



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE EDUCAÇÃO POPULAR**

IVANEIDE SOUSA DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM PROJETOS DE LEITURA NAS
PENITENCIÁRIAS DESEMBARGADOR SÍLVIO PORTO E DOUTOR ROMEU
GONÇALVES DE ABRANTES EM JOÃO PESSOA/PB**

**JOÃO PESSOA
2024**

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM PROJETOS DE LEITURA NAS
PENITENCIÁRIAS DESEMBARGADOR SÍLVIO PORTO E DOUTOR ROMEU
GONÇALVES DE ABRANTES EM JOÃO PESSOA/PB

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como pré-requisito para
obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da
Silva

JOÃO PESSOA
2024

Catálogo na publicação Seção de

S237e Santos, Ivaneide Sousa dos.

Experiências formativas com projetos de leitura nas penitenciárias
Desembargador Sílvio Porto e Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes
em João Pessoa/PB / Ivaneide Sousa dos Santos. - João Pessoa, 2024.
109 f. : il.

Orientação: Severino Bezerra da Silva. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação para presos. 2. Projetos de leitura - Penitenciárias -
João Pessoa. 3. Práticas educativas.
4. Políticas educacionais. 5. Troca de cartas. I. Silva, Severino
Bezerra da. II. Título.

UFPB/B

CDU 376.7(043)

Catálogo e Classificação

IVANEIDE SOUSA DOS SANTOS

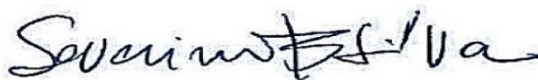
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM PROJETOS DE LEITURA NAS PENITENCIÁRIAS DESEMBARGADOR SÍLVIO PORTO E DOUTOR ROMEU GONÇALVES DE ABRANTES EM JOÃO PESSOA/PB

Trabalho Aprovado. João Pessoa, 20 de junho de 2024.

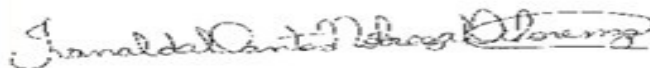
Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como pré-requisito para obtenção
do título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da
Silva

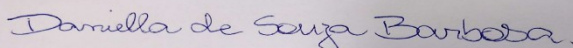
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba- PPGE - UFPB



Profa. Dra. Ivanalda Dantas da Nóbrega Examinadora Externa
Universidade Federal de Campina Grande – PPGDH – UFPB



Profa. Dra. Daniella de Souza Barbosa – Examinadora Interna
Universidade Federal da Paraíba – PPGE- UFPB

Dedico este trabalho à minha mãe, Ivanize Gomes de Sousa, que sempre ofereceu o seu melhor para me proporcionar uma boa educação e comemora junto a mim, cada conquista.

Dedico especialmente a minha filha, Maria Isabel Sousa dos Santos, que mesmo sem ter a compreensão do quanto esse mestrado acadêmico representa para mim, é capaz de me fortalecer e me encorajar.

Dedico este trabalho também às pessoas em situação de privação de liberdade ou não que atravessam as limitações impostas de desigualdade e injustiça, com esperança de que a Educação pode nos tirar de muitas inseguranças que gritam para não alçarmos nossos voos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a mim mesma por não desistir, à minha avó Rita Gomes de Souza (in memória), à minha tia Maria do Carmo Gomes (in memória), à minha mãe Ivanize Gomes, esta que me ensina diariamente sobre generosidade, força, perseverança, respeito e amor.

Agradeço ao Professor Doutor Severino Bezerra da Silva por me acolher como sua orientanda e me encorajar, me apresentando novas possibilidades. Agradeço ao Professor Doutor Timothy Denis Ireland por me acolher nas experiências nos espaços prisionais.

Agradeço à Professora Doutora Norma Maria por me encorajar no processo de submissão do respeitável mestrado. Além de todos já citados, agradeço aos envolvidos nos projetos de extensão, especialmente, no projeto Entre-Nós: cartas palavras e conversas, pela valiosa contribuição com as leituras, com os diálogos e com a produção de textos que construímos juntos; e não menos importante, agradeço ao projeto de extensão “Janelas para o mundo”. Todos esses me possibilitaram experiências de crescimento e de muito aprendizado.

Agradeço a Banca Examinadora nas pessoas das Professoras, Doutoras Ivanalda Dantas da Nóbrega, Daniella de Souza Barbosa e, novamente, ao Professor Doutor Severino Bezerra da Silva. Agradeço aos amigos e às amigas que se sentem representados nessa luta e me fortalecem nessa caminhada.

Essa pesquisa é resultado de um trabalho em equipe e, sobretudo um trabalho de homens e mulheres empenhados em transformar a realidade. Eu, que vivi minha infância no interior Dois Riachos, localizado na cidade de Salgado de São Félix/ PB, e que desde muito pequena precisei trabalhar, testemunhei as dificuldades para estudar. Hoje busco ser partícipe do processo de transformação da realidade. Essa pesquisa representa resistência e força.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa do PB1 e seu entorno no Bairro Cidade Verde.....	23
Figura 2 — Mapa do PB1, comunidades do seu entorno e a leste o oceano.....	24
Figura 3 — Mapa do percurso do PB1 até a parada de ônibus mais próxima.....	25
Figura 4 — Rua sem calçamento na comunidade do Aratu.....	26
Figura 5 — Comunidade do Iraque.....	27
Figura 6 — Vulnerabilidade na comunidade Iraque.....	28
Figura 7 — Comunidade Irã, em João Pessoa.....	29
Figura 8 — Percurso da Av. Josefa Taveira ao PB1.....	30
Figura 9 — Rua que dá acesso a entrada principal do PB1.....	31
Figura 10 — Imagem via Satélite do PB1 João Pessoa-PB.....	32
Figura 11 — Vista frontal da entrada principal do PB1 João Pessoa-PB	33
Figura 12 — Vista lateral da penitenciária de Segurança Média Desembargador Sílvio Porto.....	35
Figura 13 — Penitenciária Sílvio Porto, em João Pessoa-PB.....	36
Figura 14 — Frente da penitenciária de Segurança Média Desembargador Sílvio Porto.....	37
Figura 15 — Capa do livreto 1, intitulado “De onde vim?”.....	92
Figura 16 — Apresentação da temática do livreto 1, intitulado “De onde vim?”.....	93
Figura 17 — Capa do livreto 2, intitulado “Onde estou?”.....	94
Figura 18 — Apresentação da temática do livreto 2 intitulado “Onde estou?”.....	95
Figura 19 — Capa do livreto 3, intitulado “Para onde vou?”.....	96
Figura 20 — Apresentação do tema do livreto 3 intitulado “Para onde vou?”.....	97
Figura 21 — Fac-símile do certificado do Projeto de Extensão “Entre-Nós”.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Projetos de Remição pela leitura no Brasil criados no ano de 2019.....	85
Quadro 2 – Projetos de Remição pela leitura no Brasil criados no ano de 2019.....	86
Quadro 3 – Quadro de projetos de Remição pela leitura no Brasil criados no ano de 2019.....	87
Quadro 4 – Total de Projetos estaduais de remição pela leitura no Brasil de 2013 a 2015.....	88
Quadro 5 – Cronograma Extramuros.....	100
Quadro 6 – Cronograma Intramuros.....	101

