidando, tanto no que diz respeito à conso-

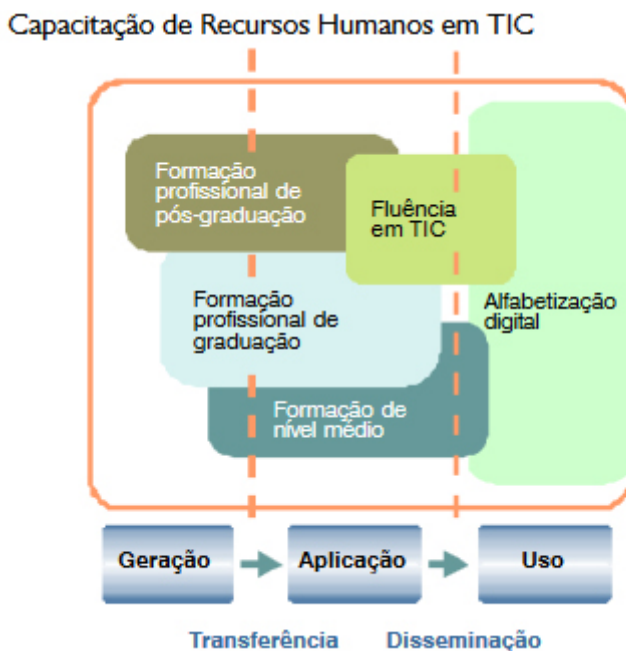
lidação da Educação a Distância quanto à popularização inevitável de métodos diversos de comunicação (como redes de celular e afins), outras instâncias governamentais se pronunciaram. Em 2000, o Ministério da Ciência e Tecnologia publicou o Livro Verde da Sociedade da Informação. O documento foi uma espécie de carta de intenções, que se propôs a iniciar uma discussão interministerial, visando promover a universalização do acesso à informação. Fica clara desde então a importância da “alfabetização-digital” como um elemento chave desse processo. Acerca do mesmo:

O Ministério da Ciência e Tecnologia entrega à sociedade o Livro Verde, que contém as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação e constitui uma súmula consolidada de possíveis aplicações de Tecnologias da Informação. [...]Esse livro contempla um conjunto de ações para impulsionarmos a Sociedade da Informação no Brasil em todos os seus aspectos: ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico, desenvolvimento de novas aplicações. Esta meta é um desafio para o Governo e para a sociedade (BRASIL, 2000, p. V).

Além da introdução sobre as mudanças ocorridas na sociedade da informação ao longo dos anos, dentre outras diretrizes, o capítulo quatro do livro dedica-se totalmente à educação a distância no Brasil como novo meio de aprendizagem enquanto forma de educar para cidadania. O texto tece comentários acerca da modalidade e dos desafios da sua implementação, propondo uma infraestrutura necessária para sua efetivação que já incluía a formação tecnológica dos formadores como

condição fundamental para a prática da EAD em seus diversos níveis. Tal capacitação é chamada de “alfabetização-digital”, e acompanhada da “fluência em TIC” (Tecnologias de Informação e Comunicação), se situa na base da formação, como podemos ver na figura a seguir:

Figura 1 – Capacitação de Recursos Humanos em TIC



Fonte: BRASIL, 2000.

Acerca da competência informacional como condição necessária ao sucesso do processo de aprendizagem na educação a distância, vale salientar que essa nova relação de ensino se estabelece a partir da cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo, pautados na compreensão e personalização do ensino, considerando as especificidades de cada participante. Nesse sentido, Vitorino (2009) lembra que, além dos desafios estruturais, um dos maiores desafios da EAD é justamente a

construção de uma metodologia com foco na integração e colaboração, promovendo no aprendiz virtual a habilidade de aprender de maneira independente, sem afastar-se da *qualidade* do ensino em todas as etapas. Sobre as relações de aprendizado para promoção de uma autônoma, Blank e Gonçalves (2013) ponderam:

Para que o aprendizado ocorra de maneira efetiva, a competência informacional e a EAD defendem o princípio da autonomia, da autodisciplina e do autoaprendizado como alavanca para uma educação eficiente e eficaz. Ao se adotar uma postura de aprendizagem autônoma, o aprendiz não está excluindo a figura do professor no processo, mas está tomando para si a responsabilidade por seu aprendizado. Esta postura é o primeiro passo a ser dado pela pessoa que deseja aprender ao longo da vida, cuja necessidade de manter-se atualizado e de resolver problemas ou suprir necessidades de aprendizagem surgirá, e nem sempre instituições educacionais e docentes estarão disponíveis a ajudá-las quando e como precisarem (BLANK e GONÇALVES, 2013, p. 50).

As dificuldades que envolveram a consolidação da EaD são das mais diversas naturezas, indo desde questões essencialmente técnicas para implementação até a profundas mudanças nas relações de ensino-aprendizagem. Ao demandar tamanha autonomia dos sujeitos aprendentes, — sem o estabelecimento de um horário específico para realização das aulas, por exemplo, ou a presença física de um educador de maneira cotidiana — a modalidade requer tanto fluência nas tecnologias utilizadas quanto autodisciplina e a aquisição prévia de competências informacionais.

Para atingir a eficácia nessa modalidade de educação, entendemos também que cabe às instituições educacionais, especialmente à figura docente, a promoção de uma educação voltada para a autonomia dos educandos, que respeite seus conhecimentos prévios e instigue a curiosidade natural com o rigor metodológico da curiosidade epistemológica. Tal modelo, que se afasta da educação “bancária”, no qual a informação é depositada no educando, tem fundamental importância para a adequada formação em cursos desta modalidade.

Essas considerações, claro, perpassam a alfabetização digital já mencionada, mas vão além dela. Faz-se necessário uma profunda análise das mudanças ocorridas na sociedade e dos impactos nas metodologias de ensino propostas para a educação a distância. Nessas análises, o papel da competência informacional deve ser sempre mantido em vista, posto que é elemento chave no processo de construção do conhecimento por meio de uma filosofia de aprendizagem independente, responsável e consciente do seu papel na sociedade na informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após examinar o surgimento da sociedade da informação e com ela o conceito de competência informacional, fizemos uma reflexão baseada na prática docente voltada para a autonomia dos sujeitos educandos, conforme as observações de Paulo Freire, relacionando tais matérias. Em seguida, notamos como as instâncias governamentais brasileiras se posicionaram no fomento e consolidação da educação a distância na sociedade brasileira.

Esses levantamentos foram necessários para embasar uma reflexão acerca de nossa própria prática docente, realizada no curso de aperfeiçoamento semi-presencial voltado para profissionais que lidam com jovens e adultos em privação de liberdade (docentes, agentes penitenciários, pessoal técnico-administrativo, diretores de presídios). Com a ubiquidade das tecnologias de informação, vários dentre eles já eram familiarizados com as tecnologias e a plataforma específica do curso. Outras ferramentas de busca, como bases de dados científicos, porém, já não eram tão conhecidas. Encaramos tal atualização como positiva, tanto pela oportunidade de apresentar novas ferramentas práticas para o exercício cotidiano da profissão, quanto por contribuir para um refinamento na competência informacional dos sujeitos, em uma via dialógica de instrução.

Tal aprimoramento faz-se necessário ante os constantes desafios encontrados na sociedade, onde estruturas e processos de desigualdades se perpetuam através de mudanças outras — como diversos avanços científicos beneficiarem uma pequena parcela da população. Compreender o surgimento dessas tecnologias é o primeiro passo para refletir a respeito dos diferentes impactos políticos, pedagógicos, relacionais e sociais. Uma vez familiarizados não apenas com a *técnica*, mas atentos aos efeitos de tais tecnologias, será possível uma atuação crítica acerca dos objetos alvos de curiosidade científica. Afinal, não nos basta saber da existência da informação: é necessário conhecer os caminhos apropriados até ela, ser capaz de pensá-la crítica e eticamente, e então elaborar em maneiras de intervir na sociedade.

REFERÊNCIAS

BLANK, C. K.; GONÇALVES, A. L. A competência informacional na educação a distância: contribuindo com uma filosofia de aprendizagem independente e ao longo da vida. *Revista Didática Sistêmica*, v.15, n.1, 2013, p 42-45. Disponível em:< <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/3419/2243>>. Acesso em: 14 Nov. 2018.

BRASIL, *LDB*. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 13 Nov. 2018.

DUDZIAK, E. A. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.1, p.23-35, jan/abr. 2003.

FERNANDES, C. “**Invenção da imprensa**”; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/invencao-imprensa.htm>>. Acesso em: 15 Nov.2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018, 57ª edição.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018, 66ª edição.

KENSKI, V. M. **O desafio da educação a distância no Brasil**, 2009.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação nas prisões**. Secretaria Estadual de Educação e Secretaria do Estado de Administração Penitenciária. 2015. Disponível em:<<http://paraiba.pb.gov.br/downloads/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-NAS-PRISOES-PARAIBA-2015.pdf>>. Acesso em: 14 Nov. 2018.

BRASIL. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em;< <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>>. Acesso em : 14 Nov. 2018.

VITORINO, E. V. A perspectiva da competência informacional na educação a distância (EaD). **Revista Informação e Sociedade**, João Pessoa, v.19, n.2, p. 37-44, maio/ago. 2009.

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE: UM OLHAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Manuella Castelo Branco Pessoa¹

Maria de Fatima Pereira Alberto²

Fernanda Moreira Leite³

Denise Pereira dos Santos⁴

Gabriela Fernandes Rocha⁵

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo proporcionar subsídios teóricos e metodológicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em instituições de privação de liberdade. Desse modo, propõe-se uma discussão sobre os sujeitos (educador e educando) e suas condições históricas e culturais constituidoras da diversidade; as relações intergera-

1 Doutora em Psicologia Social, Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.

2 Doutora em Sociologia, Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.

3 Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, Tutora do Curso “EJA Privados de Liberdade”.

4 Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, Tutora do Curso “EJA Privados de Liberdade”.

5 Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, Professora do Centro Universitário UniFacisa.

cionais e os múltiplos saberes; sentidos, limitações e possibilidades da educação de jovens e adultos no âmbito da privação de liberdade.

Para tal, este texto encontra-se dividido em tópicos sendo realizada inicialmente uma apresentação do conceito de desenvolvimento para a psicologia histórico-cultural; em seguida é proposta uma discussão do papel da educação no desenvolvimento segundo a psicologia histórico-cultural; o leitor é convidado também a refletir sobre as ferramentas para uma educação para além da escolarização; e por último são trazidas reflexões sobre a EJA e sujeitos privados de liberdade, no sentido de construir uma proposta pedagógica que auxilie na prática junto a esse público.

CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Como aponta Rubinstein (2017), a ideia geral de pensar o desenvolvimento humano, como este acontece, levando em conta a atuação das condições internas e causas externas, é determinada pelo enfoque que se dá e pela forma como se compreende seus caminhos. O conceito de desenvolvimento para a psicologia histórico-cultural é perpassado pela concepção de homem, fundamentada na teoria marxista. Este é percebido como histórico, concreto, marcado por uma cultura, como criadores de ideias e consciência que produzem e reproduzem a realidade social e ao mesmo tempo é produzido e reproduzido por ela, em um processo dialético (TULESKI, 2008). Dessa forma, o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie, sendo resultante do surgimento do trabalho.

Como apontam Vygotsky e Luria (1996), o desenvolvimento se dá em um processo híbrido nessa relação dialética com o mundo, entrando em questão a dimensão de que as aquisições do desenvolvimento não são dadas a priori.

Desse modo, o desenvolvimento vai acontecendo a partir das apropriações da cultura, da forma como os seres humanos vão lidando com estas apropriações, se relacionando com seu meio, e assim vão gerando mudanças qualitativas. Como sinaliza Pino (2005), ao nascer o ser humano encontra-se dotado de um sistema sensório-motor, chamado pelo autor de nascimento biológico, estas se propagam por meio da herança genética. Contudo, há, paralelo a este último, o nascimento cultural como forma de dar conta da emergência das funções mentais superiores, o que tornará o homem “humano”. As funções superiores se propagam por meio das práticas sociais, a natureza vai se transformando em cultura e a cultura, por sua vez, vai materializando-se em natureza de forma simbólica.

O desenvolvimento vai se produzindo como um movimento arritmico no qual fases diversas são reveladas, duplamente determinadas, de um lado pela maturação interna e de outro pelo meio e relações estabelecidas (VIGOTSKI, 2006). Como aponta Rubinstein (2017), as condições internas não podem ser consideradas como algo mecânico, pois ao formar-se e modificar-se durante o processo de desenvolvimento, condicionam a atuação das influências externas que podem atuar sobre o fenômeno. A partir dessa dupla determinação e da apropriação das ferramentas culturais, os processos que constituem as linhas centrais de desenvolvimento em uma idade, se convertem em linhas secundárias

na idade seguinte, mudando sua relação com o novo tipo de atividade (neoformação) que caracteriza cada idade. O desenvolvimento está, dessa forma, vinculado à história social e aos processos de internalização.

A perspectiva histórico cultural contempla a essência do desenvolvimento, o processo, a transformação, e o faz através de ciclos, infância, adolescência, adulto e idoso. Os quais são percursos contextualizados historicamente ligados aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social (OLIVEIRA, 2004). O que promove a mudança de curso de um ciclo para outro são as contradições entre processos biológicos e culturais. As contradições são provocadas pela vida social conforme apropriação dos signos da cultura.

Cada ciclo, é constituído por forças motrizes (desejos, aspirações e interesses) que impulsionam e que são responsáveis pelas mudanças singulares e pelas alterações na estrutura do comportamento. Em cada período do desenvolvimento há atividades dominantes que são atividades guia no desenvolvimento e atividades que são acessórias e ligam o desenvolvimento real e iminente (OLIVEIRA, 2004). A atividade guia na adolescência inicial tem duas faces, uma delas é a comunicação íntima e pessoal, na qual reproduz-se com os adolescentes as relações dos adultos, formam-se os pontos de vista sobre a vida sobre o futuro, baseada nas relações sociais a autoconsciência como consciência trasladada ao interior. A outra face é o estudo que visa a preparação para o futuro, mediatizado pela nova forma de pensamento, a formação por conceitos (ANJOS; DUARTE, 2016). Na juventude a atividade guia é a escolha profissional. O que pode ser diferente a depender da classe social. Para a classe trabalhadora a inserção pode ser precoce, com o

abandono dos estudos, diante da necessidade de sobrevivência. Para a classe burguesa a inserção é mais tardia com a possibilidade de refletir sobre desejos, expectativas e possibilidades (LEAL; MASCAGNA, 2016). Mas em ambos os casos a educação tem importância, na preparação dos indivíduos para formação omnilateral.

Os estudos e teorização em relação ao desenvolvimento nas primeiras fases da vida vem ocupando um lugar central na área, mas quando se pensa no desenvolvimento do adulto, como aponta Oliveira (2004), são encontrados alguns entraves que são frutos de uma tradição mais tradicional da psicologia que olham para esse ciclo como algo universal. Logo questiona-se, a idade adulta é vivida da mesma maneira e sob as mesmas condições para todos? Para responder tal questão é necessário pensar que a vida humana passa por um percurso contextualizado e histórico, e que o ser humano tem à sua disposição tantos modos de pensar quantos forem os diferentes tipos de atividade a ele apresentadas. Assim, o psiquismo humano deve ser considerado como um processo permanente de produção que envolve o indivíduo e seu meio sociocultural em constante interação.

A caracterização da idade adulta se dá a partir da atividade de produção social, consubstanciada no trabalho (CARVALHO; MARTINS, 2016). Como aponta Oliveira (2004), tipicamente, o adulto está inserido em atividades que trazem profundas transformações, como: trabalho, constituição de uma família, relacionamento amoroso, aprendem em diferentes dimensões da vida, educam filhos, têm projetos individuais e coletivos, entre outras. Logo, estão inseridos no mundo do trabalho e das relações interpessoais um modo diferente das idades

anteriores, trazendo consigo uma história mais longa de experiências e reflexões.

Os adultos também trazem consigo diferentes habilidades e dificuldades, apresentando uma maior capacidade de reflexão em relação ao conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem, como afirma Oliveira (2004). Logo, é preciso ter em conta as peculiaridades da história e da experiência desses sujeitos. Entre essas peculiaridades, chama-se atenção neste capítulo para aqueles adultos que foram excluídos da escola regular, salientando a necessidade de compreendê-los como dotados de conhecimentos e experiências que foram acumuladas ao longo da vida, necessitando intervenção de instituições culturais capazes de desencadear o desenvolvimento de suas potencialidades (VARGAS; GOMES, 2013).

PAPEL DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para o desenvolvimento e formação do ser social, a educação será processo fundamental. O aprendizado quando bem organizado, como afirmam Vargas e Gomes (2013), desencadeia processos internos de desenvolvimento operados a partir da interação com outros ou em colaboração com seus pares. Ao serem internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento do sujeito, tendo em conta que cada etapa da vida não se esgota em si mesma, mas forja um futuro (CARVALHO; MARTINS, 2016).

Segundo Rubinstein (2017), é preciso criticar o trabalho educativo que só vê insuficiências e pensar um efeito educativo como fruto da atividade dirigida, da vida e do próprio educar bem, processo esse que perpassa a vida inteira. Se faz imprescindível que o homem se sinta necessário, despreendendo-se da ideia de homem como mero objeto da ação educativa. Desse modo, Carvalho e Martins (2016) chamam atenção para a intencionalidade como fundamento central do processo educativo impulsionador de um desenvolvimento humano pleno. Esta é requisito para a construção do conhecimento científico acerca dos fenômenos psicológicos e orientação para o processo educativo e formação do ser social.

Tal intencionalidade, ao transcender a atividade humana em direção a uma construção de um conhecimento científico, reconhece o processo histórico de humanização do homem (DAVYDOV, 2017), uma vez que este é o único que se apresenta como um ser que projeta para o futuro, sendo uma propriedade da consciência (CARVALHO; MARTINS, 2016). Assim, o desenvolvimento do homem é marcado pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e a realidade social, quanto mais satisfeitas as necessidades básicas, mais são criadas necessidades superiores e mais se desenvolve o psiquismo humano (LEAL; MASCAGNA, 2016).