LISTA DE SIGLAS

CEAA – Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

DEPEN – Departamento de Execução Penal

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Popular

INFOPEN – Sistema Integrado de Informação Penitenciária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEP – Lei de Execução Penal

MEC – Ministério da Educação Nacional

MJ – Ministério da Justiça

ONU – Organização das Nações Unidas

RPL – Remição de Pena por Leitura

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNESCO – United Nations Education Science and Culture Organization

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
Pelos campos há fome
Em grandes plantações
Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
Há soldados armados
Amados ou não
Quase todos perdidos
De armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição
De morrer pela pátria
E viver sem razão

Trecho da canção Pra não dizer que não falei das flores
Geraldo Vandré (1968)

RESUMO

Este estudo, vinculado a linha de Pesquisa em Educação Popular da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), visa refletir sobre as experiências formativas do projeto de Leitura na Penitenciária Desembargador Silvio Porto e da Penitenciária de Segurança Máxima Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes entre os anos de 2019 a 2022, ambas em João Pessoa- Paraíba PB, através do Projeto de Extensão Universitária Entre-Nós: cartas, palavras e conversas da UFPB, teve como fontes de pesquisa e de análise: cartas, palavras e conversas. Para essa discussão, utilizamos como referencial teórico, Foucault (2014), Marc de Maeyer (2007) entre outros. Foi realizado um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, tendo como pressuposto metodológico narrativas autobiográficas sobre vivências em presídios em João Pessoa - PB. Temos como objetivo geral compartilhar experiências de práticas educativas vivenciadas no contexto prisional. Vimos que as experiências educativas nesses espaços prisionais contribuem nas reflexões sobre políticas educacionais para pensar o público privado de liberdade. Conclui-se que as experiências aqui descritas trouxeram a compreensão de que projetos extensionistas colaboram no processo de convivência no interior do presídio. Vimos que o projeto de extensão “Janelas para o mundo” alcançou o público LGBTQIAPN+ através de práticas de leitura e proporcionou espaço para reflexões de ressignificação com momentos potencialmente pedagógicos. Já O projeto Entre-Nós: cartas, palavras e conversas conseguiu manter práticas educativas na penitenciária de Segurança Máxima Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes durante o período da pandemia da Covid-19 a partir de troca de cartas, entre os sujeitos em situação de privação de liberdade, estudantes do curso de Pedagogia, estudantes de mestrado, doutorado. Além dessas universidades, participaram homens e mulheres que não atuam diretamente no campo de pesquisa mas aceitaram o convite da equipe executora do projeto.

Palavras-chave: educação; experiências; cartas; pandemia da covid 19.

ABSTRACT

This study, linked to the Research Line in Popular Education of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Paraíba (UFPB), aims to reflect on the formative experiences of the Reading Project at the Desembargador Silvio Porto Penitentiary and the Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes Maximum Security Penitentiary between 2019 and 2022, both in João Pessoa, Paraíba, PB, through the University Extension Project *Entre-Nós: letters, words and conversations* of UFPB, had as sources of research and analysis: letters, words and conversations. For this discussion, we used as theoretical references Foucault (2014), Marc de Maeyer (2007) among others. A descriptive study was carried out, with a qualitative approach, having as a methodological assumption autobiographical narratives about experiences in prisons in João Pessoa, PB. Our general objective is to share experiences of educational practices experienced in the prison context. We have seen that educational experiences in these prisons contribute to reflections on educational policies for thinking about the public deprived of liberty. We conclude that the experiences described here have led to the understanding that extension projects collaborate in the process of coexistence within the prison. We have seen that the extension project "Windows to the World" reached the LGBTQIAPN+ public through reading practices and provided space for reflections on resignification with potentially pedagogical moments. The project *Entre-Nós: letters, words and conversations* managed to maintain educational practices in the Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes Maximum Security Penitentiary during the Covid-19 pandemic through the exchange of letters between individuals deprived of liberty, students of the Pedagogy course, master's and doctoral students. In addition to these universities, men and women who do not work directly in the field of research but accepted the invitation of the project's execution team participated.

Keywords: education; experiences; letters; covid 19 pandemic.