A apropriação desse meio humanizado se dá via educação, é a partir daí que a concepção de mundo se objetiva, na formação do pensamento abstrato e pensamento por conceitos. É essa formação histórica, permeada pelo pensamento dialético, que possibilita o desenvolvimento omnilateral. A formação omnilateral pressupõe, assim, uma

reunificação das estruturas da ciência e da produção para transformar assim a escola (LEAL; MASCAGNA, 2016). Para Davydov (2017) a função social da escola passa por cultivar, apoiar e fixar em formas lógicas ditadas pela cultura. Na escola tradicional, o que se identifica é uma formação unilateral do pensamento, o que leva ao esgotamento das fontes de vida, preparando apenas um homem parcial. Assim, somente uma educação multilateral pode permitir uma inserção real no processo produtivo social. Essa educação multilateral permite então uma unidade entre teoria e prática, exigindo uma mudança nos princípios pedagógicos tradicionais, a reavaliação e substituição dos mesmos.

Leitão (2004) chama atenção para o fato do campo da formação e de auto formação serem perpassados ainda pela produção de sentidos, que possibilita a emancipação na direção do autoconhecimento, condição de escolha, de produção de alternativas cotidianas, de exercício político nos espaços estruturais, de criação e recriação da vida, e da própria projeção de futuro. Assim, não basta apenas escolher o caminho, mas fazê-lo e refazê-lo ao caminhar, sendo uma possibilidade de produção contínua, num processo que exige autorreflexão.

Seguindo essa lógica, quando se pensa no sujeito adolescente ou jovem que atingiu a formação de conceitos é capaz de formar as próprias concepções de mundo, apropriando-se e internalizando as significações presentes na sociedade. As quais em uma sociedade de classes veiculam ideologias da classe dominante que são universalizadas como naturais. Sendo assim “o acesso ao ensino é uma condição para adquirir os instrumentos cognitivos que favoreçam a compreensão da realida-

de” (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 232) e permitam agir na superação e transformação.

Significa que o adolescente e o jovem necessitam acessar uma educação emancipadora e uma escola comprometida, na qual o trabalho volta-se para as necessidades da coletividade, como atividade concreta e socialmente útil, processo formativo e caráter ontológico. O trabalho, elemento importante na formação de adolescentes e jovens e constitutivo do homem precisa ser possibilidade formativa, elemento de contribuição social e participação na construção da sociedade e a escola tem o papel de articular o conhecimento e a prática do trabalho (LEAL; MASCAGNA, 2016).

Seguindo essa lógica, quando se pensa no sujeito adulto que participa de um processo educativo como o EJA, é preciso ter em conta que o aprendizado destes teve início antes de frequentarem a escola, uma vez que precisaram aprender a lidar com situações, necessidades e exigências cotidianas. Como chamam atenção Vargas e Gomes (2013), suas experiências com cálculos matemáticos, com a língua materna falada e as ferramentas de trabalho, vieram antes de possuírem uma formação certificada pelos diplomas escolares, via aprendizado informal.

Ao pesquisar práticas pedagógicas que possam servir como referência para políticas públicas de educação de jovens e adultos trabalhadores, Oliveira (2004) identifica que estes sujeitos possuem dificuldades com categorias abstratas, com a utilização de estratégias de controle da própria atividade cognitiva, além de fazerem pouca utilização de procedimentos metacognitivos. Desse modo, a escola, por sua vez deve possibilitar a capacidade de análise e reflexão, articulação e

planejamento, tomada de decisão, abstração, transcendência das condições objetivamente vivenciadas.

Assim, com a inserção na EJA, esses sujeitos são demandados a se inserir e interagir com os modos de funcionamento particulares da instituição. Contudo, cabe a instituição formadora possibilitar os fundamentos do conhecimento científico de modo sistematizado (VARGAS; GOMES, 2013). Desse modo, é exigido da instituição uma compreensão aprofundada das configurações históricas no processo de constituição dos sujeitos, sendo fundamental que esta transite entre uma compreensão mais complexa dos temas centrais na constituição das singularidades e a construção de categorias de análise generalizante, como aponta Oliveira (2004).

Historicizar a compreensão do desenvolvimento desses sujeitos, das atividades e práticas culturais (instrumentos, signos, modos de pensar) como constitutivas da mente humana, é também trabalhar para a superação da exclusão do mundo letrado (CARVALHO; MARTINS, 2016; OLIVEIRA, 2004). Isso reverbera na apropriação da escola como lugar social que é de todos, entendendo que a educação deve ser um espaço de integração e criação de novas formas de convívio e de sociabilidade, possibilitando experiências, aprendizados, confrontos, confiança, afetos, sentidos e o que se pode vir a saber (LEITÃO, 2004). Assim, qualquer educação deve estar comprometida com emancipação e humanização, permitindo o desenvolvimento pleno do sujeito (LEAL; MASCAGNA, 2016).

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO

Pensar a educação para além da escolarização é possibilitar uma formação libertadora e emancipadora, que deixe para trás a posição de que o adulto não escolarizado é um ser imaturo ou ignorante. Historicamente, há um reconhecimento de que há características próprias da educação de adultos, o que conduz a uma exigência de um plano pedagógico e didático específico, trazendo como missão o resgate e a valorização do saber popular (HADDAD; DI PIERRO, 2007). Entretanto, o que vem se percebendo é uma contradição entre o que está no plano jurídico do direito à educação básica e sua negação pelas políticas públicas.

Para refletir sobre essa questão, se faz necessário, como afirmam Vilanova e Martins (2008), pensar a alfabetização científica. Esta envolve um ensino voltado para a formação do cidadão e pelo desenvolvimento de atividades com implicação social, através da valorização da contextualização e a integração entre as disciplinas. Isso promoveria um ensino que se caracterizaria por entender as inter-relações entre ciência e sociedade, no qual o estudante seria capaz de desenvolver habilidades que o permitiriam utilizar conceitos científicos para a tomada de decisões. Além disso, envolve tencionar o desenvolvimento de habilidades que permitiriam utilizar conceitos científicos para a tomada de decisões responsáveis sobre sua vida. Como salienta Leitão (2004), entender a formação como algo meramente externo ao sujeito é algo limitado e simplista, é abafar a capacidade do outro de se apropriar, buscar sentido.

É preciso estar atento ao sentido que se constrói no processo de ensino-aprendizagem incorpora os efeitos da enunciação de suas lembranças, constituindo-se como efeito de interdiscursos que o mobilizam dando-lhe expressão (FONSECA, 2001). O passado escolar desses adultos estudantes, a experiência do aprender-fazendo, a imersão num mundo de influências culturais e as reminiscências, devem ser componentes desses processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Desse modo, considera-se pertinente também chamar atenção para o papel do professor e sua formação, uma vez que eles conduzem o cotidiano da educação, mesmo com as insuficiências e condições desfavoráveis que os cercam (LEITÃO, 2004). É preciso entender a formação como uma intrincada rede de relações que acontece em múltiplos espaços e tempos, entendendo sua complexidade e desafios. Cabe ao professor reconhecer seu papel no processo de formação, como aquele que naquele momento é o responsável por transmitir a cultura científica atrelada ao afeto, solidariedade, curiosidade e provisoriedade.

Assim sendo, a educação se mostra como um vasto campo de possibilidades incluindo o que se sabe, mas também o que se pode vir a ser e a saber, e do que precisamos exercitar para que consolidemos nossa autonomia. Como afirma Leitão (2004), ressaltar a complexidade dos processos de formação leva a pensar em outros caminhos e possibilidades, que levem em consideração as dimensões racionais, afetivas, epistemológicas, cognitivas, éticas, estéticas, políticas, etc. Dessa forma, a educação deve ser um espaço de integração e criação de novas formas de convívio e de sociabilidade, fomentando as possibilidades.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A partir de 1920 tem lugar no Brasil o debate e a luta pela implementação de públicas para a educação de jovens e adultos. Luta cujas ações foram empreendidas pelo Movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de qualidade. E que também encontrou respaldo no processo de industrialização e urbanização.

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação e Saúde que instituiu o ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Teve curso um novo movimento de 1959, daquela feita pela democratização de oportunidades de escolarização básica de adulto. Todavia, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e dirigentes presos, dando lugar ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971) regulamentou supletivo embora contraditoriamente o Movimento de Educação de Base da CNBB só pudesse fazer evangelização. Nova contradição se dá no decurso do processo de democratização do país em 1985 diante da afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica e sua negação pelas políticas públicas concretas.

Com a Constituição Federal de 1988 há avanços embora as contradições permaneçam na Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) de 1966 que garantiu direitos de jovens e adultos e dever do Estado, mas negou o projeto discutido durante oito anos em prol daque-

le que restringia o acesso a cursos e exames supletivos. A mesma Lei que regulamentou a EJA como modalidade de Educação Básica, conforme determina a Lei 9.394/96, que garante, no Art. 37 para pessoas que não tiveram oportunidade educacional na idade adequada.

Bittencourt (2013) identificou na sua pesquisa, entre jovens e adultos estudantes o significado de cursar o PROEJA⁶ como a busca da escolaridade que não foi acessada na idade adequada:

poder aprimorar ou terminar o Ensino Médio; terminar os estudos; para aqueles que não estão estudando; justamente pra pessoa ter novas oportunidades; para conclusão do segundo grau; para as pessoas que não terminaram; para muitas pessoas que não têm muito estudo; poder aumentar um pouco o currículo; para quem achava que não tinha mais nada a fazer na vida; oportunidade dada a pessoas que ficaram muito tempo sem estudar; oportunidade de poder crescer; uma porta aberta (p. 148).

O EJA significa a busca de elevação da escolaridade, demanda de certificação por parte dos empregadores, necessidades de formação ligadas às inovações tecnológicas no mundo do trabalho, acesso a diferentes tecnologias e linguagens. Como identificou Santos (2013) entre educandos do PROEJA o motivo de inserção no curso foi a busca da cidadania e inclusão profissional. Na pesquisa do referido autor, com uma amostra de 116 estudantes do PROEJA, 66% são homens com idades acima de 30 anos, renda entre um e dois salários mínimos, que deixaram de estudar entre 16 e 19 anos de idade para ajudar a família.

6 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação (PROEJA).

Os referidos autores contribuem para compreender o EJA como última tentativa de acesso a escolaridade, mas também de alcance de certificação para inserção no trabalho decente.

EJA E SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Pensar educação e prisão como uma interseção suscita em um primeiro momento uma estranheza, como aponta Ireland (2011), pois de um lado tem-se a educação como processo que busca expandir os horizontes físicos, éticos e intelectuais; e de outro a privação de liberdade que implica a retirada da convivência social normal, um espaço criado exclusivamente para afastar do resto da sociedade. Logo, pensar o processo educativo no espaço da prisão implica ter em conta os limites impostos pelo contexto singular, mas sobretudo não reduzir o processo educativo à escolarização.

As Nações Unidas (2995) ao disporem das Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos determinam que: “todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais” (Princípio 6º). Seguindo esse princípio, a Lei brasileira de Execução Penal de 1984 determina que “ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”, incluindo “instrução escolar e formação profissional”, e assistência material, jurídica, social, religiosa e à saúde (artigos 3 e 11). Além disso, é determinado pelo artigo 21 o estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

A partir daí, pela Constituição Federal de 1988 e através dos instrumentos legais e normativos subsequentes, o direito de jovens e adultos ao ensino fundamental é reconhecido e regulamentado. Esse reconhecimento encontra-se respaldado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer CNE nº 11/2000, o Plano Nacional de Educação de 2001 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reafirmam o direito subjetivo do jovem e do adulto à educação, compreendido, com honrosas exceções, no sentido restrito do direito à escolaridade obrigatória (IRELAND, 2011; LEITÃO, 2004).

Logo, trata-se de uma condição de direitos humanos, entendendo-os como aqueles que são comuns a todos, partindo da matriz do direito à vida, sem que haja distinção alguma, reconhecendo a dignidade intrínseca de todo ser humano. Como aponta Fonseca (2011), as diversas propostas para o EJA reconhecem a necessidade de se considerarem as experiências trazidas pelos alunos de sua vida cotidiana, as enunciações das reminiscências, ultrapassado a compreensão da contribuição em um nível informativo. O que é notado pelo autor é que há uma certa resistência dos professores em lidar com essas lembranças. Logo questiona-se, e no caso do aluno privado de liberdade? Tal lugar se torna ainda mais complexo, uma vez que se trata de uma vivência de inserções ilícitas.

O partir do princípio da educação em prisões como direito inalienável da pessoa presa, exige do professor e profissionais envolvidos conceber a relação desse direito com outros (como saúde, trabalho, renda e segurança). Se faz necessário reconhecer a centralidade da educação, mas sem cair na contradição de depositar nela a responsa-

bilidade de resolver todos os problemas por si só, de maneira mágica e descontextualizada.

O ponto de partida para a educação na privação de liberdade diz respeito também a considerar as diversidades das histórias individuais. Como afirma Fonseca (2001), a identidade socio cultural dos alunos da EJA é tecida na experiência das possibilidades, das responsabilidades, das angústias e até de um quê de nostalgia. Essa história que emerge no processo e cotidiano da escolarização desses sujeitos vem marcada ainda pelos processos de exclusão precoce da escola regular, consequências de sua situação marginal em relação à participação nas instâncias decisórias da vida pública e ao acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade.

Em trechos publicados a partir da formulação da Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, resultante da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) (1997), a educação da população carcerária emerge de forma específica, como salienta Ireland (2011). No Tema VIII, “A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos” (parágrafo 47), os privados de liberdade devem ter seu direito a aprendizagem reconhecido através de ações como: acesso as oportunidades de ensino e de formação existentes; elaboração e execução de programas de ensino, com a participação dos detentos; a facilitação de ações que permitam o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela.

Assim, como chamam atenção Vilanova e Martins (2008), o EJA como campo pedagógico deve estar comprometido com o desen-

volvimento de reflexões críticas que possibilitem que seus alunos possam suprir e pensar sobre as suas necessidades e objetivos. Contudo, o que os autores identificam é que ao mesmo tempo que a ampliação de significados de experiência de vida é estimulado em documentos como os já citados anteriormente, na prática esses compromissos são suprimidos e tampouco emerge nesses documentos formas concretas de colocar em marcha essa ampliação.

O reconhecer como central a necessidade de se considerar as expressões das culturas locais, o singular, os saberes que cotidianamente são produzidos nas práticas educativas, como afirma Leitão (2004), exige uma prática tecida e alinhavada no cotidiano. Se faz necessário valorizar o movimento prática-teoria-prática, além de considerar o tempo necessário para uma formação de qualidade e a aceleração dos processos, tanto os de formação dos professores como os de aprendizagem dos alunos.

Como chama atenção Oliveira (2004), as peculiaridades da história e experiência dos sujeitos devem ser levadas em conta. Pensando na pessoa privada de liberdade especificamente, eles possuem uma história de vida complexa, diferentes habilidades e dificuldades, e isso deve ser levado em conta no próprio processo de aprendizagem. Daí a importância de se mapear as condições específicas de pertinência cultural dos sujeitos, seus conhecimentos tácitos, historicizando a compreensão do desenvolvimento desses sujeitos. Contudo, como observa Ireland (2011), a oferta de educação tem sido limitada nos diversos aspectos como: quantidade, qualidade e foco. A qualidade do processo educativo é central, e isso inclui: formação e salários apropriados para os educa-

dores, recursos pedagógicos e a elaboração de um projeto político-pedagógico que articule escolarização com outras atividades educativas não formais.

PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALAMOS DE FLORES

Considerando-se a perspectiva histórico cultural e o processo de desenvolvimento humano na qual a atividade é o elemento guia e o trabalho se coloca para adolescentes, jovens e adultos como aspecto ontológico e princípio educativo faz-se necessário tecer algumas reflexões sobre possibilidades de uso e aplicabilidade na EJA, principalmente diante do mote de pensar e formar para EJA para sujeitos privados de liberdade.

Não é pretensão descrever manuais ou fórmulas mágicas, primeiro porque elas não existem, segundo porque diante da perspectiva apresentada não faz sentido e terceiro porque a compreensão das autoras do texto é de que ele será utilizado por trabalhadores cujas experiências de ensino se dão no âmbito de instituições de privação de liberdade. São, portanto, trabalhadores com conhecimentos e práticas que devem ser respeitadas e consideradas. Logo o conteúdo desse texto é mais uma ferramenta para refletir: Como o EJA para sujeitos privados de liberdade pode partir da cultura e do desenvolvimento deles e transmitir acesso à cultura escolar?

Há que se abordar as imensas e incontáveis dificuldades que engessam e impossibilitam o processo educativo nas instituições de privação de liberdade, seja prisão ou instituições de execução de medidas

socioeducativa, desde aqueles pertinentes a essência do cárcere desde as violações e torturas por parte do Estado ou de seus agentes que retira direitos, penaliza corpos, e sentencia a morte, até as violências das relações interpessoais entre as pessoas privadas de liberdade, passando pelos aspectos de infraestrutura e de pessoal. Como afirma Ireland (2011) no caso da educação em instituições de privação de liberdade, o processo educacional se dá no contexto de uma política de execução penal ou de política de socioeducação que impõe questões específicas.

No que diz respeito especificamente a questão educacional Pereira (2018) analisou 14 Planos Estaduais de Educação nas Prisões e encontrou as concepções pedagógicas e psicológica presentes nos Planos fundamentada em Freire e Vigotski; as metas e ações planejadas, na organização curricular, na alfabetização, na profissionalização e no atendimento à diversidade, mas contraditoriamente identificou a ausência de escolas e salas adequadas, de acervo bibliográfico e de bibliotecas, de pessoal e de professores qualificados, de financiamento, de projetos culturais e artísticos e de leitura para a remição da pena.

Leitão (2004) sugere algumas possibilidades para atuação entre elas a experiência dos coletivos de auto formação como espaços de mediação entre as práticas e a necessidade de refletir e teorizar sobre a ação. Salienta-se a importância de se ofertar oportunidades de experimentação e investigação de metodologias de auto formação, confirmando a importância do cotidiano e da experiência na criação e socialização de saberes e conhecimentos pelos próprios educadores.

Entre os argumentos que defendem a permanência de um projeto de educação em instituições de privação de liberdade, pode-se cha-

mar atenção para: o fato da educação ocupar o tempo e a mente; o efeito terapêutico que possibilita diminuir os conflitos e as tensões dentro das instituições de privação de liberdade; mudança de comportamentos e contribuição para a reabilitação dos encarcerados; preparar para uma volta a sociedade com ferramentas para inserção e novas demandas do mercado de trabalho; conhecer necessidades dos adolescentes, jovens e adultos privados de liberdade e crescer dialeticamente a partir das experiências de boas práticas dos educadores; formar educandos capazes de analisar criticamente a realidade e preparar-se para a participação e a transformação da sociedade; com adolescentes privilegiar a metodologia dos grupos, com jovens a formação profissional e com adultos a reflexão da dicotomia trabalho alienado e emancipador; desenvolver práticas e ações de participação democrática e restaurativas. Para isso também são necessários incentivos às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional e leitura e à formação dos profissionais, fundamentais para uma reorientação da educação em instituições de privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 195-219.

BITTENCOURT, N. F. B. **Significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do PROEJA**. 2013. Tese de Doutorado - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: Trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico- cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 221-237.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico- cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 343-268.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/agosto, 2004.

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 Cistóvão, v. 11, n. 24, p. 217-252, janeiro/março, 2018.

SANTOS, A. C. C. **O ensino no PROEJA como estratégia de cidadania e inclusão profissional**. 2013. Tese de Doutorado - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANTOS, M. Z. C. **O projeto de uma sociedade do conhecimento de Lev Vygotski a práticas efetivas de formação contínua em Portugal**. 2004. Tese de Doutorado - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, Tomo IV**. Madrid, España: Visor, 2006.

GÊNERO E PATRIARCADO: CATEGORIAS DE RESISTÊNCIA CONTRA AS VIOLÊNCIAS DO CÁRCERE*

Tatyane Guimarães Oliveira¹

Em 2012, uma notícia veiculada nos jornais visibilizou a realidade das mulheres no cárcere no estado da Paraíba. O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) realizou uma visita ao Presídio Feminino Julia Maranhão e recebeu a denúncia de que uma das mulheres encarceradas “por castigo, ficou algemada durante três dias com as mãos para cima, estando menstruada, em intenso calor e sem absorventes íntimos, cujo sangue lhe escorria pelas pernas” (ATROCIDADES, 2019, s/p). A situação faz parte de um amplo rol de violações de direitos das mulheres que ocorrem dentro do sistema penitenciário no Estado da Paraíba, assim como são situações que têm poucas chances de serem enfrentadas se o Estado não garantir direitos a partir das especificidades que se colocam a partir de seus corpos e de suas experiências.

No cárcere, a necessidade de se pensar de forma crítica e não-colonial se coloca de forma mais urgente, tanto pela sua própria ori-

1 Doutora em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Professora do Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba.

gem, como pela função real que tem exercido no processo de aprisionamento dos corpos negros e pobres e que ganha complexidade ao ser analisado sem invisibilizar o marcador de gênero, pois estes corpos são historicamente perpassados pelo controle e punição, devido ao passado escravocrata no Brasil (BORGES, 2018), assim como pela força do patriarcado-colonial na América Latina.

Vivemos em uma sociedade marcada pela lógica, hoje, neoliberal, e desde sua fundação, racista e com desigualdades de gênero. São opressões estruturais e estruturantes da constituição de uma sociedade que surge, para o mundo ocidental, pela exploração colonialista e ainda marca, em todos os seus processos, relações e instituições sociais, as características da violência, usurpação, repressão e extermínio daquele período (BORGES, 2018, p. 37).

Considerar as desigualdades de gênero no âmbito das reflexões sobre o cárcere é ir além da identificação das especificidades e experiências próprias das mulheres, é pensar este como estruturante da nossa sociedade. Isso significa dizer que precisamos pensar o gênero a partir de dois ângulos. O primeiro, no sentido de redirecionar os debates sobre gênero no campo macroestrutural, procurando entender como, historicamente, vem se (re)produzindo as desigualdades e as violências, pensando o gênero enquanto categoria necessária para a compreensão de todo e qualquer fenômeno social, em especial na sua articulação com os sistemas racista e capitalista. Num segundo ângulo, orientar as políticas penitenciárias para o reconhecimento das diferenças socialmente construídas, portanto, a partir da realidade e das condições objetivas de

vida das mulheres, com o propósito de reduzir os danos causados pelo encarceramento.

Neste sentido, a proposta do presente trabalho é refletir sobre o uso estratégico dos conceitos de patriarcado e gênero para as reflexões/ações de enfrentamento ao encarceramento em massa de mulheres no Brasil. É importante destacar que, apesar do gênero demandar a consideração de experiências específicas de vida das sujeitas, isso não significa que a luta destas deva ser encarada como “específica”, como “uma parte” da luta, pois o sistema patriarcal se articula com os outros sistemas de dominação-exploração no processo de (re)produções da opressão. Não há como compreender o cárcere, o controle social dos corpos e a dominação, sem considerar as dinâmicas que envolvem as relações sociais de gênero.

Portanto, para pensar as dinâmicas sociais que contribuem para o encarceramento das mulheres e que intensificam o sofrimento imposto pelas prisões, é preciso considerar duas categorias centrais: gênero e patriarcado. As duas categorias são essenciais não só para a compreensão do fenômeno, mas para a construção de estratégias de enfrentamento às violações de direito no cárcere e para a luta abolicionista e feminista.

O uso da categoria patriarcado tem demandado mais do que nitidez sobre o conceito e referencial teórico adotado; diante do recrudescimento da violência contra as mulheres, em especial das mulheres negras, são necessárias argumentações importantes no sentido de demonstrar que não reconhecer a existência do patriarcado é contribuir com seu fortalecimento, assim como rejeitar seus efeitos no funciona-

mento do Estado é dificultar a construção de práticas mais justas, mesmo que no campo das contradições impostas pelo sistema. Sejam quais forem as diferenças entre alguns conceitos relacionados ao patriarcado, todos têm em comum o enfoque no poder dos homens e a autoridade ou dominação sobre as mulheres (DRUDE DAHLERUP, 1987).

Partimos da premissa de adaptação do patriarcado moderno/colonial, articulado com o capitalismo e o racismo, que se reinventam enquanto produto histórico e cultural a fim de servirem como legitimadores de exclusões que permitem a permanência de determinados grupos no poder. Os efeitos do patriarcado sobre a noção do que é construído como *mulheres* e qual seu lugar e papel na sociedade têm sido determinantes nas relações sociais e influenciado diretamente como se dão as práticas de violência tanto em relação a estas, como em relação as pessoas LGBTQs que rompem com a heteronormatividade, essencial para o funcionamento do patriarcado.

Ao considerar que as identidades de gênero são construídas socialmente, utilizamos a categoria *mulheres*, no plural, reconhecendo tanto o que temos em comum como o que nos diferencia, rejeitando as premissas universalistas sobre a categoria. Da mesma forma, considero que as construções das noções de masculinidade e feminilidade afetam todas as relações, sejam as afetivas/sexuais ou não, (in)dependente da orientação sexual ou identidade de gênero. O gênero desvela uma complexa trama de relações construídas socialmente em que as categorias sociais homens e mulheres se forjam a partir de pressupostos patriarcais, coloniais, racistas e classistas, refletindo ideologicamente a

“divisão hierárquica fundamental de nossa sociedade entre os papéis masculinos e femininos” (ZILLAH EISENSTEIN, 1980, p. 27).

Esta desigualdade, e a legitimidade que possui socialmente, é resultado da articulação de ideologias coloniais, patriarcais, racistas e de classe que, interseccionadas e sempre em adaptação, combinam-se como instrumentos de (re)produção de formas de socialização entre homens e mulheres, tanto no espaço público como privado, em que características consideradas masculinas e atribuídas ao que socialmente se define como *homem* são hierarquicamente superiores às características consideradas femininas e atribuídas ao que socialmente se constrói como sendo *mulher*, ao mesmo tempo que definem parâmetros de branquitude e negritude, hétero e cisgeneridade, dentre outros, privilegiando os primeiros.

Não obstante a persistência da hierarquização dessas relações, novos arranjos de gênero e algumas conquistas das mulheres ao longo da história têm se consolidado socialmente. Este contexto tem justificado a rejeição ao uso do termo patriarcado por parte de algumas mulheres, como é o caso de Lia Zanotta Machado (2000, p. 15) quando afirma que “as concepções de gênero e as expectativas sobre as relações de gênero, na dimensão dos relacionamentos conjugais e amorosos estão em franca ebulição” e que, por essa razão, seria mais adequado afirmar a persistência hegemônica de uma dominação na contemporaneidade, sempre contestada, especialmente em face da legitimidade política dos direitos individuais à igualdade e liberdade, do que afirmar a ideia de patriarcado, de estrutura rígida e fixa.

Entendo que esses novos arranjos de gênero não podem prescindir do reconhecimento do patriarcado moderno/colonial, aqueles devem ser situados como resultado da resistência a este. Tendo em vista a força social das crenças que subjagam as mulheres aos interesses dos homens, é preciso atentar para as condições em que esses novos arranjos se dão, pois, a liberdade das mulheres ainda é determinada pelos marcadores da diferença² (raça, gênero, classe, geração e outros). Essa ebulição de novas concepções de gênero e as expectativas sobre as relações sociais decorrentes são demonstrações nítidas de resistências às ideologias opressoras, mas que só podem ser enxergadas como resistência se o patriarcado for reconhecido como a matriz dessa opressão, ao lado dos outros sistemas.

O importante a reter é que a base material do patriarcado não foi destruída, não obstante os avanços feministas, quer na área profissional, quer na representação no parlamento brasileiro e demais postos eletivos da arena política. Nem sequer nos países nórdicos, nos quais a representação política das mulheres é incomparavelmente maior, tal base material sofreu fissuras importantes. Se na Roma

2 Adoto a reflexão de Brah (2006) de que a diferença pode ser um marcador tanto de opressão como também de igualdade, a depender do contexto em que se estabelece. Nesse sentido, apenas com fins de facilitar as reflexões aqui propostas, utilizaremos neste texto a expressão “diferença” para indicar os marcadores de desigualdade, e a expressão “diversidade” como referência à diferença como produtora de igualdade. Partimos da concepção de que a diferença é um conceito que só se sustenta a partir da ideia de um referencial de normalidade e, neste sentido, entendemos que a classe nunca poderá ser tomada como marcador de diversidade, tendo em vista ser uma categoria que se sustenta e se forja a partir da desigualdade, diferentemente do gênero e da raça que, no campo de disputa dos movimentos sociais, têm se colocado também como marcadores de diversidade e igualdade, enquanto resistência ao direcionamento dado aos marcadores pelas matrizes de opressão colonial, racista e patriarcal.

antiga o patriarca tinha direito de vida e morte sobre sua mulher, hoje o femicídio é crime capitulado no Código Penal, obviamente com o nome de homicídio³, mas os assassinos gozam de ampla impunidade. Acrescente-se o tradicional menor acesso das mulheres à educação adequada à obtenção de um posto de trabalho prestigioso e bem remunerado (SAFFIOTI, 2009, p. 11).

A existência de novas relações de gênero e a consolidação cada vez mais forte de perspectivas que rompem com o binarismo e demonstram a importância da compreensão de identidades fluidas são aspectos de grande relevância para os estudos de gênero. Todavia, tomar a existência dessas novas relações de gênero, assim como identidades fluidas e não binárias, como um atestado de morte do patriarcado é fortalecer as ideologias que o sustentam. Fazer esta afirmação é perigoso do ponto de vista da luta política, até mesmo porque é essa mesma estrutura que resiste à construção de novos arranjos de gênero ou de novas reivindicações identitárias e que fomenta o assassinato de mulheres e da população LGBT.

Podemos de fato afirmar que temos arranjos de gênero que podem ser considerados significativos diante de um quadro de *genocídio de gênero*? Como nomear as bases materiais que têm permitido uma destruição sem precedentes dos corpos femininos, como afirma Segato

3 Atualmente, o código penal brasileiro já conta com a figura do feminicídio enquanto circunstância qualificadora do crime de homicídio (Lei nº. 13.104/15).

(2012) ao se referir ao feminicídio⁴? O sistema patriarcal tem sofrido reveses à medida que homens e mulheres “derrubam fronteiras e alcançam conquistas em espaços que antes, pelo menos idealmente, lhes pareciam vedados” (SOFIA ABOIM, 2012, p. 99), todavia, não podemos considerar esses avanços como a morte do patriarcado. Neste sentido, Gerda Lerner (1990, p. 316, tradução minha) destaca como as conquistas das mulheres e as relações de gênero se transformaram, mas que isto

4 Sobre a questão, afirma Segato (2012, p. 108): “Em 2003 fui convocada por organizações da sociedade civil a pensar sobre a forma de oferecer inteligibilidade aos numerosos e extremamente cruéis assassinatos de mulheres que ocorrem na Fronteira Norte mexicana. Trata-se dos crimes hoje conhecidos como feminicídios e que representam uma novidade, uma transformação contemporânea da violência de gênero vinculada às novas formas de guerra. A humanidade testemunha hoje um momento de tenebrosas e cruéis inovações na forma de vitimar os corpos femininos e feminizados, uma crueldade que se difunde e se expande sem contenção. Os casos de Guatemala, El Salvador e do México, no nosso continente, bem como do Congo – dando continuidade às cenas horrendas de Ruanda –, são emblemáticos desta realidade. No Congo, os médicos utilizam a categoria ‘destruição vaginal’ para o tipo de ataque que, em muitos casos, leva as suas vítimas à morte. Em El Salvador, entre 2000 e 2006, em plena época de ‘pacificação’, verificou-se um aumento de 40% nos homicídios de homens, ao passo que, no caso das mulheres, os homicídios aumentaram quase o triplo, em 111%. Na Guatemala, também de forma concomitante com o restabelecimento dos direitos democráticos, entre 1995 e 2004, se os homicídios de homens aumentaram 68%, para as mulheres o aumento foi de 144%, o que significa o dobro. No caso de Honduras, a distância entre os valores é ainda maior, dado que entre 2003 e 2007 o aumento da vitimização de homens foi de 40% e de mulheres de 166%, o que perfaz quatro vezes o total de homens vítimas (Carcedo, 2010: 40-42). A rapinagem sobre o feminino se manifesta tanto sob as formas de destruição corporal sem precedentes, como sob as formas de tráfico e comercialização de tudo o que estes corpos podem oferecer, até ao seu limite. A ocupação depredadora dos corpos femininos ou feminizados se pratica como nunca até aqui e, nesta etapa apocalíptica da humanidade, espolia até deixar somente restos (ver o volume de Fregoso e Bejarano, 2010). Pensar aquela situação me levou a perceber que a crueldade e o desamparo das mulheres aumentam à medida que a modernidade e o mercado se expandem e anexam novas regiões. Apesar de todo o aparato jurídico que se conhece, desde a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de 1993, com a expressão ‘direitos das mulheres’, podemos, sem dúvida, falar da barbárie crescente de gênero moderno, ou do que já é chamado ‘genocídio de gênero’”.

não significa o fim do patriarcado e das práticas e tentativas de dominação masculina:

Deve-se notar que quando falamos das melhorias relativas ao status feminino dentro de uma dada sociabilidade, isso muitas vezes significa apenas que testemunhamos melhorias de grau, já que a situação delas oferece a oportunidade de exercer alguma influência sobre o sistema patriarcal. Nos lugares onde as mulheres têm poder econômico relativamente maior, elas podem ter mais controle sobre suas vidas e do que naquelas sociedades onde elas não têm. Da mesma forma, a existência de grupos de mulheres, associações ou redes econômicas serve para aumentar a capacidade das mulheres de contrabalançar os ditames de seu sistema patriarcal específico. Alguns antropólogos e historiadores tem chamado de “liberdade” feminina essa melhora relativa. Esta denominação é ilusória e injustificada. As reformas e as mudanças legais, embora melhorem a condição das mulheres e sejam parte fundamental de seu processo de emancipação, não mudarão as raízes do patriarcado. Estas reformas devem ser integradas em uma vasta revolução cultural, a fim de transformar o patriarcado e aboli-lo⁵.

5 Hay que senelar que cuando hablamos de las mejoras relativas em el status femenino dentro de una sociedade determinada, frecuentemente ello tan solo significa que presenciamos unas mejoras de grado, ya que su situación les ofrece la oportunidad de ejercer cierta influencia sobre el sistema patriarcal. En aquellos lugares em que las mujeres cuentan relativamente com um mayor poder econômico, pueden tener algún control más sobre sus vidas quem em aquellas sociedades donde no lo tienen. Asimismo, la existencia de grupos femeninos, asociaciones o redes económicas sirve para incrementar la capacidad de las mujeres para contrarrestar los dictámenes de su sistema patriarcal concreto. Algunos antropólogos e historiadores han llamado <<libertad>> femenina a esta relativa mejora. Dicha denominación es ilusoria e injustificada. Las reformas y los cambios legales, aunque mejoren la condición de las mujeres y sean parte fundamental de su proceso de emancipación, no van a cambiar de raíz el patriarcado. Hay que integrar estas reformas dentro de una vasta revolución cultural a fin de transformar el patriarcado y abolirlo (LERNER, 1990, p. 316).

O patriarcado demanda como categoria de análise o gênero, que se mostra estratégico para a desconstrução de ideologias e práticas patriarcais. Este tem o potencial de politização das análises acerca das desigualdades e, por colocar o poder no centro das discussões sobre a organização social de gênero, pode, não recusando a existência do patriarcado, atuar de forma a contribuir para sua desconstrução. As categorias de análise e conceitos precisam ser compreendidos pelo ponto de vista da historicidade e dos contextos sociais e políticos. Em sociedades com contextos culturais específicos – como países colonizados e vulnerabilizados pelo capitalismo e o racismo –, o patriarcado, atua fortemente para as dinâmicas de relações sociais desiguais e a crítica de que, enquanto conceito universal, o patriarcado se revela a-histórico e como uma estrutura fixa não se justifica. Como coloca Saffioti (2009, p. 6): “tão-somente recorrendo ao bom senso, presume-se que nenhum(a) estudioso(a) sério(a) consideraria igual o patriarcado reinante na Atenas clássica ou na Roma antiga ao que vige nas sociedades urbano-industriais do Ocidente”. Neste sentido, afirmam Facio e Fries (1999, p. 6, tradução minha), baseando-se nas evidências e reflexões de Gerda Lerner (1990):

É mais em toda parte e na esmagadora maioria das culturas conhecidas, as mulheres são consideradas, de alguma forma ou em algum grau, inferiores aos homens. Cada cultura faz essa avaliação a seu modo e em seus próprios termos, gerando os mecanismos e justificativas necessários para sua manutenção e reprodução⁶.