SUMÁRIO

1 OS SENTIDOS PARA ENTENDER A PESQUISA.....	12
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	15
2.1 CARTA DA MINHA EXPERIÊNCIA DE VIDA ENTRELAÇADA COM ESTA PESQUISA.....	15
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	21
2.3 NOTAS SOBRE O ESPAÇO DA PENITENCIÁRIA DE SEGURANÇA MÁXIMA E MÉDIA	23
2.4 REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	42
3 O ATO DE EDUCAR COMO PRÁTICA PARA LIBERDADE E O ATO DE APRISIONAR COMO A PRÁTICA PARA PUNIÇÃO.....	51
3.1 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL	51
3.2 BASES NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO EM PRISÕES	54
3.3 PRISÃO E PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE.....	59
4 EXPERIÊNCIAS NA EXTENSÃO EM PRISÕES: ENTRE LEITURAS, ESCRITAS E REFLEXÕES.....	65
4.1 DE MÃOS DADAS PELOS ATALHOS.....	65
4.2. PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO EM PRISÕES.....	68
4.3 O ATO DE LER NA PRISÃO E NA REMIÇÃO.....	77
4.4. CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO ENTRE-NÓS.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	107

1 OS SENTIDOS PARA ENTENDER A PESQUISA

A educação para pessoas em situação de privação de liberdade é capaz de propor oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, favorecendo novas experiências e reflexões.

Este estudo compartilha minhas experiências formativas vivenciadas no Projeto de Leitura na Penitenciária Desembargador Silvio Porto e no Projeto de Extensão Universitária Entre-Nós: Cartas, Palavras e Conversas na Penitenciária de Segurança Máxima Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes.

O objetivo geral é compartilhar experiências de práticas educativas vivenciadas no contexto prisional. Os objetivos específicos tratam de: compreender como o exercício de falar de si se constitui como recurso no âmbito da pesquisa; fundamentar sobre o ato de aprisionar e a relação desse ato com a educação; compreender como as vivências educativas influenciaram na minha formação pessoal e profissional; identificar como se deu a manutenção de práticas educativas em tempos de pandemia;

Inicialmente, foi crucial compreender como essas vivências educativas moldaram minha trajetória pessoal e profissional.

A interação constante com os jovens e adultos em situação de privação de liberdade e a troca de saberes criou um ambiente de aprendizado mútuo, onde os papéis de educador e educando se entrelaçavam e se transformavam continuamente. Esse processo me levou a uma profunda reflexão sobre minhas experiências nesses espaços, revelando a importância de uma abordagem humanista e empática na educação. No Silvio Porto, eu alfabetizava um participante do projeto de remição pela leitura Janelas para o mundo, auxiliava na mediação dos encontros e acompanhava a revisão das resenhas produzidas; Já no PB1, atuava na mediação de entrega e recolhimento de cartas e em 2022 participava e auxiliava nos encontros presenciais, a partir de temáticas planejadas para cada encontro (conforme é possível ver nas figuras 15, 16, 17, 18, 19 e 20).

O referencial teórico inclui reflexões básicas sobre a prisão e educação com autores como Michel Foucault (2014) e Marc de Maeyer (2007), cujas obras me ajudaram a contextualizar e a aprofundar a compreensão das dinâmicas educacionais em ambientes de privação de liberdade.

Adotei uma abordagem qualitativa e descritiva, baseando-me na metodologia da narrativa autobiográfica. Através deste método, consegui explorar de maneira íntima e reflexiva como as experiências educativas no espaço prisional influenciaram minha formação e meu desenvolvimento pessoal.

Outro aspecto central do estudo foi compreender como o exercício de “falar de si” se constitui como um recurso valioso no âmbito da pesquisa. Ao narrar minhas próprias experiências no contexto de toda minha trajetória, pude não apenas compartilhar *insights*¹ e aprendizados com os sujeitos da pesquisa, mas também validar a importância da construção da subjetividade na produção de conhecimento. Essa perspectiva autobiográfica permitiu uma análise mais rica e nuançada das práticas educativas vivenciadas por mim durante minhas experiências em fases diferentes de minha vida, evidenciando a conexão entre experiência pessoal e teorias estudadas. A minha relação com espaço da pesquisa originou-se em momentos de aulas na Universidade Federal da Paraíba cujo Professor da disciplina Educação de Jovens e adultos do curso de Pedagogia, Timothy Denis Ireland promoveu na turma diálogos sobre a educação em prisão. Nesse contexto iniciou a minha curiosidade em investigar e participar de projetos de intervenção nesses espaços.

A presente pesquisa divide-se da seguinte forma: no primeiro capítulo abordamos as notas introdutórias para apresentar uma visão geral do estudo. O segundo será descrita uma carta sobre minha experiência de vida entrelaçada com a educação popular e esta pesquisa; apresenta os sujeitos da pesquisa; os espaços das duas penitenciárias envolvidas no estudo e sinaliza algumas reflexões sobre como foi construída a pesquisa, os encantamentos que me trouxeram até a presente pesquisa; já o terceiro capítulo mostra os diálogos entre os referenciais teóricos, as reflexões sobre educação popular, um breve contexto histórico da educação no Brasil, bases nacionais e internacionais sobre educação em prisões, reflexões sobre a prisão e a pena privativa de liberdade. No quarto capítulo estarão descritas as experiências de práticas de leitura e de escrita na extensão em prisões e por fim as considerações finais.

Concluo que as experiências descritas neste estudo trouxeram uma compreensão sobre a contribuição formadora dos projetos extensionistas. Eles não apenas impactam os participantes diretamente envolvidos, mas também contribuem para

¹Pode significar várias coisas, entre elas, destaco: visão, percepção, compreensão e conhecimento. Disponível em: <https://www.deepl.com/pt-PT/translator#en/pt-pt/%0Ainsight>, acessado em 19/07/2024, às 17h.

entender a realidade social mais ampla sobre a importância de pessoas privadas de liberdade que participam de projetos de leitura e de escrita. Através da observação em minhas vivências em projetos educativos em espaços prisionais, pude testemunhar o potencial de transformação e de empoderamento, tanto dos internos quanto de mim mesma, como educadora. Assim, este estudo serve de reflexão para buscarmos mudanças que emergem quando se investe na educação em contextos de privação de liberdade.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo "Caminhos Metodológicos" propõe-se mergulhar nas múltiplas interfaces do processo investigativo, examinando tanto os desafios quanto as oportunidades que permeiam o mundo acadêmico. Neste contexto, descrevemos a metodologia, as transformações da pesquisa e as dinâmicas que remodelaram a forma como produzimos e compartilhamos conhecimentos em torno de uma educação popular.

Ao refletir sobre essas questões, buscamos oferecer uma visão crítica e abrangente dos rumos da pesquisa, destacando reflexões sobre os caminhos da pesquisa; notas sobre o espaço da penitenciária de segurança máxima e segurança média e os sujeitos da pesquisa, colaborando para o avanço científico e a construção de um futuro mais informado e equitativo. Estarei apresentando no segundo capítulo, uma carta de minha trajetória aos leitores desse estudo, a caracterização do espaço, os sujeitos, o campo de pesquisa e os caminhos metodológicos.

2.1 CARTA DA MINHA EXPERIÊNCIA DE VIDA ENTRELAÇADA COM ESTA PESQUISA

Estimados (as), amigos (as),

Eu vim do interior, embora tenha nascido na cidade de João Pessoa-PB, morei dos quatro anos de idade até meus treze anos, com minha avó Rita e com minha tia Maria do Carmo, em Dois Riachos, distrito integrante do Município de Salgado de São Félix, situada na região geográfica imediata de Itabaiana, no estado da Paraíba (PB).

Minha infância sempre foi de muito trabalho, seja ajudando minha tia nos caminhos do rio, para buscar água nas cacimbas ou acompanhando-a nas tarefas de casa. Por um bom tempo, nós vivemos sem água encanada e energia elétrica. Apesar disso, era muito comum nos reunirmos à noite, a luz do candeeiro na frente de casa, para ouvir as histórias da minha avó e brincar com as pedras, jogando-as pelo chão, em competição com primos e primas. Durante esse período, que vivi em Dois Riachos, sempre acompanhei minha tia na Igreja Católica e participava das atividades. Lembro-me, das inúmeras vezes que viajava com ela para municípios vizinhos, no

mesmo estado, cidades como Mogeiro, Serra Redonda entre outras para participar de eventos da comunidade, os quais eu não soube descrever por um bom tempo.

Consigo lembrar daqueles grandes momentos com muitas pessoas, que dentro do ônibus cantavam alegremente, lembro até de uma das canção “Pra não dizer que não falei das flores”, essa canção tem um significado muito especial para mim, aprendi a cantá-la durante os percursos que fazia no ônibus junto a minha tia. Lembro-me das rodas de conversas onde as pessoas ouviam umas às outras e mesmo criança eu me sentia muito bem acolhida pelos amigos da minha tia. Foram momentos que marcaram minha infância.

Desde muito tempo eu já me identificava com a área de educação, desde as brincadeiras de escolinha, das lembranças da vivência junto a minha tia e com a população local. Minha vida escolar iniciou no ano de 1991, com quatro anos de idade, especificamente na cidade de Dois Riachos. Não foi necessariamente uma escola porque na cidade não havia escola pública para Educação Infantil. Era uma casa simples que passei a frequentar todas as tardes para participar das atividades pedagógicas que o espaço promovia. Senti-me muito feliz ao começar a aprender ler e aprender escrever as primeiras palavras. Minha avó, que cuidou de mim até os doze anos, sempre me incentivava aos estudos. Ela era professora em um Grupo Escolar, como eram denominadas as escolas nessa época.

Aos treze anos de idade, passei a residir com minha mãe, na cidade de Santa Rita-PB, na região metropolitana da capital do estado. Minha mãe, embora não tivesse conseguido concluir o Ensino Fundamental, também sempre me incentivou aos estudos e me falava que eu não poderia desistir de estudar mesmo precisando trabalhar muito cedo.

Em 2002 ingressei no Ensino Médio e permaneci na mesma escola do Ensino Fundamental. Com o passar do tempo, fui percebendo as dificuldades que minha mãe enfrentava, mesmo sem que ela me falasse, e aos dezesseis anos fui em busca de trabalho formal, pois até então, só havia trabalhado cuidando de crianças. Minha trajetória, marcada por resistências, me trouxe possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, de forma que as experiências me possibilitaram reafirmar a minha identidade profissional para compreender com sensibilidade os processos de aprendizagem os quais me ajudam diariamente a me construir enquanto educadora.

Na segunda série do Ensino Médio, no ano de 2003 surgiu um projeto na Prefeitura Municipal de Santa Rita - PB para alfabetizar jovens e adultos que não tiveram oportunidades de frequentar a escola no período regular. O Projeto era denominado Alfabetização Solidária, havia uma parceria da prefeitura Municipal de Santa Rita com a Universidade do Estado de Santa Catarina, então busquei informações sobre quais os critérios eram estabelecidos para a seleção.

Os critérios eram: desenvolver uma redação e passar por uma entrevista. A segunda etapa seria inscrever vinte e cinco jovens e adultos que não haviam sido alfabetizados, porém, eu teria que ir em busca dessas pessoas no prazo de quarenta e oito horas, quem não conseguisse, não poderia ocupar a vaga. Caminhei por todo o bairro, porta a porta, para convencer adultos e idosos, a se inscreverem no projeto.

Não foi uma tarefa fácil, argumentar com adultos e idosos que sinalizavam estar muito cansados, e viviam trabalhando muito. A frase que eu sempre ouvia era esta “eu não aprendi quando era novo, imagine agora” eu tive que saber o momento certo de falar. Depois desse desafio, foi possível conseguir os vinte e cinco alunos e ocupar a vaga. Foi um grande desafio, porém recompensador dentro da sala de aula, mesmo que improvisada, pois era uma associação de bairro. O projeto possibilitou treinamentos para elaboração de plano de curso e material didático. Na sala de aula, alguns alunos já identificavam as letras, outros não sabiam identificar. É muito interessante refletir sobre o quanto aqueles homens e aquelas mulheres trabalhadores/as na plantação de abacaxi, donos/as de casa, etc, me ensinaram sobre solidariedade, justiça e igualdade.