6 Es más en todas partes y en la mayoría abrumadora de las culturas conocidas, las mujeres somos consideradas de alguna manera o em algún grado, inferiores a los hombres. Cada cultura hace esta evaluación a su manera y en sus propios términos, a la vez que genera los mecanismos y las justificaciones necesarias para su mantenimiento y reproducción (FACIO, FRIES, 1999, p. 6).

No que se refere a esse aspecto, o patriarcado, enquanto sistema universalizado⁷ e seu reconhecimento como (re)produtor de opressão, não nega a diversidade entre as mulheres, pois a perspectiva aqui adotada propõe a análise do patriarcado enquanto sistema dinâmico e que se adapta às mais diversas culturas. Concordo com as argumentações de Dahlerup (1987) de que a proposta de universalidade não se refere à universalização das relações sociais, mas sim à compreensão de alguns elementos comuns a todas as sociedades no âmbito da dominação masculina e de que precisamos desenvolver um entendimento acerca das diferentes formas de manifestação do patriarcado: pré-intrusão, moderno/colonial, capitalista, feudal, do estado de bem-estar.

Como os outros fenômenos sociais, o patriarcado moderno/colonial está em permanente transformação (SAFFIOTI, 2015). Este é (re)produzido cotidianamente em articulação com outros sistemas de opressão e sua (re)produção tem formas, no plural, adapta-se no sentido de manter suas articulações com outros sistemas e assim vai se forjando de acordo com as dinâmicas sociais histórica e geograficamente localizadas. Neste sentido, é que o pensamento decolonial sem impõe, pois, como afirma Segato (2012, p. 113):

Apesar de ser a colonialidade uma matriz que organiza hierarquicamente o mundo de forma estável, esta matriz tem uma forma interna: existe, por exemplo, não só uma história que instala a episteme da colonialidade do poder e da raça como classifi-

7 Universalizado através da colonialidade, já que construído histórica e socialmente e imposto por essas mesmas dinâmicas em quase todas as culturas, mas a partir de suas especificidades e em intensidades diferentes. Nesse sentido ver Segato (2012, 1998) e Paredes (2013).

cadores, mas também uma história da raça dentro dessa episteme; existe também uma história das relações de gênero dentro do cristal do patriarcado. Ambas respondem à expansão dos tentáculos do Estado modernizador no interior das nações, entrando com suas instituições de um lado e com o mercado do outro: desarticulando, rasgando o tecido comunitário, levando o caos e introduzindo uma profunda desordem em todas as estruturas que existiam e no próprio cosmos.

Com a emergência dos movimentos feministas, foram construídos símbolos de luta que se contrapuseram contra o patriarcado; no caso da luta feminista, foi a partir dessa ideia, do reconhecimento de um sistema de ideias e práticas que tem o objetivo de dominar as mulheres, que estas criaram alternativas às suas estratégias de dominação (Lerner, 1990). E é no âmbito dessas estratégias que encontramos o conceito de gênero, especialmente no contexto brasileiro, que, enquanto expressão política de resistência, tem se mostrado um desses símbolos importantes. Contudo, sua potencialidade na contribuição para o combate à opressão das mulheres só pode se dar a partir do reconhecimento da existência de um sistema de opressão.

Neste sentido são as reflexões de Alda Facio e Lorena Fries (1990), para quem o gênero e o conceito de patriarcado se enriquecem dinamicamente no marco do desenvolvimento de opções políticas de transformação das relações entre homens e mulheres em nossas sociedades. As autoras assinalam que o interesse pela *problemática* de gênero é mais que acadêmico, pois envolve um desejo de mudanças e a emergência de uma ordem social e cultural na qual o desenvolvimento das po-

tencialidades humanas está aberto tanto as mulheres como aos homens, trata-se, portanto, das mudanças de uma forma de vida e ideologias que tem se sustentado por milhares de anos.

Saffioti (2015), ao defender o uso da expressão patriarcado como forma de nominar a dominação dos homens sobre as mulheres, destaca que algumas feministas costumam se dividir entre este e o uso da categoria gênero, adotando uma postura redutora na medida em que podemos admitir o uso simultâneo dos dois termos. A autora destaca que o gênero é um marcador visivelmente presente em toda a história da humanidade; as relações sociais entre homens e mulheres, com as devidas especificidades a depender do tempo, espaço e cultura, se deram a partir de características percebidas e atribuídas com base no que é utilizado como parâmetro de diferença (corpo), assim como nos últimos milênios essas diferenças têm sido percebidas como desigualdade, mormente quando se percebe a desvalorização de características associadas ao feminino.

Ao contextualizar o processo de construção do conceito de gênero, percebemos que este se deu a partir de perspectivas acadêmicas que culminaram na contestação de conceitos e categorias com os quais operava o pensamento feminista (PISCITELLI, 2002) no âmbito dos estudos sobre as mulheres, dentre estes, o conceito de patriarcado. E este processo não deve ser ignorado, pois foi determinante para o aprimoramento das reflexões sobre essa categoria. As críticas se pautavam especialmente pela contestação ao uso de conceitos que, apesar de ressaltarem a construção social da subordinação das mulheres e permitirem sua contestação, fixavam a análise da dominação na universal

diferença sexual entre homens e mulheres e foi o *gênero* que se colocou como categoria de análise alternativa, ainda que essa alternatividade seja desnecessária.

A obra mais referenciada como aquela que apontou os novos contornos para a reflexão sobre a subordinação das mulheres é a da antropóloga Gayle Rubin (1975), *The traffic in women: notes on the political economy of sex* (SAFFIOTI, 1992; SCAVONE, 2008; PISCITELLI, 2002). Rubin (1975) propõe um conceito de gênero tomando os trabalhos de Claude Lévi-Strauss e Freud como o lugar para começar a pensar o sistema de relações que tornam as mulheres presas dos homens. Para a autora, a importância do trabalho de ambos está na discussão sobre a domesticação das mulheres e, mesmo que não tenham percebido a implicação de suas reflexões quando submetidas às críticas feministas, ofereceram ferramentas conceituais que permitiram descrever parte da vida social onde ocorre a opressão das mulheres, que nomeia como *sistema de sexo/gênero*.

Rubin (1975, p. 202) afirma, nesse sentido, que o sistema de sexo/gênero “é o conjunto de arranjos pelos quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e no qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”, implicando, portanto, que a formação da identidade de gênero é um produto da atividade humana histórica. Por pensar o poder de maneira mais complexa, Rubin associa essa preocupação a uma melhor compreensão sobre como o gênero opera em todas as sociedades, rompendo com o essencialismo e conferindo um caráter histórico e mutável das atribuições da sociedade às categorias de sexo (PISCITELLI, 2002).

As contribuições de Rubin iniciaram estímulos centrais para o debate político-teórico sobre o conceito de gênero (SAFFIOTTI, 1992; PISCITELLI, 2002) e, a partir de críticas e deslocamentos teóricos importantes, outras questões se colocaram como questionamento às categorias de pensamento que, apesar de reconhecerem as construções sociais operadas pelo gênero, não questionavam a associação entre corpo, personalidade e sexualidade. Na tentativa de analisar de forma crítica a concepção que propõe o gênero como fixando identidades e a formulação de conceitos que permitam descrever as múltiplas configurações de poder existentes em contextos históricos e culturais específicos, as abordagens desconstrutivistas surgem para contraporem “a ideia de fluidez de gênero à (relativa) fixidez do gênero ancorado em bases biológicas” presente nas suas primeiras formulações (PISCITELLI, 2002, p. 16).

No Brasil, após a tradução e adaptação em cartilha do texto de Joan Wallach Scott (1990), *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, pela organização feminista SOS Corpo, o gênero passou a integrar fortemente o discurso feminista (SARDENBERG, 2007). Scott (1990, p. 86) constrói uma proposta teórica acerca do gênero como uma categoria útil de análise histórica partindo de duas referências iniciais para sua definição: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Saffioti (1990, p. 17-18), mesmo lançando críticas à proposta de Scott (1990), destaca que a definição proposta pela autora ganha sentido na perspectiva de reconhecimento da centralidade do poder nas relações de gênero, assim

como pelo “fato de ela haver afirmado que a atenção dirigida ao gênero é raramente explícita, sendo, no entanto, um ponto fundamental do estabelecimento e da manutenção da igualdade e da desigualdade”.

Enquanto categoria teórica, o *gênero* se desenvolveu, portanto, de forma diversificada, expressando a multiplicidade das reflexões feministas, assim como a incidência de influências teóricas distintas e conflitantes (SCAVONE, 2008). Neste processo, o uso da categoria gênero se disseminou de forma considerável, mas passou também a assumir uma forma despolitizada. Percebe-se nitidamente uma apropriação do seu uso pelo Estado e outros agentes, que reduzem as discussões de gênero a uma inclusão formal de mulheres em espaços de cidadania, seguindo a lógica neoliberal e ignorando a necessidade de ações mais profundas para mudanças concretas nas relações sociais.

A inclusão das mulheres é de extrema importância e tem garantido conquistas importantes, contudo, como afirma Sardenberg (2007), o uso da expressão gênero tem revelado posicionamentos que, em muitos aspectos, pouco problematizam a desigualdade de gênero num campo mais crítico e profundo de análise, reproduzindo discursos e análises mais *neutras* e *técnicas*. As construções mentais típicas das civilizações ocidentais que enxergam na simples inclusão das mulheres a solução para os problemas de desigualdade não são suficientes e estes só serão solucionados quando houver uma reestruturação radical do pensamento (JULIETA PAREDES, 2013; LERNER, 1990; MIES, 2002).

Enfatizar como se dão esses deslocamentos teóricos e lançar críticas à despolitização do conceito não significa rejeitá-lo, mas traçar novos caminhos analíticos em torno do uso e do referencial. E é neste

sentido que entendo que a politização do termo só pode se dar se reconhecemos o patriarcado como matriz macroestrutural de opressão. O gênero nos permite entender não só como se constroem as relações entre homens e mulheres, mas também permite, a partir da desconstrução das ideias que sustentam as desigualdades, novos arranjos e resistências às hierarquias entre estes; como afirma Machado (2000, p. 3), “a utilização do conceito de gênero, não define, *a priori*, os sentidos das mudanças, e permite construir metodologicamente uma rede de sentidos, quer divergentes, convergentes ou contraditórios”. O uso da categoria patriarcado reforça uma politização do gênero, visibilizando os perpetradores da violência e nos ajudando a compreender que não é um simples sistema discursivo e ideológico, mas um sistema de dominação que tem bases materiais e que estruturam as relações entre as pessoas e a nossa relação com o mundo material.

Esta reflexão, assim como os conceitos que aqui defendo serem utilizados, também precisa ser politizada, ou seja, precisa partir de uma perspectiva que questione como tem se dado a produção das pesquisas e as reflexões sobre as relações sociais de gênero. A qualidade das análises e as categorias teóricas utilizadas precisam estar em harmonia. Não acredito que quem usa *gênero* e rejeita *patriarcado* só pode produzir análises despolitizadas e superficiais, assim como não defendo que quem usa o conceito de *patriarcado* é automaticamente politizada e com análises profundas sobre as relações desiguais entre homens e mulheres. É o uso crítico das categorias e dos conceitos em suas análises que nos dão os parâmetros para reconhecemos a qualidade destas e não seu simples uso ou mera menção. Trata-se aqui de uma escolha política dos

conceitos que podem contribuir melhor para a análise do fenômeno da violência contra as mulheres. O que quero não é afirmar uma única saída no campo teórico para essa investigação, mas utilizar a que está disponível e que nesse momento se apresenta como a melhor escolha para contribuir com uma pesquisa que conteste as opressões contra as mulheres.

As possibilidades de análise das relações sociais sob a perspectiva de gênero podem revelar não só a existência de uma matriz específica e articulada de opressão contra as mulheres, mas suas dinâmicas de funcionamento, assim como nos permitem ver o gênero como uma “estrutura de relações cujos termos se transvestem de atores da vida social, mas onde a adesão desses personagens a esses termos é sempre fluida e até certo ponto aleatória” (SEGATO, 1998, p. 14). O gênero, portanto, enquanto categoria de análise, é imprescindível para a luta contra o patriarcado, mas só é possível se politizado por uma perspectiva feminista que o reconheça como matriz macroestrutural de opressão. Elaboraões teóricas que ignoram as condições materiais em que as relações sociais se desenvolvem despolitizam um projeto político real de transformação social, e, se as ignoram, diminuem seu próprio potencial para a análise dessa mesma realidade.

Gênero é uma categoria engendrada para se referir ao caráter fundante da construção cultural das diferenças sexuais, a tal ponto que as definições sociais das diferenças sexuais é que são interpretadas a partir das definições culturais de gênero. Gênero é assim uma categoria classificatória que, em princípio, pode metodologicamente ser o ponto de partida para desvendar as mais diferentes e diversas

formas de as sociedades estabelecerem as relações sociais entre os sexos e circunscreverem cosmológicamente a pertinência da classificação de gênero. Este conceito pretende indagar metodologicamente sobre as formas simbólicas e culturais do engendramento social das relações sociais de sexo e de todas as formas em que a classificação do que se entende por masculino e feminino é pertinente e faz efeito sobre as mais diversas dimensões das diferentes sociedades e culturas (MACHADO, 2000, p. 5).

O gênero, portanto, na medida em que nos permite olhar para os fenômenos sociais de forma a compreender como as relações se dão e se constroem na sua diversidade, nos possibilita perceber que aquelas que se desenvolvem desigualmente e de forma a subordinar a categoria social *mulheres* aos mandos e desmandos da categoria social *homem* podem ser identificadas e nominadas como patriarcais. Tal proposta implica no reconhecimento de uma estrutura da qual fazem parte esses tipos de relações e que aquela é constituída em articulação com outros sistemas de opressão, como o capitalismo e o racismo. Como afirma Segato (2012, p. 116), devemos conferir ao gênero “um real estatuto teórico e epistêmico ao examiná-lo como categoria central capaz de iluminar todos os outros aspectos da transformação imposta à vida das comunidades ao serem capturadas pela nova ordem colonial/moderna”.

Nesse sentido, usar a categoria gênero no primeiro sentido apontado neste trabalho, é possibilitar a compreensão de fenômenos que têm sido determinantes para que o Estado encarcere mulheres negras e pobres. As pesquisas têm apontado uma forte relação entre as relações desiguais de poder entre homens e mulheres, a subjugação destas

últimas e sua vulnerabilidade ao encarceramento como consequência. São, por exemplo, alguns dos casos que envolvem as mulheres encarceradas por tráfico e seu envolvimento através do parceiro. Segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen (SANTOS, 2017), cerca de 62% das mulheres encarceradas no período de 2000 a 2014 tem vínculo penal por envolvimento com o tráfico de drogas.

Gênero, portanto, é categoria chave para compreender os fenômenos sociais que vulnerabilizam as mulheres ao cárcere. Todavia, é preciso destacar que essa vulnerabilidade não se dá da mesma forma para todas as mulheres, são mulheres específicas que viram alvo prioritário na seletividade do Estado. O poder punitivo do Estado se direciona às mulheres no âmbito do funcionamento dos sistemas patriarcal/colonial, racista e capitalista, demandando uma perspectiva decolonial de análise das condições que esse encarceramento em massa se dá.

A imagem da mulher como mãe, esposa, frágil e restrita apenas ao âmbito privado não é uma caracterização que se conforme a realidade da mulher criminalizada na América Latina e especialmente no Brasil, visto que as mulheres encarceradas e alvos da Seletividade Penal, são em sua grande maioria as mulheres negras e moradoras das grandes periferias, e que possuem uma imagem e possibilidades de vida históricas diametralmente diversa da mulher branca e europeizada que possuía os papéis sociais atribuídos de fragilidade, castidade e destinada para a vida familiar somente. (ARAÚJO, 2017)

No segundo sentido em que o conceito de gênero é útil, destaca-se a necessidade de que o Estado considere as experiências de vida

das mulheres e a partir delas garantir direitos no âmbito prisional. Essa desconsideração tem refletido em graves violações de direitos humanos, como a que menciono no início deste artigo. Uma série de denúncias e situações de violência vem sendo registradas em pesquisas: não exercício do direito à visita íntima, separação das filhas e filhos, ambiente não adequado para mulheres gestantes, dentre outras que retratam as desigualdades de gênero (SANTOS, 2017).

O reconhecimento das experiências de mulheres faz parte de uma luta histórica por direitos e por mudanças sociais. Em uma sociedade marcada pela desigualdade, as instituições se constroem a partir de perspectivas brancas, androcêntricas e heterocentradas e estas se traduzem na dominação e destruição dos corpos pobres e na normatização destes a partir de parâmetros que possam servir a estes sistemas de exploração-dominação. Apenas uma perspectiva decolonial, feminista, antirracista e anticapitalista pode contribuir de fato para enfrentar as violências contra as mulheres e para a construção de uma sociedade sem prisões.

REFERÊNCIAS

ABOIM, S. Do público e do privado: uma perspectiva de gênero sobre uma dicotomia moderna. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Brasil, v.20, n.1, p.95-117, 2012.

ARAÚJO, B. S. S. de. **Criminologia, feminismo e raça: guerra às drogas e o superencarceramento de mulheres latino-americanas** / Bruna Stéfanni Soares de Araújo. - João Pessoa, 2017. 105 f.

ATROCIDADES no presídio feminino. Disponível em <<http://www.polemicaparaiba.com.br/polemicas/atrocidades-no-presidio-feminino/>>. Acesso em 20 jan. 2019.

BORGES, J. **O que é: encarceramento em massa?** Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2018.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, n.1, p 329-376, 2006.

DAHLERUP, D. Conceptos confusos. Realidad confusa: una discusión teórica sobre el Estado patriarcal. In: SASSOON, A. (org.). **Las mujeres y el Estado**. Madrid: Ed. Vindicación Feminista, 1987. p.111-150.

EISENSTEIN, Z. Hacia el desarrollo de una teoría de patriarcado capitalista y el feminismo socialista. In: EISENSTEIN, Z. (Org.). **Patriarcado Capitalista y Feminismo Socialista**. Mexico, D.F: Siglo XXI, 1980, p.15-47.

FACIO, A.; FRIES, L. **Genero y Derecho** (orgs.). Santiago de Chile: La Morada, 1999.