Ensinar a ler e a escrever foi muito gratificante para mim. Era possível perceber como eles estavam gostando daqueles momentos de aprendizagem, o cuidado que tinham nos livros e nos cadernos, a ansiedade que muitos demonstravam em chegar a hora da aula, demonstravam que estavam ali por desejo de aprender mais. Enfim, eram jovens e adultos participativos que eu pude aprender muito na interação com eles. Mesmo diante de algumas dificuldades, tal como conciliar o projeto com os meus estudos pessoais, era prazeroso.

Alguns trabalhavam na plantação de abacaxi e de cana de açúcar o dia todo, mas a noite estavam ali firmes, atentos ao processo. Uma das alunas de 60 anos que sempre era a primeira a chegar, se emocionou e emocionou a todos no dia em que

escreveu seu nome sozinha. Dona Lourdes, se direcionava a mim carinhosamente, como minha Professorinha, sua determinação me marcou muito.

Após concluir o Ensino Médio, passei a trabalhar no comércio, mas o sonho de ingressar na Universidade sempre esteve comigo. Em 2010 prestei o vestibular e passei para o curso de Pedagogia, sempre trabalhando e estudando, foi uma conquista, mas manter foi um desafio, porém, durante a caminhada, fiz grandes amigos e tive apoio de alguns Professores.

Diante das experiências vividas, reconheci a área de Educação como um caminho, cuja trajetória gostaria de seguir, especialmente na área da Educação Popular. De acordo com Carrilo (2013), um dos traços constitutivos da educação popular, como concepção pedagógica e como prática social, é sua alta sensibilidade aos contextos políticos, sociais e culturais onde atua.

Nesse sentido, quando falamos em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Popular, se faz necessário fomentar discussões em torno da manutenção e do acesso ao direito à Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, pois os jovens, adultos e idosos que se encontram privados de sua liberdade, representam uma realidade injusta, e essa realidade injusta é questionada pela Educação Popular que se caracteriza por seu caráter educativo.

Fávero (2013, p.54) afirma que a Educação Popular ganhou um novo olhar a partir das discussões durante a constituinte de 1988. Mesmo que os conteúdos dessas discussões sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) não tenham sido integralmente contemplados na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e bases da Educação de 1996, foi fundamental afirmar esse direito. Ainda tenho muitos objetivos a serem alcançados e minha certeza é que muitos deles permeiam pela Educação Popular. Após ingressar no mestrado, consegui refletir sobre minha aproximação com a Educação Popular e percebi que tem uma ligação muito potente com as experiências no interior, onde vivi minha infância.

Entendi que aqueles encontros, os quais minha tia participava e eu a acompanhava, tinham propostas direcionadas, aconteciam no Centro de Formação Missionária em Serra Redonda, chamava-se Curso da Árvore, o “Curso da Árvore”, foi uma dimensão metodológica da pedagogia Combliniana, uma proposta vivenciada em meados dos anos 1990, tanto nas periferias urbanas (Santa Rita, Bayeux, João Pessoa), como junto às comunidades rurais (Serra Redonda, Mogeiro, entre outras),

inclusive em Campina Grande, essa experiência formativa se desenvolveu bastante e alcançou inúmeros grupos das comunidades vizinhas.

O primeiro ano desse curso (de duração de cinco anos), era chamado de curso básico. Vale a pena destacar seus pontos principais. Essa primeira fase durou um ano, ocorrendo em um final de semana de cada mês. Nesse período, foi ofertado para jovens do campo e da cidade, os quais chegavam na sexta-feira e o curso acontecia até o domingo. Com propostas diversificadas, tanto do ponto de vista dos conteúdos, quanto do ponto de vista metodológico. Eram oferecidos, ao longo desse ano, sete temas para estudos: Igreja – comunidade; o mundo dos pobres; vocação; missão; oração; ministérios; e, povo de Deus. Cada tema sendo trabalhado em um final de semana por mês, tendo a animação de um educador ou educadora que não agia como “professor”, mas como animador, evidenciando o protagonismo dos jovens envolvidos.

Outra novidade significativa deste curso residia no método de trabalho. O objetivo era o de articular conteúdos e metodologias, razão porque, em cada final de semana, para o desenvolvimento de cada tema, eram vivenciados oito momentos: Oração inicial, motivação, troca de experiência, caixa de retratos, vida de um santo, documento da igreja, nossa ação, celebração final.

Cada um desses momentos, tinha como objetivo enfatizar o tema específico de cada mês: Por exemplo, no tema comunidade, buscava-se, desde a motivação, rememorar a importância da comunidade no seguimento de Jesus, seja do ponto de vista bíblico, seja do ponto de vista da vida de um santo ou santa, seja ainda do ponto de vista de algum documento importante da igreja, naquela conjuntura. O terceiro tópico desenvolvido por Alder Júlio Ferreira Calado² foi apresentar os resultados da experiência, “Rememorar as experiências: Seminário Rural” (no Avarzeado em Pilões – PB), que funcionou de 1981 a 1982.

²Alder é formado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1972), tem mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1979) e Doutorado em Anthropologie et Sociologie du Politique - Université de Paris VIII (1991). Atuou no PPGE, no PPGS e no PPSS (todos da UFPB), como docente e orientador, é membro do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas. “Acompanha Movimentos Sociais no Nordeste, desde meados dos anos 60. Desenvolve atividades de assessoria de formação em Serra Redonda (PB), desde 1981, junto a jovens do meio popular rural e urbano”.

Minha tia sempre contava as histórias de força e superação de Padre José Comblin³ no Município de Mogi e como ele incentivava as pessoas a lutarem pelos seus direitos. Comblin foi um missionário belga que se naturalizou no Brasil, foi um dos principais responsáveis pela Teologia da Libertação. “Suas principais contribuições foram na teologia do desenvolvimento, na teologia da cidade, na teologia da prática revolucionária, na teologia dos direitos humanos e na teologia da libertação” (Revista ihu online, Março, 2023). Minha tia também falava do Professor Alder Júlio com entusiasmo, pela sua capacidade de acolher as pessoas e orientar. Por muito tempo eu não entendi o sentido daqueles momentos, mas saiba que eram significativos, eu conseguia acompanhar mesmo que minimamente os sentimentos das pessoas ali inseridas. Hoje, compreendo aqueles sentimentos, como sendo de preocupação com o mundo real, com as situações e dificuldades da comunidade.