LERNER, G. **La creación del patriarcado**. Barcelona: Critica. 1990.

Machado, L.Z. Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? In: Sociedade Brasileira de Sociologia (Ed.) **Simpósio Relações de Gênero ou Patriarcado Contemporâneo**, 52ª Reunião Brasileira para o Progresso da Ciência. Brasília: SBP. 2000.

MIES, M. Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? El debate em torno a la ciência y la metodología feministas. En Bartra (comp.), **Debates en torno a una metodología feminista**. México, PUEG-UAM, 2002.

PAREDES, J. **Hilando fino: desde el feminismo comunitário**. La Paz: CEDEC y Mujeres Creando Comunidad (1a. Edición em México), 2013.

PISCITELLI, A. **Re-criando a (categoria) mulher?**. Textos Didáticos, Campinas: IFCH/UNICAMP, n. 48 (A prática feminista e o conceito de gênero), p. 7-42, 2002. Número organizado por Leila Mezan Algranti.

RUBIN, G. "The Traffic in Women: Notes on the `political economy' of sex." In: R. Reiter (ed.), **Toward an Anthropology of Women**, New York: Monthly Review Press, 1975, p.157-210. [Traduzido para o português e publicado por SOS Corpo e Cidadania].

SAFFIOTI, H. I. **Gênero, patriarcado e violência**. 2 ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, H. I. **Gênero, patriarcado e violência**. 2 ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, H. I. **Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência contra mulheres**. Série Estudos e Ensaio – Ciências Sociais\FLACSO Brasil. Junho 2009.

SAFFIOTI, H. I. **Rearticulando Gênero e Classe social**. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p.183-215.

SANTOS, T (Org). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres – 2ª edição**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

SARDENBERG, C. M. B. "Back to Women? Translations, Re-significations, and Myths of Gender in Development Planning and Policy in Brazil". In: A. CORNWALL, A. WHITEHEAD & E.

HARRISON (eds.), **Feminisms in Development. Contradictions, Contestations & Challenges**. London: ZED Books, 2007.

SCAVONE, L. “Estudos de gênero: uma sociologia feminista?” **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.1, p.173-186, jan./abril, 2008.

SCOTT, J. W. Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.5-22, jul-dez.,1990.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos ces**, Coimbra, n.18, 2012.

* O presente trabalho possui reflexões derivadas do material de tese defendida em 2018 em que defendo o uso dos conceitos de patriarcado e gênero como estratégicos para a compreensão dos fenômenos sociais que envolvem a violência contra as mulheres e para seu enfrentamento.

OS CONTEXTOS DAS INSTITUIÇÕES TOTAIS E OS PROCESSOS DE MORTIFICAÇÃO SUBJETIVA DE ADOLESCENTES PRIVADOS(AS) DE LIBERDADE

Gabriel Miranda¹

Ilana Lemos de Paiva²

Nathália Potiguara de Moraes Lima³

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar como as unidades socioeducativas de privação e restrição de liberdade podem se constituir como espaços cuja funcionalidade reside na mortificação subjetiva dos(as) adolescentes e, além disso, problematizar como tal cenário se acentua em meio à conjuntura brasileira de exacerbação do pensamento reacionário. Tendo claros os objetivos deste estudo, deve-se destacar que as experiências vivenciadas no âmbito do atendimento socioeducativo no estado do Rio Grande do Norte, para fins desta pesquisa, ocorreram

1 Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

2 Doutora em Psicologia Social, Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

3 Mestre em Psicologia, Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

entre os anos de 2016 e 2017, sendo assim, as considerações aqui estabelecidas se apresentam como expressões do contexto institucional, político, social, histórico e econômico do período em que foi construído.

Os elementos de análise que subsidiaram as discussões estabelecidas neste trabalho foram coletados a partir da imersão dos(as) pesquisadores(as) em unidades socioeducativas destinadas ao cumprimento de medidas de internação e semiliberdade. Tais unidades, administradas pela Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio Grande do Norte (Fundase/RN), órgão de administração indireta do Governo do Estado vinculado à Secretaria de Estado do Trabalho, da Habitação e da Assistência Social (Sethas), apresentam como foco o trabalho e atendimento para adolescentes acusados de cometerem atos infracionais, com idade inferior a dezoito anos. A Constituição de 1988 previu, e em 1990 foi promulgado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – lei nº 8069/90), sob a égide da Doutrina da Proteção Integral. Esta lei entende o(a) adolescente como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, de modo que ficou garantida sua responsabilização por ato infracional cometido, mas não sua punição no sistema penitenciário, como no caso dos adultos que cometem crime.

Em 2012, foi instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), visando detalhar os princípios do ECA no âmbito do atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Ao mesmo tempo em que prevê a responsabilização do(a) adolescente pelo ato infracional cometido, o SINASE consiste em uma política de proteção dos direitos desse adolescente, colocando a família e a sociedade como parceiras no processo de construção de um novo projeto de vida,

que rompa com a prática do ato infracional. Neste sentido, acredita-se que reflexões acerca do tema aqui proposto possam contribuir para a garantia de direitos dos(as) adolescentes, bem como, para transformações do trabalho na socioeducação. Por isso, é pertinente refletir e analisar os desafios e possibilidades de atuação dos profissionais inseridos no sistema socioeducativo, bem como sobre a experimentação da adolescência que é imposta aos adolescentes em contextos de privação e restrição de liberdade.

METODOLOGIA

O presente artigo, de caráter ensaístico, traz um recorte dos resultados do projeto de pesquisa “Construção de uma concepção socioeducativa nas unidades de restrição e privação de liberdade do Rio Grande do Norte”, realizado nos anos de 2016 e 2017. A estratégia metodológica adotada esteve fundamentada na imersão dos pesquisadores nas unidades de atendimento socioeducativo do Estado do Rio Grande do Norte, a fim de compreender a rotina de cada instituição, as relações interpessoais, as particularidades na execução das medidas socioeducativas, a organização e o fluxo entre a equipe técnica e a rede socioassistencial. Desse modo, os pesquisadores estabeleceram uma relação dialógica e participativa entre os atores que compõem a comunidade socioeducativa, a fim de fomentar o reconhecimento destes como contribuintes na construção de um projeto de socioeducação. Os dados produzidos para este artigo são oriundos de observações participantes em oito unidades de privação e restrição de liberdade do estado do RN, durante o período mencionado. Os dados dos diários de campo foram

analisados e divididos em categorias acerca da proposta socioeducativa em execução, consonâncias e dissonâncias em relação ao SINASE, boas práticas e entraves etc.

DESENVOLVIMENTO

O Rio Grande do Norte contém dez unidades socioeducativas, para além das unidades de internação e semiliberdade, três delas são destinadas ao acolhimento de adolescentes que aguardam a definição do cumprimento de medida, conhecidos como Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente (CIAD). Em novembro de 2018, em decorrência de reestruturações institucionais da Fundase, as unidades socioeducativas sofreram mudanças em suas nomenclaturas, oficializadas através da portaria de número 255/2018. Sendo assim, as unidades de internação, antes conhecidas como Centro Educacional (CEDUC), passaram a ser referenciadas através da sigla CASE - Centro de Atendimento Socioeducativo. Da mesma forma, sucedeu-se com as unidades de internação (feminino) e as unidades de semiliberdade, que receberam siglas de CASEF - Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino-, e CASEMI - Centro de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade- respectivamente. As referidas unidades estão localizadas nos municípios de Natal, Parnamirim, Caicó e Mossoró, são elas:

Quadro 1: unidades socioeducativas (novas nomenclaturas)

MEDIDA	UNIDADE	NOVA NOMENCLATURA
INTERNAÇÃO (CEDUC/CASE)	Pitimbú	CASE Pitimbú
	Mossoró	CASE Mossoró
	Caicó	CASE Caicó
	Pe. João Maria	CASEF Pe. João Maria
SEMILIBERDADE (CEDUC/CASEMI)	Santa Catarina	CASEMI Santa Catarina
	Nazaré	CASEMI Nazaré
	Santa Delmira	CASEMI Santa Delmira
ACOLHIMENTO (CIAD/CASEP)	Natal	CASEP Metropolitano
	Mossoró	CASEP Oeste
	Caicó	CASEP Seridó

Fonte: elaborado pelos próprios autores.

Os serviços prestados nas unidades socioeducativas visam, em sua gênese, contribuir para a recuperação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, oportunizando-lhes acesso à educação, saúde, assistência social, dentre outros. As atividades realizadas norteiam-se com base legal nos princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA), e da Lei nº 12.594/12 (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE), composto, de forma integrada, pelas políticas de saúde, assistência social, educação, habitação, segurança pública, previdência social, trabalho, esporte e lazer. O conceito de socioeducação compreende a execução de processos dialógicos e processuais que potencializam as

possibilidades dos(as) adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, no sentido de construírem um projeto de vida exequível, em acordo com sua realidade, junto a sua família e a sua comunidade.

Entretanto, deve-se levar em consideração a precariedade de aspectos que comprometem diretamente a qualidade dos serviços desempenhados nas unidades socioeducativas, dentre estes, podem-se destacar: ausência de reparos na infraestrutura; negligências quanto ao cuidado/tratamento psicológico dos servidores que atuam neste âmbito; falta de recursos destinados ao desenvolvimento de atividades desportivas e/ou materiais pedagógicos; desarticulação entre as equipes das diferentes unidades do estado, comprometendo assim o encaminhamento e estabelecimento de uma cultura comum na instituição; carência de cursos de formação e capacitação continuada para servidores. A capacitação profissional indica, também, o aprimoramento, enriquecimento e deflagração de novas formas de construir o processo educacional com os sujeitos (FERREIRA, FERNANDES, 2000), no caso específico do atendimento socioeducativo, a formação continuada deve contribuir para a construção de um processo socioeducativo verdadeiramente provocador e possibilitador de mudanças, e que coloca em jogo todas as vicissitudes dos sujeitos socioeducativos. Para Ferreira e Fernandes (2000), a presença de profissionais não vocacionados não apenas dificulta o pleno processo socioeducativo, como prejudica o trabalho e os pequenos resultados alcançados na batalha diária contra a hegemonia política sobre o tema, e a produção de um projeto de vida para o exercício da vida em liberdade.

Compreende-se que uma das formas de garantir a qualidade no atendimento dos(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa está no trabalho e cuidado entre, e com todos os envolvidos no processo socioeducativo. Nisto, englobam-se aspectos relacionados às orientações e preceitos do serviço, cumprimento de parâmetros estabelecidos em documentos que norteiam a prática socioeducativa, além de cuidados institucionais voltados aos servidores e adolescentes, bem como, ao reparo e assistência de cunho material e financeiro às unidades. Defende-se a socioeducação como uma proposta pedagógica que se pauta, a princípio, na garantia de direitos àqueles que se encontram em fase peculiar de desenvolvimento. É preciso que a ênfase desse processo ocorra nas vivências educativas, no diálogo e no acesso aos direitos sociais para que seja possível a superação da longa tradição assistencial-repressiva no atendimento ao(à) adolescente autor(a) de ato infracional.

Os aspectos citados apresentam-se como problemas de ordem prática. Há, entretanto, que se considerar a ineficiência dos serviços propostos através das unidades socioeducativas em decorrência de questões estruturais.

MORTIFICAÇÃO SUBJETIVA E RESISTÊNCIA CRIATIVA

Algumas das práticas desenvolvidas nas unidades do sistema socioeducativo do Rio Grande do Norte são calcadas em posturas etnocêntricas que provocam, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos (2007), um epistemicídio. Ou seja, a produção da morte de uma gama de

conhecimentos oriundos das experiências de vida dos(as) adolescentes que ocupam a condição de socioeducandos naquelas unidades. Isso revela uma característica elementar das instituições de privação de liberdade, o que o filósofo francês Michel Foucault (2014) definiu como um processo de docilização dos corpos. Esse processo de docilização, que é ao mesmo tempo um processo de epistemicídio, é marcado por traços de controle eugênicos.

Muitas das práticas que constituem o epistemicídio e a tentativa de docilização dos corpos desviantes não ocorrem de maneira racionalizada previamente pelos autores das ações, mas de forma espontânea. É o caso, por exemplo, da profissional responsável por realizar atividades de artes com os(as) adolescentes e que os impede de pintar a figura do Bob Marley ou a folha de maconha; ou, também, do cerceamento de determinados estilos musicais – como o rap e o funk – e celebrações de religiões de matriz afrodescendente. Todas essas práticas, embora possam ser pensadas como ações que contribuam para a ruptura da trajetória infracional do(a) adolescente, contribuem para um processo de mortificação subjetiva do(a) adolescente, onde este se vê impedido de viver sua experiência no mundo a partir de seus saberes, suas artes, sua espiritualidade.

Ora, o Brasil é um país forjado na escravização da população negra. Por séculos, o regime jurídico brasileiro tratou a população preta como mero objeto, destituído, portanto, de humanidade. A lei, contudo, não foi o único aparelho ideológico utilizado na manutenção e legitimação do modo de produção escravocrata. A literatura, a ciência, as artes, a escola e os veículos de comunicação operavam de modo a fomentar

uma racionalidade calcada na mortificação simbólica da população preta. Enquanto no plano material o modo de produção assumia a função de construir a hierarquização entre negros e brancos, no plano da cultura, essa hierarquização era mantida, legitimada e reforçada.

Acontece que, 131 anos após a abolição formal da escravidão, o racismo ainda opera, seja no plano material, conforme apontam as estatísticas – para citar apenas dois exemplos – que mostram um processo racializado de extermínio biológico e encarceramento em massa da população preta (CERQUEIRA, 2018; BRASIL, 2017), ou no plano cultural, através da negação ou da imposição de “coisa ruim” a um conjunto de elementos associados à população negra, como a estética, música, arte visual, espiritualidade etc. Há, deste modo, um profundo etnocentrismo que marca as relações sociais no Brasil. Ao tratarmos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, esse traço etnocêntrico afeta de maneira mais incisiva a vida do(a) socioeducando(a), pois este, pela correlação de poder oriunda da condição de cárcere, não dispõe de ferramentas simbólicas ou materiais para reagir e enfrentar o processo de assujeitamento.

Há alguns elementos que merecem atenção quando tratamos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. O primeiro, que certamente parece óbvio, é que são adolescentes. Contudo, a questão não se encerra aí. São adolescentes inseridos em uma sociedade cuja racionalidade hegemônica é adultocêntrica. E, por terem cometido um ou mais atos infracionais, carregam consigo, como um apêndice de suas existências, o estigma de infratores. Além disso, são em maioria pobres, pretos e com uma experiência de fracasso no

âmbito da educação formal. Tais circunstâncias situam as bases para que as vozes desses adolescentes sejam menosprezadas, afinal, em uma sociedade profundamente hierarquizada, racista e cuja maioria absoluta da população – 57% em termos precisos – concorda com a afirmação “bandido bom é bandido morto” (FBSP, 2016), quem irá crer que um bandido, preto, pobre, analfabeto e, acima de tudo, adolescente, poderá representar a razão?

Portanto, os(as) adolescentes são vistos (as), nesse processo, como seres não dotados de razão. Parte dessa visão acerca deles é cunhada em valores etnocêntricos que culminam naquilo que o cientista social camaronês Achille Mbembe denominou como alterocídio, ou seja, “a constituição do Outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que, simplesmente, é preciso destruir” (MBEMBE, 2014, p. 26). Etnocentrismo e alterocídio são, deste modo, dimensões inter-relacionadas e fundantes na experiência sobre ser adolescente em uma unidade de privação de liberdade. Neste sentido, pode-se afirmar que o projeto penal se apresenta como mais uma nuance colonial.

Se é possível uma disputa mínima no campo socioeducativo, defendemos que a (socio)educação deve ampliar as possibilidades de agir ou, ao menos, contribuir para amplificar o mundo, e não o contrário. Tal asserção, de caráter inclusive prescritivo, pode parecer deveras subjetiva. Portanto, evocaremos alguns exemplos que irão auxiliar a colocar os pingos nos ii’s. Ao longo da pesquisa, alguns adolescentes reagiam com estranheza quando os(as) pesquisadores(as) se apresentavam como “vindos da Universidade”. Universidade – ou faculdade –, para

eles, era uma palavra estranha, desconhecida. A desigualdade produz nichos, e priva os setores *outsiders* de experiências e saberes que, historicamente, se constituíram como um privilégio dos setores médios e altos: o ensino superior, mesmo com a expansão registrada nos últimos anos, ainda é um desses privilégios, conforme a própria denominação “superior” revela. A partir do momento que o adolescente, por intermédio de outro sujeito, descobre o que é a Universidade, o repertório de mundo desse sujeito foi ampliado. Algo que, no mundo dele, não existia, passou a existir, mesmo que continue sendo um horizonte distante.

Quando, não a fim de legitimar a meritocracia, são apresentadas histórias de outras pessoas com trajetórias de violações de direitos que conseguiram ingressar na Universidade, contribui-se para que, ao menos no plano simbólico, as possibilidades de agir do(a) adolescente sejam ampliadas. Quando, por exemplo, discute-se a partir da música Sandra, de Gilberto Gil, a política proibicionista que levou a julgamento o compositor baiano e leva, hoje, uma série de adolescentes às unidades socioeducativas, ampliamos o mundo desses adolescentes. Quem foi que disse que tropicalismo e socioeducação não dá samba – ou rap? Igualmente, é possível inserir clássicos da literatura brasileira, como Jorge Amado e Machado de Assis, para problematizar a prática de atos infracionais e a questão da negritude. Daí reside a diferença entre uma prática socioeducativa que, ao buscar enquadrar o socioeducando dentro de padrões determinados, limita, poda, castra, mortifica e outra que, ao contrário, contribui para a liberdade, inventividade, emancipação, descoberta, criticidade.

A educação formal que se desenvolve no seio da unidade socioeducativa cumpre o papel de instituição reprodutora do fracasso social quando parte do pressuposto que há um educando genérico e, ao fazer isso, não adequa o seu currículo e sua didática à realidade de adolescentes que, muitas vezes, dadas as condições de sua existência – radicalmente diferentes daquelas do adolescente de classe média que tem seu tempo livre comprado pelos pais para se dedicar aos estudos –, pouco se importam com a aquisição da norma culta da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que se fascinam pela história dos Capitães da Areia, eternizada por Jorge Amado.

Dentro das disputas que são possíveis dentro da lógica burguesa de Direito e justiça, advogamos que, um primeiro passo para romper com os processos de mortificação subjetiva dos(as) adolescentes consiste em permiti-los falar sem que suas vozes sejam relegadas à condição de inferioridade.

Como profissionais, comprometidos com os direitos infanto-juvenis faz-se mister perguntar quais possibilidades de resistências criativas diante de contextos de instituições totais e mortificação subjetiva de adolescentes privados de liberdade. Defende-se, assim, o engajamento na luta por um sistema de justiça juvenil não estigmatizante, que contribua para o(a) adolescente construir outra imagem de si mesmo, aberto a possibilidades e ao desenvolvimento de suas potencialidades (PAIVA, CRUZ, 2014).

Para permitir que os(as) adolescentes possam ser reconhecidos como sujeitos é fundamental que as unidades estabeleçam uma gestão participativa, através do efetivo funcionamento dos conselhos e assem-

bleias, previstos no SINASE, com a participação das famílias e dos(s) próprios adolescentes. Além disso, urge o sistema socioeducativo pensar práticas, como as restaurativas, que possam iniciar a mudança de uma cultura de encarceramento presente nas unidades. Afinal, o objetivo da prática sociopedagógica não é a docilização dos indivíduos, mas a promoção de sujeitos ativos, donos das suas histórias, mesmo que não as façam sob as condições que desejariam.

Por fim, é tempo de construir outro léxico sobre a juventude pobre e negra desse país, disputar o sentido comum que a criminaliza e a estigmatiza como potencialmente perigosa, e que desvia a atenção das questões estruturantes de um estado neoliberal hiperautoritário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o Brasil é o terceiro país do mundo no ranking do encarceramento de pessoas, atrás apenas do E.U.A e China. Desde o início da década de 1970, a criminalidade aumentou em boa parte dos países do planeta e com ela o sentimento de insegurança da população. O resultado foi o uso cada vez mais intenso da pena de prisão para tirar os ditos criminosos de circulação. As taxas de encarceramento na maior parte dos países ocidentais crescem de modo surpreendente desde aquela década (WACQUANT, 2001). Aqueles que praticam os chamados “crimes de rua” são os totais responsáveis por suas ações, descon siderando as mediações sociais, históricas, políticas e econômicas que envolvem a produção do delito.

No capitalismo liberal, os jovens pobres foram recolhidos em espaços fechados; disciplinados e normatizados. Hoje, em um estado

hiperautoritário, não são mais necessários ao mercado, são supérfluos e suas vidas de nada valem: vivemos um momento fascista do neoliberalismo. Após tantos avanços legislativos desde o ECA e SINASE, não podemos perder de vista a conjuntura na qual vivemos: quais os desafios para a socioeducação nesse contexto hiperautoritário do neoliberalismo?

No Brasil, o oportunismo daqueles que utilizam do populismo penal para se projetar atingiu níveis tão elevados que um candidato à Presidência da República ganhou as eleições tendo como uma de suas principais propostas de governo a redução da idade penal e a legalização do porte de armas. Em um cenário cuja marca central é a incapacidade política de responder às reais demandas sociais e econômicas da população, a ênfase no punitivismo como resposta à violência urbana tanto se constitui como uma forte arma para angariar votos quanto para empurrar para debaixo do debate a discussão acerca de temas como economia, política internacional, educação etc.

Em seu texto o desafio e o fardo do tempo histórico, István Mészáros afirma: em vista da crise estrutural cada vez mais profunda da ordem sociometabólica do capital, a questão “por que socialismo?” pode – e deve – ser mais uma vez legitimamente evocada.

O fato doloroso é que, não obstante todas as promessas autojustificadoras, até hoje o capital falhou em satisfazer mesmo as necessidades elementares da maioria esmagadora do gênero humano. (...) Dada a destrutividade progressivamente agravada de nosso tempo, tais condições ambicionadas que favoreçam a alternativa socialista nunca poderiam simplesmente “surgir”. Devem ser combativamente

conquistadas pelo trabalho e defendidas contra as forças retrógradas, como o antagonista hegemônico do capital, sob as condições existentes indubitavelmente difíceis, por mais que pareçam desfavoráveis para o momento. Portanto, não pode haver “barganha” com relação à meta de reestruturação radical sem a qual até mesmo as condições elementares da sobrevivência da humanidade não podem ser asseguradas (MÉSZÁROS, 2007, p.318-319).

O engajamento por um sistema socioeducativo mais digno, que interrompa as trajetórias infracionais dos(as) adolescentes, mas que os reconheça como sujeitos de direitos, deve se articular, em última instância, com a construção de outro projeto de sociedade, que não encarcere e mortifique jovens. Negros e negras, LGBTs, jovens periféricos, indígenas, mulheres, militantes de direitos humanos. A sua própria existência e resistência já é um ato político.

O tom deste ensaio pretende ser, como diria Gramsci, pessimista na razão, mas otimista na vontade. Isso se expressa na fala de Eduardo Galeano durante o quinto fórum social mundial de Porto Alegre, a qual recuperamos, que contou uma história de um pintor, chamado Vargas, carpinteiro, quase analfabeto, e que pintava quadros impressionantes: “os quadros tinham cores que humilhavam arco íris, as flores, os pássaros, eram muito maiores que as pessoas, eram um canto à vida tropical, um hino à natureza americana”. A verdade é que onde ele vivia, era tudo cinza, não havia nenhuma planta verde, até as águas do lago eram turvas... Nesse cenário, esse homem criou essa pintura viva, colorida. Galeano dizia, então, que Vargas era um pintor realista, “por que não se é realista só quando se pinta a realidade que conhece e padece, mas também se é realista quando se pinta a realidade que se necessita, por que na barriga deste mundo, há outro mundo possível”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012** (2012, 18 de janeiro). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em março de 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em março de 2019.

BRASIL. **Levantamento nacional de informações penitenciárias: InfoPen – junho de 2017**. Brasília, Brasil: Ministério da Justiça, 2017. Disponível em:< http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf> Acesso em março de 2019.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro, Brasil: IPEA & FBSP, 2018. Disponível em:< http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf > Acesso em março de 2019.

FERREIRA, M., FERNANDES, V. Qualificação profissional no sistema socioeducativo: um relato de experiência. In Brito, L. M. T. de (Org.) *Jovens em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo, Brasil, 2016. Disponível em:<http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf> Acesso em março de 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra** (M. Lança Trad.). Lisboa, Portugal: Antígona, 2014.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o Socialismo no Século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

PAIVA, I. L.; CRUZ, A. V. de H. **A psicologia e o acompanhamento de adolescentes em conflito com a lei.** In: Oliveira, Isabel Fernandes de; Yamamoto, Oswaldo Hajime. (Org.). *Psicologia e Políticas Sociais: temas em debate.* 1ed. Belém: Ed.UFPA, 2014, v. , p. 175-214.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

WACQUANT, L. Deadly symbiosis: When ghetto and prison meet and mesh. **Punishment & Society**, 3 (1): 95-133, 2001.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM AMBIENTE DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Daniela Bezerra Rodrigues¹

Tâmara Ramalho de Sousa Amorim²

INTRODUÇÃO

*“O mundo é isso, revelou: um montão de gente, um mar
de foguinhos. Não existem dois fogos iguais.
Cada pessoa brilha com luz própria, entre todas as outras.
Existem fogos grandes e fogos pequenos, e fogos de todas
as cores.
Existe gente de fogo sereno, que nem fica sabendo do
vento, e existe gente de fogo louco, que enche o ar de
faíscas.
Alguns fogos, fogos bobos, não iluminam nem queimam.
Mas outros... outros ardem a vida com tanta vontade que
não se pode olhá-los sem pestanejar, e quem se aproxima
se incendia”.*
(O Mundo – Eduardo Galeano).

Este capítulo tem como objetivo discutir os desafios e possibilidades da EJA no ambiente de privação de liberdade a partir do conteúdo

1 Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

2 Doutora em Psicologia, Servidora técnico-administrativa da Universidade Federal da Paraíba.

do e experiências compartilhados no módulo Estratégias político-didático-pedagógicas para a EJA, ministrado no curso Educação de Jovens e Adultos (EJA) Privados de Liberdade.

O capítulo está estruturado em duas partes, a primeira abordando de forma histórica os elementos que constituem o marco lógico e legal da EJA no ambiente da privação de liberdade, considerando os aspectos legais e conceituais da sua implementação. Partindo da Constituição Federal, que garante a educação como direito de todos e dever do Estado efetivar seu acesso, observa-se que há legislações distintas que devem operacionalizar tal direito, como as Leis 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente e 12.540/2012, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, referentes aos adolescentes privados de liberdade e a Lei 7. 210/1984, lei de execuções penais, além de outros documentos complementares.

Em seguida, serão abordados os desafios e as possibilidades a educadores e gestores que empreendem esforços na efetividade da EJA em ambiente de privação de liberdade, além de apontar algumas estratégias político-didático-pedagógica para sua consecução.

Salienta-se ainda, que a escrita deste capítulo será permeada pelos diálogos estabelecidos com os participantes do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Privados de Liberdade, assim como Galeano nos ensina, são os “fogos” que estão diuturnamente alimentando as vidas e garantindo direitos na mediação do saber e da dignidade humana.

A EJA NO AMBIENTE DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

A Constituição Federal (CF) de 1988 afirma em seu artigo 205 que a “a educação é direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Em complemento seu artigo 208 assinala que é dever do Estado efetivar a oferta de ensino em todos os níveis educacionais, mesmo quando não tiveram acesso na idade própria, além de garantir a progressiva universalização do ensino médio e superior.

Neste sentido, as pessoas privadas de liberdade, sejam na condição de adolescentes ou adultos, devem ter a garantia legal do acesso à educação, respeitado seu processo de aprendizagem. Já a educação escolar de jovens e adultos privados de liberdade é um direito garantido mesmo antes da CF, na Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984), em seu artigo 3º, que afirma que à pessoa presa são garantidos todos os direitos não atingidos pela sentença. Isso significa que, apesar de seus direitos civis estarem suspensos, a pessoa presa deve ter os demais direitos assegurados, entre eles o direito à educação. O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) bem como as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, determinam que a educação nos estabelecimentos penais e nas unidades de internação para jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação a lei ocorra

na modalidade EJA (AGUIAR, 2012; PENNA, CARVALHO E NOVAIS, 2016).

A EJA, localizada inicialmente em uma visão compensatória, teve elaborada uma nova concepção no contexto da redemocratização e do movimento de educação popular: a da educação do público jovem e adulto como um direito (PENNA, CARVALHO E NOVAIS, 2016). Discussões recentes no campo da EJA reconhecem a diversidade dos sujeitos-alvo dessa modalidade: são trabalhadores urbanos e do campo, migrantes, donas de casa, aposentados, quilombolas, encarcerados. No contexto dessas discussões, a educação no ambiente do cárcere passa a ser reconhecida efetivamente como educação para jovens e adultos (AGUIAR, 2012; JULIÃO, 2016).

Tratar o tema da educação nas prisões no âmbito das políticas de educação de jovens e adultos representa não só a garantia de que ela seja inserida em um campo de tradição e de luta pelo direito à educação para todos, mas, principalmente, garantir que sua oferta não se resuma aos processos formais de transmissão e aquisição de aprendizagens. Como se sabe, a EJA pretende se ocupar dos diferentes saberes e dos diferentes processos de aquisição e produção de novos conhecimentos, o que pressupõe a existência não de um “público alvo” – tomado como passivo diante das ações do mestre que tudo sabe –, ou de uma “clientela” – como se tratássemos de práticas mercantis –, mas de sujeitos que se constituem como autores de seu próprio processo de aprendizagem (AGUIAR, 2012, p. 34).

Ademais, é imprescindível compreender o espaço no qual essa educação irá ocorrer: os estabelecimentos de privação de liberdade são espaços de contradições, pois encerram lógicas opostas quando se propõem às funções de reabilitar e punir. Assim, pensar a educação nesses ambientes é se deparar com o paradoxo da coexistência do princípio fundamental da educação, que é transformadora em sua essência, e da cultura prisional, que visa à adaptação do sujeito às normas do cárcere (ONOFRE, 2015).

A dinâmica prisional possui procedimentos que se destinam à anulação do sujeito, desde sua chegada até a saída da instituição. São estratégias que tem o objetivo de promover sua adequação às regras daquele espaço, tais como o corte de cabelo, a adoção de uniformes e a utilização de apelidos ou números de matrículas no lugar dos nomes (PENNA, CARVALHO E NOVAIS, 2016). Essas estratégias que minam a subjetividade, autonomia e individualidade se fazem presentes também em unidades de cumprimento de medidas socioeducativas de internação, nas quais pode-se encontrar uniformidade na forma como andam, cabeças baixas e mãos para trás, como falam com os funcionários e agentes socioeducativos, bem como nas roupas e cortes de cabelo (MALVASI, 2011).

Diante dessa realidade, a escola dentro dos ambientes de privação de liberdade, apesar das contradições apontadas, pode surgir como um espaço diferenciado, uma brecha para resgatar a subjetividade dos que ali estão. Onofre (2015), analisando diferentes estudos sobre o tema, afirma que a escola é geradora de interações entre os indivíduos que ali convivem, propicia situações de vida com melhor qualidade, recompõe

identidades, promove redes afetivas e valoriza culturas marginalizadas. Assim, a escola tem o papel de proporcionar situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes.

O desafio é desenvolver ações educativas significativas em um contexto de cultura prisional, marcado por regras rígidas e homogeneização dos sujeitos. Para isso, é necessário a elaboração de uma proposta política e pedagógica que considere as particularidades, características e especificidades dos sujeitos da privação de liberdade, suas histórias passadas, presentes, e suas perspectivas futuras (JULIÃO, 2016; ONOFRE, 2015).

A escola dentro do espaço prisional pode também ser o espaço em que o indivíduo deixa de ser simples condenado para se reencontrar consigo, com um passado e uma história individual que tiveram início antes da sua prisão e que podem projetá-lo para o futuro que ele queira construir (AGUIAR, 2012, p.37)

Onofre (2015) ressalta, no entanto, que isso não significa que é preciso desenvolver uma educação específica para o contexto de privação de liberdade, porém o formato da educação nesse ambiente não pode ser o mesmo da educação que já os excluiu. Dessa maneira, é necessário que sejam desenvolvidas estratégias político-didático-pedagógicas que se aproximem das histórias de vida dos que convivem no espaço de cárcere, no que diz respeito aos conteúdos, às metodologias adotadas, bem como ao currículo como um todo.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Como já apresentado, a LEP já assinala desde 1984 a garantia da educação como direito e dever do Estado para pessoas privadas de liberdade. Mesmo assim, as garantias legais para o processo de efetivação deste direito tem importante marco a partir dos anos 2000, com a visibilidade da reafirmação da garantia da EJA nos ambientes de privação, bem como o Projeto Educando para Liberdade, coordenado pelos Ministérios da Educação e da Justiça e com o apoio de vários organismos internacionais como a UNESCO e a Organização dos Estados Ibero-Americanos.

Compreende-se que a visibilidade e efetivação da educação como direito é o principal desafio da EJA em ambiente de privação de liberdade, pois mesmo que o direito garantido na LEP, também possuindo finalidade expressa desde a criação do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), em 1994, de repasse aos estados, por meio de convênios, de recursos para formação, aperfeiçoamento e especialização de servidores, aquisição de material permanente, formação educacional e cultural do preso e do internado e a programas de assistência jurídica aos presos e internos carentes (FUNPEN, 2005) não havia investimento devido. Não há ainda hoje investimento adequado na EJA com recurso do FUNPEN, os recursos do FUNPEN são voltados quase que em sua totalidade para construção, ampliação e reformas de unidades prisionais, mas pouco investindo de fato em políticas de assistência ao preso.

Desta maneira, é necessário observar que as garantias legais observadas nas políticas de assistência ao preso, em especial as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, representaram um grande avanço e sedimentaram possibilidades de implementação, mesmo que reconheçamos os obstáculos e a ainda negação deste direito.

Enquanto direito, as Diretrizes Curriculares buscam romper com a concepção salvacionista e compensatória, não devendo oportunizar uma segunda chance, mas sim garantindo um direito. Destarte, a EJA parte de uma concepção fundamentada na educação popular de Paulo Freire que pressupõe sujeitos que se constituem como autores de seu próprio processo de aprendizagem.

Ao considerar que as Diretrizes Nacionais foram lançadas em 2010 e se subsidiaram no Relatório Nacional de Direitos Humanos à Educação, em o que assinalamos alguns desafios do diagnóstico:

- a) a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;
- b) a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional, fazendo com que muitos profissionais se sintam em um ambiente hostil ao trabalho educacional;
- c) a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, de outro, encarcerados, visando à manutenção da ordem disciplinar;
- d) há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares;
- e) é descontínuo e está

sujeito às dinâmicas e lógicas da segurança, sendo interrompido quando circulam boatos de motins ou rebeliões e, uma vez suspenso, depende da boa vontade e compreensão de diretores de unidades e agentes penitenciários para ser restabelecido; f) é infinitamente inferior à demanda dos internos, o que se comprova pela existência de longas listas de espera e inúmeros bilhetes¹¹ que chegam das galerias solicitando ingresso nas atividades educacionais da escola; g) sofre de graves problemas de qualidade, apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos apenados. (CARREIRA e CARNEIRO, 2009, p. 2 e 3).

Após quase uma década é possível observar que tal diagnóstico ainda não foi superado, quicá houve a ruptura da concepção da EJA enquanto um direito e não uma prática compensatória. Sem dúvida o processo de invisibilização da população carcerária, como seus processos de controle e violações mantêm-se se sobrepondo às políticas de assistência aos presos.

É diante desta contradição, de uma garantia legal e um incipiente investimento da EJA no ambiente de privação de liberdade, que se segue na construção de estratégias político-didático-pedagógicas, devendo compreender o processo de formação para além da educação formal, mas uma “educação social, com práticas e intervenções consistentes, efetivamente promotoras de conquistas e transformações nas trajetórias de desenvolvimento das pessoas [...]” (BISINOTO, et al, 2015, p. 582).