Ainda criança, me aproximei do sentido de fazer Educação Popular mesmo inconscientemente. Entendi também o significado de os missionários e missionárias cantarem a música: “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, a música transmite a mensagem de que todos estamos lutando por algo em comum: o direito à liberdade, igualdade e justiça. Em alguns trechos, o autor diz para sairmos às ruas, pois não podemos mais esperar e talvez por essa razão, a música foi reprimida na época.

A partir do curso de formação missionária, foi possível aos missionários e as missionárias lutarem pelo direito à energia elétrica no distrito de Dois Riachos e também pelo direito de água encanada. Entender o sentido de Educação Popular através das formações foi necessário, para que as pessoas não apenas se adaptassem e sim avançassem. Para José Comblin (2013) era necessário viver nas periferias para conhecer a realidade, porque senão não conhecemos, tudo fica nas palavras. Nossa aliada é a realidade, e quem não vê a realidade não vê o que é a humanidade. Aqui me despeço e desejo que a preocupação com o mundo real de Educação nas prisões, ultrapasse o estigma e a opressão.

João Pessoa 31 de Maio de 2024.

³Foi um missionário belga, que se naturalizou no Brasil, foi um dos principais responsáveis pela Teologia da Libertação. “Suas principais contribuições foram na teologia do desenvolvimento, na teologia da cidade, na teologia da prática revolucionária, na teologia dos direitos humanos e na teologia da libertação” (2013).

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

O Projeto “Janelas para o mundo” realizado na penitenciária Desembargador Silvio Porto localizada na cidade de João Pessoa PB, iniciou em 2019 e atendeu a um grupo de 16 jovens e adultos de um pavilhão destinado ao grupo LGBTQIAPN+ e 9 participantes da equipe executora do projeto. Dentre os 16 participantes, privados de liberdade, dois eram alfabetizando e os demais eram alfabetizados.

Minha primeira experiência no sistema prisional aconteceu em 2019 na penitenciária Desembargador Silvio Porto, através desse Projeto “Janelas para o mundo”, coordenado pelo Professor Timothy Ireland e Professora Aline Campos. Timothy foi meu professor da disciplina de Educação de Jovens e adultos no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba e Aline Campos conheci no próprio projeto.

Esse era composto por 9 participantes da equipe executora, estudantes de doutorado e de mestrado da Universidade Federal da Paraíba entre eles um agente penitenciário já envolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, que funciona no presídio Sílvio Porto e alcança 11 unidades prisionais no estado da Paraíba. Através do Professor Timothy, eu pude participar dessa experiência e pude acompanhar o processo de escrita da resenha da obra ‘O Auto da compadecida’ de Ariano Suassuna, participar das leituras coletivas e dos diálogos.

E no Projeto Entre-Nós, cartas palavras e conversas, realizado no Pb1 e Pb2 durante a pandemia da Covid 19 participaram 31 pessoas presas da Unidade Penal de Tocantinópolis; 25 pessoas presas da unidade do PB1 em João Pessoa; 56 correspondentes extramuros; 8 mediadores/executores; 2 coordenadores.

Adentrar na prisão pela primeira vez foi uma experiência inicialmente marcada pela tensão, especialmente pela abordagem da polícia penal, na época ainda chamada de agente penitenciário, do lado de fora já era possível sentir essa tensão. Ao bater no portão principal para entrar, o policial abria rapidamente um pequeno ferrolho onde era possível enxergar seus olhos efetivamente de autoridade. Ele perguntava meu nome e depois de alguns minutos ou horas de espera, me encaminhava para a sala de aula. Essa se encontrava organizada, na medida do

possível, com quadro, cadeiras e também havia uma biblioteca em processo de organização.

Essa penitenciária foi a que coloquei meus pés pela primeira vez e a minha energia, no intuito de ouvir, observar, e também dialogar com um grupo marcado pela desumanização, composto por gays, bissexuais e mulheres transsexuais, estes relatavam suas dificuldades de sobrevivência na prisão, que em troca de comida ou material de higiene, entregavam serviço de faxina em outras celas, costuravam roupas e as lavavam, além de se prostituírem em alguns momentos. A partir desses relatos pude identificar o poder de transformação e de humanização que o espaço educativo é capaz de propor. Essas experiências me trouxeram a certeza de continuar pesquisando e continuar colaborando como agente educativo no contexto prisional.

Um levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen), mostrou que apenas 3% dos presídios brasileiros têm alas para presos que se declaram lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTQIAPN+). Ao todo, 36 presídios tem esse tipo de ala para essa população e abrigam cerca de 10.070 detentos, segundo o estudo. O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) também mostrou que 7% das cadeias têm celas exclusivas para a comunidade LGBTQIAPN+ e que o Brasil tinha até junho de 2020, 773.151 presos.