Além disso, Catelli (2015) afirma que a educação em ambiente de privação de liberdade deve ser um somatório entre a educação escolar e profissional, para garantir o empoderamento dessas pessoas, sendo uma “proposta político-pedagógica orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social” e não oportunizar de forma dissociada ou mesmo aleatória uma ou outra forma. Uma vez, que os próprios relatos de educadores nos apontam que o investimento de gestores e da própria política criminal em ofertar a prática laboral, não incentivando ou investindo adequadamente nas práticas pedagógicas para o estímulo e participação das pessoas em situação de privação de liberdade.

Autores como Catelli (2015), Onofre (2009, 2010) e Maeyer (2013), questionam se há viabilidade em superar o limite do real processo pedagógico em ambiente de privação de liberdade, uma vez que a prisão tem uma educação adaptadora e funcionalista, que dificulta os processos educativos e reflexivos.

Sem perder de vista este importante limite do ambiente de privação de liberdade é necessário considerar a concepção de educação como um direito e seu ensino deve compreender não somente conteúdos científicos e culturais, mas também processos pedagógicos que favoreçam a autonomia e a reflexão, para que os presos possam compreender a realidade, as causas e consequências de seus atos (CATELLI, 2015), além de prepará-los para oportunidades de trabalho.

Algumas premissas são fundamentais neste processo, como explicitar a concepção de educação, ter profundo conhecimento da realidade institucional, de quem são as pessoas privadas de liberdade,

investimentos e formação permanente no corpo de educadores que operacionalizará as ações planejadas em âmbito estadual pelas Secretarias de Educação e da Administração do Sistema Prisional. Essa operacionalização se dá por meio da construção do Plano Estadual de Educação em Prisões.

Entretanto, Pereira (2018) assinala que a realidade nacional é de um cumprimento obrigatório da viabilização da construção dos planos, com dados quantitativos que traçam parcialmente a realidade do perfil educacional das pessoas privadas de liberdade, mas pouco avançam no estabelecimento de uma proposta pedagógica consistente do ponto de vista teórico-metodológico e de investimentos da infraestrutura e em formação permanente dos educadores. Contudo, Pereira (2018, p. 248) afirma ainda, que os planos “intencionam implementar e legitimar a educação no sistema prisional brasileiro, a partir de ações e metas, de currículo e de projetos de educação formal e não formal”.

Para tanto, é necessário considerar mesmo que à organização curricular não seja diferente da executada nas redes estaduais de educação, sendo disciplinar com elementos interdisciplinares, o processo de alfabetização das pessoas em situação de privação de liberdade deve considerar as peculiaridades da realidade em questão.

Esquemáticamente observamos que o processo de construção de estratégias político-didático-pedagógico deve considerar tais dimensões:

Figura 1 – Dimensões da construção das estratégias político-didático-pedagógicas



Fonte: elaborada pelas próprias autoras.

Assim, o **currículo** deve ser compreendido como o conjunto de experiências escolares e sociais. Possuindo intencionalidade associado aos esforços pedagógicos para sua realização. Tem como figura protagonista neste processo de mediação e implementação, o educador. Deve ainda, considerar a pluralidade multicultural da sociedade, considerando as dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião, por exemplo.

Para pensar a **proposta de ensino-aprendizagem** que sustentará o currículo é necessário considerar alguns aspectos e ser vigilante na coerência das respostas, como: qual a concepção de alfabetização defendida institucionalmente e sua materialização nos processos

de ensino-aprendizagem? Com base neste questionamento, não pode perder de vista que a educação em ambiente de privação de liberdade deve reconhecer as pessoas como sujeitos de direitos e que os educadores necessitam de processos contínuos de formação, com vistas a qualificar a sua ação educativa, ampliando seu repertório teórico prático com base nas vivências e trocas.

Vóvio e Biccás (2015), afirmam que a concepção de alfabetização deve ser compreendida como uma prática social que passa a ter sentido às pessoas a partir das aprendizagens relacionadas, isto é, a partir de uma reflexão crítica sobre suas vidas, seus problemas, sejam individualmente ou em comunidade; e, sobre as possibilidades de intervenção para que tais problemas sejam superados, favorecendo a conscientização dos sujeitos sobre as estruturas sociais.

As **práticas pedagógicas** devem contemplar o processo de ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de conhecer a fundo quem são os sujeitos a quem a ação educativa é pensada, quais as suas vivências; sua condição sócio econômica; hábitos culturais; expectativas em relação ao processo de educação e, conhecimentos prévios em relação a diferentes áreas do conhecimento e às informações sobre temas e assuntos apreendidas por eles no cotidiano.

Toda ação socioeducativa necessita de **planejamento**, com uso **sistemático de instrumentos, registros e avaliações** para que possa estabelecer os parâmetros e indicadores de análise das ações. Neste sentido o planejamento, registro e análise envolvem todas as fases, desde o diagnóstico, conhecimento da realidade educativa das pes-

soas, desenvolvimento de atividades e ações que favorecerão o processo pedagógico cotidiano.

O conhecimento aprofundado e sistematizado das pessoas em processo de aprendizagem facilita a construção das estratégias pedagógicas, considerando suas habilidades já desenvolvidas, o tempo para o desenvolvimento das atividades e as peculiaridades e rotina do ambiente de privação de liberdade, inclusive no desenvolvimento das potencialidades na profissionalização, aliando a educação formal, não formal e profissionalizante.

LIMITES DA AÇÃO EDUCATIVA EM AMBIENTE DE PRIVAÇÃO – A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO

O curso de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade contou com seis módulos e foi voltado a professores e outros profissionais que atuam em instituições de privação de liberdade. O módulo tratado neste capítulo, intitulado Estratégias Político-didático-pedagógicas para a EJA, foi o quinto módulo do curso.

Estiveram presentes nas aulas deste módulo: professores da educação básica; professores da EJA no sistema prisional e no sistema socioeducativo; psicólogos, pedagogos e funcionários da fundação gestora do sistema socioeducativo; e agentes penitenciários. A maioria dos presentes são profissionais na cidade de João Pessoa. As expectativas acerca do módulo, de forma geral, foram aumentar os conhecimentos sobre a temática, compartilhar os conhecimentos, receber sugestões bi-

bliográficas, e conhecer novas metodologias e estratégias dinâmicas e afeitas ao diálogo, diferentes do modelo tradicional.

A metodologia utilizada por parte das professoras do módulo (autoras deste capítulo) foi a de estudo dirigido em grupo, discussão dos aspectos apontados pelo grupo, exposição dialogada do conteúdo, atividade de estudo de caso e, a partir dele, a construção de um plano de ação na EJA privados de liberdade.

Toda a discussão durante o módulo foi perpassada pelas experiências dos profissionais presentes, que foram compartilhadas no grupo. Eles trouxeram uma preocupação com a desvalorização da educação no geral e, particularmente, dentro dos espaços de privação de liberdade. De acordo com os alunos do módulo, os projetos a serem executados nesses espaços vêm “de fora”, ou seja, são elaborados pela equipe nacional de gestão das políticas, que muitas vezes não conhecem a realidade local. Somado a esses fatores, os profissionais presentes trouxeram também a limitação de não ter material da EJA voltados para o contexto da privação de liberdade. Nesse momento um dos presentes informou que, no caso do sistema socioeducativo, esse material específico está sendo criado e que foi constituída uma comissão para esse fim.

Diante de todas as discussões a respeito da realidade e entraves encontrados pelos profissionais no trabalho com EJA nos espaços de privação de liberdade, os presentes foram convidados a participar de atividade de estudo de caso. A partir das músicas “Quem vai chorar?” da banda Neurônio Sub-Consciente, “Brinquedo assassino”, da banda “A família” e de um caso de um jovem que cumpriu medida socioeducativa, os profissionais foram convidados a pensar em um plano de ação,

utilizando como base a função que eles desempenham e as estratégias e possibilidades discutidas durante o módulo.

As letras das músicas bem como o relato de caso trouxeram inquietação, questionamentos e reflexão aos presentes. Os planos de ação elaborados contemplaram atividades de escuta e diálogo com os jovens e adultos privados de liberdade, atividades com suas famílias, estratégias para trabalhar as temáticas surgidas na sala de aula e articulação da rede para providenciar ações, como cursos profissionalizantes. Durante as atividades as professoras faziam a mediação da discussão, por meio de perguntas para esclarecer e provocar a reflexão, bem como a síntese dos aspectos abordados, anotando pontos principais no quadro.

Os profissionais presentes, alunos do módulo, avaliaram que as expectativas foram alcançadas, pois houve o aumento do conhecimento sobre a temática e o compartilhamento de experiências, como também de ideias e sugestões de formas de atuar naquele contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos refletir: é possível a educação no ambiente de privação de liberdade? Esperamos ter dado subsídios para importante reflexão, considerando você, leitor (a) uma pessoa que compõe de forma direta ou indireta a educação no ambiente de privação de liberdade.

Partimos da constatação que a educação de pessoas em ambiente de privação de liberdade ainda é considerada um desafio a ser alcançado, há necessidade de uma visibilidade e reconhecimento da

condição como sujeitos de direitos, dentre os quais à educação. Mesmo que os avanços legais lhes garantam direitos estes ainda estão longe de ser efetivados.

Constata-se que os mesmos desafios elencados dez anos atrás aparecem no cotidiano da prática de educadores como realidade cristalizada e difícil de ser superada, contrapondo, desta maneira, a própria concepção pedagógica da educação popular, uma vez que concebe a prática como dinâmica, reflexiva e geradora de autonomia e emancipação.

É necessário que se compreenda a contradição e o limite posto à educação no ambiente de privação. Tal compreensão se faz necessário como estratégia de ampliação das possibilidades do reconhecimento da figura do educador, seu papel e necessidade de formação permanente, oportunizando a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Além disso, a concepção de educação deve aliar a educação formal, não formal e profissionalizante, de forma potencializar os processos de aprendizagens rompendo com a lógica ainda dominante da “educação do cárcere”, adaptativa e funcional, evoluindo para uma “educação no cárcere”, garantindo-lhes seu direito à educação integrada e possibilitando novas perspectivas de vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre da Silva. **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do estado no estado do Rio de Janeiro**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 3, de 13 de maio de 2016. **Conselho Nacional de Educação**.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. Relatoria nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras. São Paulo: **Plataforma DhESCA**, 2009.

CATELLI, R. Aperfeiçoamento em educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social. **Módulo 3 - Estratégias Político-Didático-Pedagógicas para EJA**. São Paulo, 2015. UNIFESP.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016.

MALVASI, P. A. Entre a frieza, o cálculo e “Vida Loka”: violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 156-170, 2011.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, 2015.

PARAÍBA. Secretaria do Estado de Educação, Secretaria do Estado de Administração Penitenciária. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. João Pessoa, 2015.

PENNA, M. G. O.; CARVALHO, A. F.; NOVAES, L. C. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, 2016.

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.

VÓVIO, C. L.; BICCAS, M. S. Educação de jovens e adultos: planejamento, práticas pedagógicas, avaliação e registro. In CATELLI, R. Aperfeiçoamento em educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social. **Módulo 3 - Estratégias Político-Didático-Pedagógicas para EJA**. São Paulo, UNIFESP. 2015.

EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DESCOLONIAL

Ludmila Cerqueira Correia¹

INTRODUÇÃO

A assessoria jurídica popular abrange, dentre outras, ações de educação jurídica popular, a qual se constitui a partir de experiências desenvolvidas por diferentes sujeitos sociais, visando a socialização do conhecimento jurídico a pessoas e grupos que, diante do modelo jurídico vigente, são levados a assumir uma postura passiva frente ao exercício e defesa dos seus direitos. Para compreender a importância dessas ações, é necessário refletir sobre a amplitude epistemológica do direito e os pressupostos pedagógicos da educação popular.

O paradigma da ciência moderna baseia-se em premissas como objetividade, neutralidade, certo/errado, sujeito/objeto, normal/anormal, dentre outras, negando seu caráter ideológico e influenciando diversas áreas do conhecimento, dentre as quais, a educação e o direito.

¹ Doutora em Direito, Estado e Constituição, Professora do Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba.

Ao observar a realidade latino-americana, identifica-se o outro lado da modernidade: a colonialidade (MIGNOLO, 2005), que inicia não apenas a organização colonial do mundo, mas ao mesmo tempo “a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória” etc (LANDER, 2005, p. 10). Assim, determinados sujeitos sociais são autorizados a falar, possuir bens, produzir e impor conhecimento, criar normas sociais e jurídicas, enquanto outros sujeitos² são subalternizados e autorizados a obedecer, muitas vezes atingidos por violências físicas e epistêmicas. Nesse quadro, os saberes construídos pelo senso comum e pela tradição, ou seja, o conhecimento popular foi deslegitimado pela ciência moderna, restando clara, além da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), a colonialidade do saber (LANDER, 2005).

Como aponta Santos (2010, p. 11), para além de todas as dominações pelas quais é conhecido, o colonialismo foi também uma “dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.”.

Do mesmo lado, a racionalidade moderna/colonial passou a conferir ao Estado um papel central na organização da sociedade. A ele

2 A colonialidade se fundamentou sempre na existência de “um outro” que era diferente a partir de critérios de raça, gênero, religião, dentre outros. Nesse sentido: “Não se escreveram manuais de como ser um bom camponês, bom índio, bom negro ou bom gaúcho, já que todos estes tipos humanos eram vistos como pertencentes ao âmbito da barbárie. Os manuais foram escritos para ser-se ‘bom cidadão’; para formar parte da *civitas*, do espaço legal que habitam os sujeitos epistemológicos, morais e estéticos de que necessita a modernidade. (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 7).

foi atribuído o monopólio da violência legítima: violência de legislar, educar e punir. Assim, resta clara a relação entre modernidade e Estado, conforme afirma Santiago Castro-Gómez (2005, p. 172): “Todas as políticas e instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões etc.), serão definidos pelo imperativo jurídico ‘modernização’ ou seja, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício do trabalho.”.

A centralidade do Estado na produção e efetivação do direito, imposta pelo discurso moderno, pretende tornar invisível o protagonismo dos sujeitos subalternizados pelo sistema-mundo na construção e ressignificação do direito, como também deslegitimar as práticas que se desenvolvem fora do ordenamento jurídico estatal.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o “encastelamento” do saber jurídico (ARAÚJO, OLIVEIRA, 2003), construído a partir de uma linguagem formal, exclusiva de “profissionais ilustrados” do direito, o que colabora para o seu processo de mitificação. Destaque-se que as formalidades e a linguagem jurídica compõem um cenário de distanciamento entre os cidadãos e o acesso ao direito e à justiça, seja ao entrar em contato com o Poder Judiciário ou na busca de efetivação de políticas públicas para a garantia de direitos. Sendo assim, a educação jurídica popular desponta como uma possibilidade de promover a desmistificação do direito, podendo construir o conhecimento jurídico para além da Academia e dos tribunais.

O presente artigo pretende apresentar e discutir os pressupostos da educação jurídica popular, na perspectiva descolonial, enfocando, especialmente, a experiência da extensão universitária com atuação

junto a pessoas privadas de liberdade. Isso envolve o debate sobre formação, modelos acadêmicos e instituições jurídicas, que constituem elementos importantes para o debate sobre o acesso ao direito e à justiça de grupos subalternizados.

PARA DESCOLONIZAR O ENSINO JURÍDICO: A EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A concepção dominante acerca do direito o reduz à aplicação de normas estatais gerais e abstratas, gerando uma prática legalista, individualista e paternalista, que não objetiva o protagonismo dos sujeitos (CAMPILONGO, 1991) e que corresponde ao modelo positivista, pressupondo a exclusividade do Estado na produção do direito (LYRA FILHO, 1982).

A complexa realidade de sociedades periféricas, como é o caso da América Latina, demonstra que o Estado contemporâneo não detém o monopólio da produção e distribuição do direito (SANTOS, 1993; SOUSA JUNIOR, 2008), apontando para a pluralidade de espaços de criação de direito. Esse fenômeno de reconhecimento da multiplicidade de práticas normativas nos espaços sociopolíticos configura o denominado pluralismo jurídico, que se sustenta a partir das necessidades de organização social e cultural. Tal perspectiva rompe com a lógica de que o Estado seja fonte exclusiva da produção do direito e admite a existência de “mais de uma realidade, de múltiplas formas de ação prática e da diversidade de campos sociais com particularidade própria, ou

seja, envolve o conjunto de fenômenos autônomos e elementos heterogêneos que não se reduzem entre si” (WOLKMER, 2001, p. 172).

A formação acadêmica, a partir da transmissão do conhecimento historicamente sistematizado, é necessária ao processo crítico inerente à sua desconstrução, mas este saber não é suficiente para embasar a luta dos sujeitos por emancipação (TONET, 2013). Daí a importância de uma educação que questione e transforme essa visão estreita do direito, reconfigurando seu conteúdo, seu acesso e controle, e contribuindo para o processo de conquista da emancipação humana.

O modelo dogmático e conservador do ensino jurídico ainda permanece nos dias atuais (MACHADO, 2009) e, conforme alerta Lyra Filho (1980), o problema do ensino jurídico não está apenas na forma errada de como é ensinado, mas também na errada concepção do direito que se ensina. Ainda para Lyra Filho (1980, 1982), a redução do direito ao ordenamento jurídico estatal é uma visão deturpada da compreensão do fenômeno jurídico em sua totalidade.

Acrescente-se que um “novo ensino jurídico” implica não somente a implementação de técnicas e estratégias pedagógicas mais atualizadas, mas também um reexame do que, há muito tempo, vem se mostrando como “fenômeno jurídico”, ou seja, “o problema pedagógico no direito não é só de formas, mas também dos conteúdos transmitidos” (WARAT, 2004, p. 362).

Assim, Machado (2009) propõe uma formação interdisciplinar que proporcione aos futuros profissionais do direito uma visão crítica que os habilite a enxergar o fenômeno jurídico além dos limites estreitos do legalismo positivista, identificando o direito como fenômeno

sociojurídico-político. Além disso, propõe o “estímulo a compromissos que propiciem conciliar o exercício da vida profissional com o exercício da cidadania, na perspectiva de um uso do direito que possa contribuir para com o alargamento dos canais de acesso à justiça e de participação política.” (MACHADO, 2009, p. 239).

A educação jurídica popular está alinhada com tal proposta, uma vez que tem o objetivo de promover a desmistificação do direito e pode compartilhar o conhecimento jurídico para além da academia e dos tribunais, como pode ser observado nas práticas da Assessoria Jurídica Popular e de outros sujeitos, como as organizações de proteção e defesa dos direitos humanos.