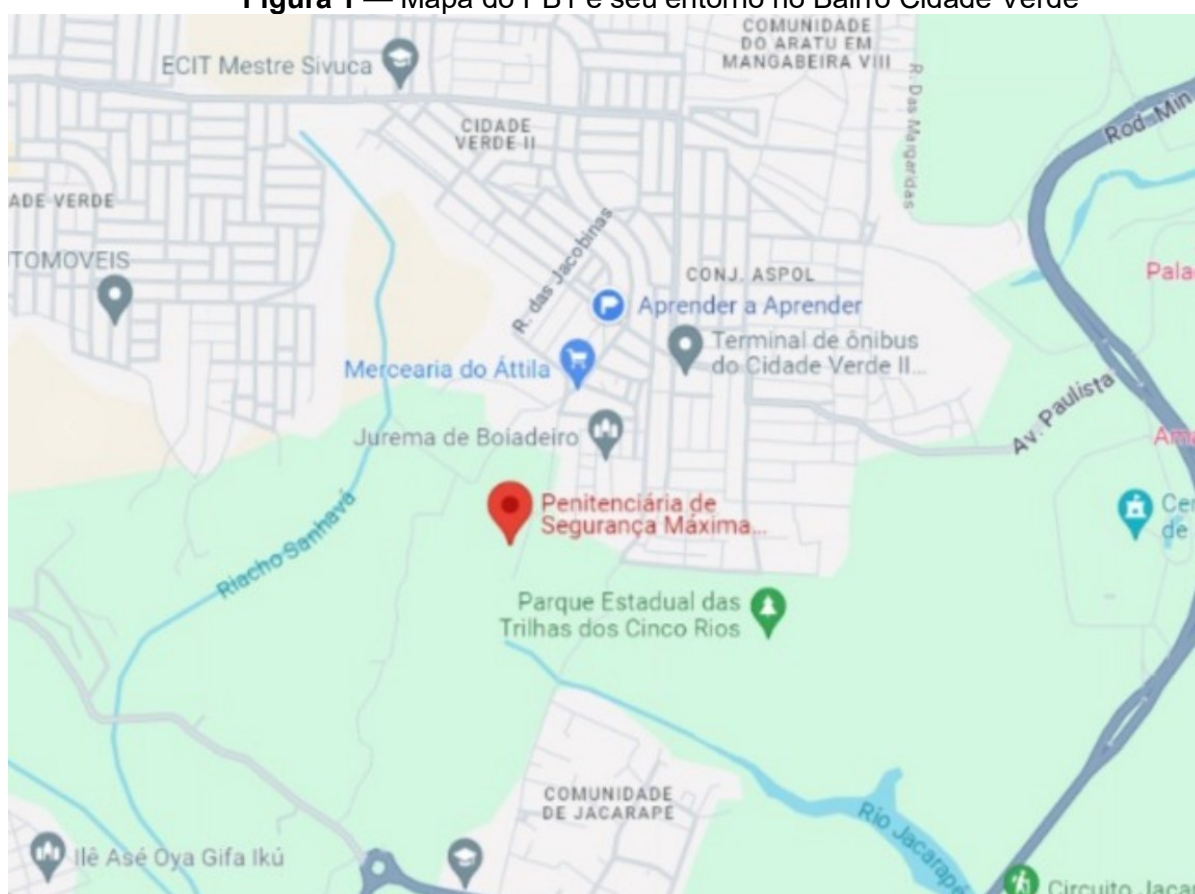
Diante das várias inquietações pessoais o momento mais impactante para mim se tratando do poder de decisão para pesquisar em instituições prisionais foi quando surgiu a pandemia da covid 19, aonde eu já havia conhecido o mundo da prisão ao menos uma parte, na perspectiva de manutenção do direito à educação.

As experiências aqui descritas me fizeram refletir sobre as violações de direitos dos grupos que se encontram em situação de privação de liberdade que na maioria das vezes não são anunciadas e só é possível ter conhecimento quando se aproxima desse universo complexo. No entanto durante a pandemia, mesmo que minimamente pude entender o sentido de ter o corpo preso aqui fora, mas dentro da minha casa e do meu conforto dentro das minhas possibilidades e tentar mensurar o que significa ter o seu corpo preso num ambiente insalubre, sem assistência médica, lidando com os massacres diários por simplesmente querer ser livre ao menos na sua identidade, grupo composto por gays, bissexuais e mulheres transexuais que atravessavam os preconceitos, depressão a desumanização e naquele momento a privação de receber visitas, devido a uma pandemia, o massacravam ainda mais.

2.3 NOTAS SOBRE O ESPAÇO DA PENITENCIÁRIA DE SEGURANÇA MÁXIMA E MÉDIA

A Penitenciária de Segurança Máxima, está situada no bairro Costa do Sol na cidade de João Pessoa-PB. Costa do Sol é um bairro considerado recente, embora oficialmente delimitado no ano de 2015. Vale ressaltar, que anterior a esse período já havia pessoas morando no local, quando ainda não havia recebido esse nome. Inicialmente, toda essa área era chamada de Conjunto Cidade Verde, que fazia parte de Mangabeira VIII, conforme podemos ver na figura 1.

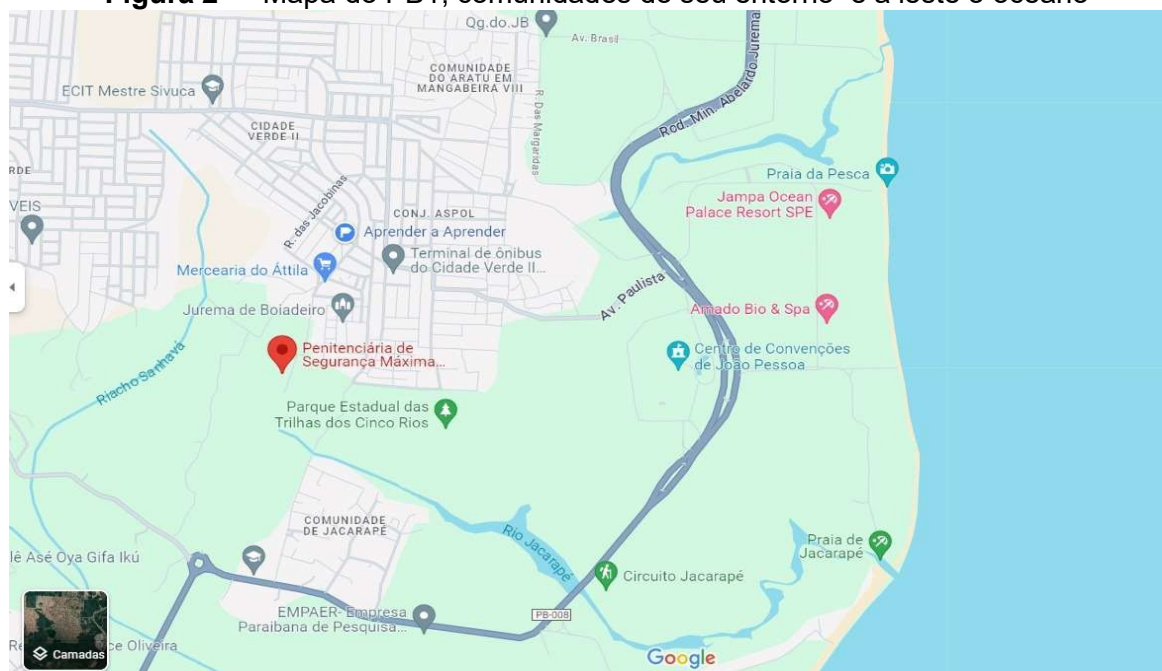
Figura 1 — Mapa do PB1 e seu entorno no Bairro Cidade Verde



Fonte: Google, 2024.