Enquanto forma de democratização do conhecimento jurídico e empoderamento dos sujeitos que historicamente foram apartados da construção formal do direito, a educação jurídica popular parte da premissa da colonialidade do saber (LANDER, 2005), que deve ser enfrentada a partir da perspectiva descolonial - o pensamento descolonial é uma teoria crítica outra, que se abre e se desprende de dicotomias naturalizadas (MIGNOLO, 2007) - e do pluralismo jurídico enquanto lente para a compreensão do direito.

Conforme afirma Catherine Walsh (2007, p. 49), trata-se de

Un pensamiento “otro” que orienta el programa del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de Occidente.

Os efeitos da modernidade/colonialidade nas práticas pedagógicas podem ser observados na chamada educação bancária, expressão criada por Paulo Freire (1987) ao se referir à distância do educando de seu contexto, e caracterizada pela despolitização e pelas relações hierárquicas, como a sobreposição do conhecimento científico sobre o conhecimento popular e a verticalidade da relação entre professor e estudante.

De acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel, (2007, p. 19),

En efecto, la ciencia social contemporánea no ha encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto no puede haber decolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá del occidentalismo. La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados. Es en este sentido, siguiendo a Nelson Maldonado-Torres (2006), que hablamos de un 'giro decolonial', no sólo de las ciencias sociales, sino también de otras instituciones modernas como el derecho, la universidad, el arte, la política y los intelectuales.

A educação jurídica popular surge, assim, como uma *práxis* educacional diferenciada, em oposição à educação bancária, pois constitui uma experiência pedagógica amparada metodológica e teoricamente na educação popular, na forma como teorizada por Paulo Freire (1979, 1989, 1987). A educação popular vem sendo utilizada há muito tempo por movimentos sociais em sua prática cotidiana como meio de eman-

cipação dos sujeitos, concebendo-os enquanto seres políticos, e despon-ta como proposta pedagógica para projetos de extensão universitária.

Ressalte-se, ainda, o caráter dinâmico e multiplicador das ex-periências de educação jurídica popular, visto que os sujeitos uma vez apropriados do conhecimento jurídico têm o papel multiplicador em suas comunidades e espaços de intervenção. Aproximar o povo do co-nhecimento sobre direitos é uma forma de estimular o exercício da cida-dania e contribuir no processo de mobilização política, luta por direitos e autonomia. O receio frente ao formalismo é desconstruído e o cidadão passa a perceber o direito “de igual para igual” (SOUSA JUNIOR, 2008).

Conforme assinala Santos (2007), três características prin-cipais devem estar presentes no ensino jurídico para que esse possa combater os pilares da cultura normativista técnico-burocrática: a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a responsabilidade cidadã. Destaque-se que, no âmbito do ensino superior, e mais especificamente no ensino jurídico, um dos espaços que traz possibilidades de desenvol-vimento de um pensamento crítico, criativo e contextual às habilidades e técnicas profissionais é a extensão universitária.

A extensão universitária é a principal forma pela qual a uni-versidade se relaciona com a sociedade (ZENAIDE, 2013). Em algumas universidades brasileiras, há projetos de extensão que buscam a sociali-zação do saber desenvolvido na academia e a construção de novos sabe-res, na luta pela emancipação humana. Merecem destaque as iniciativas que buscam mobilizar recursos diversos para responder aos problemas de comunidades ou grupos de pessoas através da participação de todos os sujeitos interessados e de processos democráticos de decisão.

Como afirma Costa (2007, p. 11), “a extensão universitária constitui-se como a oportunidade do saber científico desenvolver-se com sua abertura para a sabedoria criada e posta em prática na dinâmica social.”. E acrescenta que, na medida em que é realizada a extensão universitária, “sobretudo voltada para a cidadania e para os direitos humanos, a sociedade ganha por desenvolver processos de autonomia na sua luta emancipatória, e a Universidade ganha na medida em que aprende com a comunidade suas formas de realização social” (COSTA, 2007, p. 11).

A extensão universitária popular propõe uma relação dialética entre teoria e prática, ou seja, o conhecimento acadêmico sendo praticado correlacionado à comunidade, na busca de romper as barreiras de uma academia introspectiva, a fim de que o saber ali produzido possa ser conectado às experiências e saberes dos diversos grupos que compõem a sociedade, isto é, modalidades outras de conhecimento, compreendendo que o saber popular é tão importante quanto o conhecimento científico (MELO NETO, 2005).

Nesse caso, é relevante apontar para a perspectiva descolonial nas práticas da extensão universitária popular, uma vez que “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogias desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’” (MIGNOLO, 2007, p. 45).

É nessa perspectiva, de uma extensão jurídica universitária popular, que se situa a educação jurídica popular, integrando as práticas de Assessoria Jurídica Popular no Brasil, voltada para a realização

de ações para o acesso ao direito e à justiça de grupos subalternizados (LUZ, 2008; CORREIA, 2018).

A expressão “acesso ao direito e à justiça” é a nomenclatura adotada pela Escola de Coimbra para se referir aos instrumentos e mecanismos de conhecimento sobre os direitos e à mobilização sobre os direitos (PEDROSO, 2011). João Pedroso (2011, p. 5) defende que se pretende abarcar, com o conceito de acesso ao direito e à justiça, “desde o conhecimento e consciência do(s) direito(s), à facilitação do seu uso, à representação jurídica e judiciária por profissionais, designadamente advogados, bem como a resolução judicial e não judicial de conflitos”.

Trata-se, portanto, da capacidade de mobilizar o direito como estratégia para a garantia dos direitos, sendo que a mobilização do direito é identificada, em especial, como forma de reforçar o poder dos cidadãos, como as ações coletivas dos grupos e movimentos sociais e os seus efeitos simbólicos, além da consciência sobre os direitos (CORREIA, 2018).

Com a promulgação da CF/88, novos mecanismos de garantia de direitos e novas institucionalidades democráticas foram criados ou fortalecidos, como o Ministério Público, a Defensoria Pública e os Conselhos paritários. Nesse percurso, Santos (2005) também ressalta que os obstáculos ao acesso ao direito e à justiça são econômicos, sociais e culturais. Observa-se, ainda, que o acesso à justiça, na perspectiva da orientação sobre os direitos, não vem sendo garantido a todas as pessoas, o que tem contribuído para situações de violações ou para o agravamento de algumas situações.

Assim, a partir dos marcos metodológicos da educação popular, observa-se a possibilidade da socialização do saber jurídico e, ainda, o apoio a grupos subalternizados assumirem o protagonismo na construção de seus próprios direitos e realizarem ações de articulação e fortalecimento dos mecanismos de acesso à justiça, favorecendo o seu empoderamento para a mudança da realidade em que vivem.

UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR EM UMA INSTITUIÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Durante os anos de 2012 e 2013, o Grupo de Pesquisa e Extensão Loucura e Cidadania da Universidade Federal da Paraíba (LouCid/UFPB), desempenhou suas atividades através da educação jurídica popular, realizando a comunicação entre a universidade e as pessoas em sofrimento mental internadas no Complexo Psiquiátrico Juliano Moreira (CPJM), maior hospital psiquiátrico público da Paraíba, localizado no município de João Pessoa. No seu percurso, articulou pesquisa, extensão e ensino a partir das demandas de direitos humanos e saúde mental oriundas de segmentos da Luta Antimanicomial no estado da Paraíba e de usuários de serviços de saúde mental daquele município, em conformidade com os princípios da Reforma Psiquiátrica brasileira.

No primeiro ano de atuação, catorze estudantes e uma professora do curso de graduação em Direito da UFPB criaram o Grupo de Pesquisa e Extensão Loucura e Cidadania (LouCid). Após os primeiros encontros internos, a articulação com integrantes de segmentos e grupos da Luta Antimanicomial e a parceria firmada com a Secretaria da

Saúde do Estado da Paraíba, o LouCid iniciou suas atividades de educação jurídica popular no CPJM. Para tanto, formalizou as suas ações em projetos que foram submetidos ao edital do Programa de Extensão da UFPB (PROBEX/UFPB) e aprovados pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários dessa universidade (PRAC/UFPB). No ano de 2013, o LouCid passou a integrar também estudantes dos cursos de graduação em Psicologia, Serviço Social e Enfermagem e uma colaboradora graduada em Terapia Ocupacional.

A metodologia adotada pelo LouCid foi orientada pelos referenciais da educação popular, da Assessoria Jurídica Popular, da Educação em Direitos Humanos e do Direito Achado na Rua. Tal arcabouço teórico, político e metodológico foi estruturante para a construção de atividades na perspectiva dos direitos humanos, compreendendo as singularidades das pessoas em sofrimento mental.

A atuação desse grupo, iniciada em 2012, destinou-se à orientação sobre direitos através de atividades de formação em direitos humanos e saúde mental. Teve como objetivos o fortalecimento da Reforma Psiquiátrica, a promoção do diálogo e da articulação entre os agentes envolvidos na atenção psicossocial, e, sobretudo, a construção de um conhecimento jurídico destituído da estrutura formalista e inacessível da tradição jurídica. Ademais, adotou a metodologia participativa da educação popular, a partir da produção teórico-prática de Paulo Freire (1987, 2011), implementada de forma conjunta com os sujeitos subalternizados pelo estigma da loucura e historicamente tolhidos no acesso aos seus direitos.

A principal atividade extensionista do LouCid foi a execução de oficinas temáticas em direitos humanos realizadas em 2012 e 2013 no referido hospital psiquiátrico. Esse trabalho caracterizou-se por uma proposta lúdica que visava o desencastelamento do direito (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2003) e que, muitas vezes, se valeu da arte, a exemplo de técnicas do Teatro do Oprimido, cinema, música, poesia e artes plásticas para fomentar as discussões de conteúdos relacionados aos direitos humanos e saúde mental. Quando o projeto foi iniciado, o CPJM tinha 222 pessoas internadas, muitas delas advindas do interior do estado e pobres.

Além dos extensionistas, participaram dessas oficinas usuários e trabalhadoras do CPJM. Dessa forma, não coube aos extensionistas transportar o que foi aprendido na sala de aula para as oficinas, a proposta era “desmistificar o conteúdo formal a partir de uma compreensão do Direito que valorizasse as experiências das pessoas que o estavam produzindo.” (GOMES et al, 2017, p. 189).

A partir da demanda das pessoas participantes das oficinas, foram escolhidos os seguintes temas geradores: direito à liberdade, à igualdade e à não discriminação, à integridade física e psicológica, ao cuidado em saúde mental, à comunicação, ao lazer, à alimentação, à educação, ao acesso à justiça e à informação, à livre manifestação e o direito de reivindicar direitos. Destaque-se que a escolha de tais temas refletia o momento político do país e da conjuntura local, a exemplo das “manifestações de junho” e das eleições de 2013. Além disso, alguns dos temas trabalhados tinham relação direta com a vivência dos participantes no Sistema de Justiça e Segurança, como no caso das pessoas

que faziam uso de drogas ilícitas e daquelas que cumpriam medida de segurança naquele período.

As referidas oficinas significaram, ainda, a resistência dos extensionistas ao projeto de educação universitária brasileira que está marcado pela alienação mercadológica dos cursos de graduação. Dessa forma, a extensão dialogou com o campo da pesquisa e do ensino, não se limitando à comunicação entre universidade e o hospital. Nesse sentido, a incidência política do LouCid ocorreu em outros espaços, institucionais ou não, de garantia dos direitos das pessoas em sofrimento mental. Além disso, proporcionou a ampliação da discussão sobre as práticas realizadas em hospitais psiquiátricos com a comunidade acadêmica e com os órgãos que atuam cotidianamente nessa área.

Sendo assim, adotou-se uma postura contra-hegemônica (SANTOS, 2003) que confronta as práticas penais e manicomiais provindas de profissionais das áreas da saúde e do direito. Além da inserção no hospital psiquiátrico, o LouCid participou de reuniões com órgãos públicos, movimentos sociais, organizações não governamentais e setores da universidade com os objetivos de fortalecer a Reforma Psiquiátrica antimanicomial e promover o diálogo e a articulação entre esses agentes, sobretudo os Sistemas de Justiça e de Saúde. O grupo também realizou estudos e debates sobre direitos humanos, saúde mental, educação popular em saúde e metodologias participativas; avaliação e sistematização das experiências vivenciadas durante a trajetória extensionista; e, ainda, parcerias com outros projetos de Assessoria Jurídica Popular, saúde mental, educação popular e com movimentos sociais (GOMES et al, 2017).

As oficinas realizadas pelo LouCid permitiram o protagonismo das pessoas participantes no processo de identificação de violações de direitos e na conscientização da ideologia opressora, ao acessarem e discutirem o conhecimento sobre direitos e os mecanismos de garantia destes. Para tanto, possibilitaram a construção do direito que reconheceu a atuação jurídica das pessoas em sofrimento mental e suas experiências, identificando, assim, os seus pressupostos teórico-metodológicos com os princípios da educação popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a formação acadêmica ainda acontece de forma fragmentada, o enfoque interdisciplinar e a reflexão crítica presentes nas práticas extensionistas oportunizam o trabalho em equipe e a construção de um saber comprometido com a realidade, voltado para a transformação social, refletindo também na forma de atuação dos estudantes dentro da própria universidade.

O fazer extensionista crítico aliado à interdisciplinaridade ganha corpo com o diferencial da metodologia da educação popular, que contribui para o processo de emancipação e empoderamento de grupos subalternizados. Ademais, a percepção sócio histórica das situações concretas desses grupos, que orienta as atividades da educação jurídica popular, objetiva o desnudamento das contradições que fundamentam o discurso hegemônico, que reforça a exclusão social e a opressão de tais grupos. Revela, ainda, a possibilidade da luta pela concretização, através do trabalho em conjunto, universidade - comunidade, da autonomia dos sujeitos envolvidos e do acesso à justiça.

Compreendendo o acesso ao direito e à justiça como um direito humano e que, por isso, não pode estar limitado ao contato com uma instituição (no caso, o Judiciário), entende-se que antes da formulação de uma petição para ingresso em juízo, existem questões referentes ao acesso à justiça que ultrapassam a existência de um sistema formal de resolução de conflitos. É o que ocorre quando uma pessoa que tem direitos violados consegue se apropriar de conhecimentos sobre os seus direitos e das formas de garanti-los, o que poderá interferir diretamente na busca do acesso à justiça.

Daí a importância da educação jurídica popular, no âmbito da extensão universitária, como uma estratégia de acesso ao direito e à justiça para grupos subalternizados, uma vez que uma das suas marcas é a necessidade do contato real e efetivo com tais grupos, na tentativa de perceber e captar sua linguagem própria. Essa atuação em conjunto com esses grupos, que parte das realidades em que estes estão inseridos, pode ser caracterizada como um “desprendimento epistêmico” (MIGNOLO, 2007), conforme o pensamento descolonial, tendo em vista que a extensão jurídica universitária, a partir da educação jurídica popular, se abre, se desprende da retórica da modernidade, para outras formas de saber.

Sendo assim, a educação jurídica popular mostra-se como uma prática estratégica para a garantia do acesso ao direito e à justiça das pessoas privadas de liberdade, sobretudo por tratar-se de uma proposta de educação metodologicamente diferenciada. A experiência vivenciada por essas pessoas contribui significativamente para uma *práxis* que

seja emancipadora e que reconheça tais sujeitos como construtores dos seus próprios direitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. de; OLIVEIRA, M. S. Programa de Juristas Leigos: da socialização do saber à emancipação política. **Revista da AATR**. n. 1. Salvador: AATR, 2003.

CAMPILONGO, C. F. Assistência Jurídica e realidade social: apontamentos para uma tipologia dos serviços legais. In: CAMPILONGO, Celso F.; PRESSBURGUER, Miguel. *Discutindo a Assessoria Popular* (Coleção “Seminários” n. 15). Rio de Janeiro: AJUP/FASE, junho de 1991.

CASTRO-GOMÉZ, S. Ciências Sociais, Violência Epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 169-186. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23. Disponível em: <<http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantiago-ElGiroDecolonial.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CORREIA, L. C. **Por uma pedagogia da loucura: experiências de assessoria jurídica popular universitária no contexto da Reforma Psiquiátrica brasileira**. 2018. 383 f. Tese (Doutorado em Direito, Estado e Constituição) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília.

COSTA, A. B. A extensão universitária da Faculdade de Direito da UnB. **Série O que se pensa na Colina**. v. 3. Brasília: UnB, 2007.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, A. L. C., et al. Caminhos em direitos humanos e saúde mental: o encontro entre a Educação Jurídica Popular e a Educação Popular em Saúde. In: CORREIA, Ludmila Cerqueira; PASSOS, Rachel Gouveia. (Orgs.). **Dimensão jurídico-política da Reforma Psiquiátrica brasileira: limites e possibilidades**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017. p. 183-203.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 21-53. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LYRA FILHO, R. **O que é Direito**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1982.

_____. **O direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito UnB, 1980.

LUZ, V. de C. **Assessoria Jurídica Popular no Brasil: Paradigmas, Formação Histórica e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MACHADO, A. A. **Ensino jurídico e mudança social**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MELO NETO, J. F. de. **Extensão Popular**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 35-54. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46. Disponível em: <<http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantiago-ElGiroDecolonial.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

PEDROSO, J. A. F.. **Acesso ao Direito e à Justiça: um direito fundamental em (des)construção**. O caso do acesso ao direito e à justiça da família e das crianças. 2011. 674 f. Tese (Doutorado em Sociologia do Estado, do Direito e da Administração) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 227-278. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SANTOS, B. de S. Notas sobre a história jurídico-social de Pasárgada. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. (Org.). **Introdução crítica ao**

direito - Série o direito achado na rua. v. 1. 4 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1993. p. 42-47.

_____. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**. N. 65. Coimbra, 2003. p. 3-76. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/1180>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. 2. ed. Coimbra: Almedina, CES, 2010.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade**: o Direito achado na rua: experiências populares emancipatórias de criação do Direito. Brasília, 2008. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília.

TONET, I. **Atividades educativas emancipadoras**. 2013. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62. Disponível em: <<http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantiago-ElGiroDecolonial.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

WARAT, L. A. **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WOLKMER, A. C.. **Pluralismo Jurídico**: Fundamentos de uma nova cultura do Direito. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

ZENAIDE, M. de N. T. A extensão e os desafios da educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

ISBN 978-85-9559-153-0



9 788595 591530