Esse bairro está localizado na extrema porção Leste, banhado pelas águas do litoral e com uma reserva de mata nativa, uma área que segundo informações disponibilizadas pela direção do presídio para a autora, veio a ser povoada após a inauguração do presídio.

Figura 2 — Mapa do PB1, comunidades do seu entorno e a leste o oceano

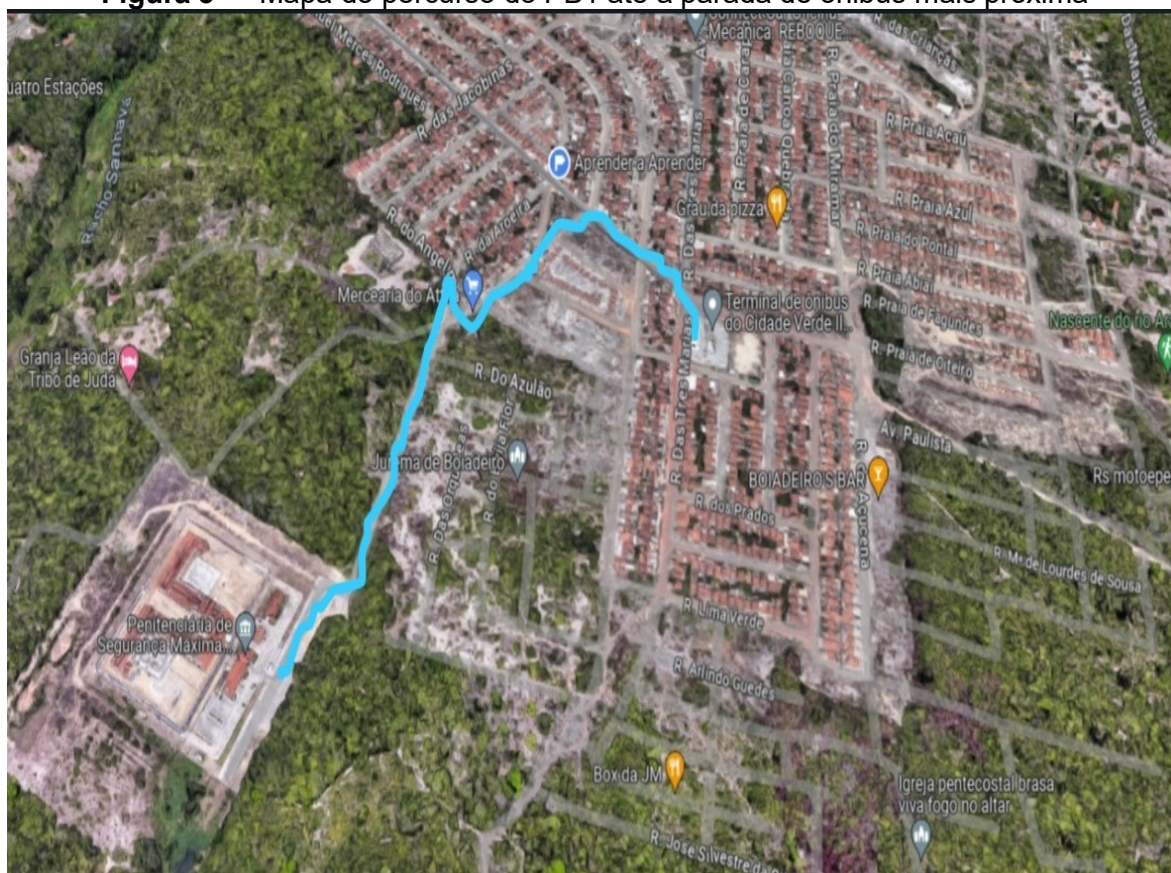


Fonte: Google, 2024.

Observar a comunidade durante o percurso, até chegar ao presídio me traz reflexões sobre a Educação Popular e me traz lembranças de que sou resultado de uma luta constante de transformação, especialmente quando mergulho nas minhas memórias de infância, no município que vivi no interior do estado da Paraíba.

Conforme relato dos participantes do projeto Entre nós, os familiares dos presos começaram a se instalar nas redondezas e assim foi se constituindo o bairro, mas ainda é uma área pouco ocupada. A distância das principais ruas do bairro até a unidade é de 4,2 quilômetros aproximadamente. É um acesso restrito e o acesso ao transporte público é considerado distante pelos que necessitam ir à penitenciária, principalmente, para deslocamento a pé. Conforme mostra essa linha azul na figura 3:

Figura 3 — Mapa do percurso do PB1 até a parada de ônibus mais próxima



Fonte: Google, 2024.

De acordo com um estudo feito por Silva (2019), as ocupações desordenadas ocorreram da seguinte forma: Comunidade do Aratu, porção Norte do Centro de Convenções; Comunidade do Iraque situada na parte Oeste (de trás) do centro de Convenções encontra se atualmente em expansão; Comunidade do Irã, atualmente a mais recente, ao lado da comunidade do Iraque, na mesma porção Oeste ao final do bairro Patrícia Tomaz. Duas dessas comunidades estão localizadas por trás do Centro de Convenções na porção Oeste e outra na parte Norte do Parque em processo de expansão na área.

A Comunidade do Aratu, situada em João Pessoa, Paraíba, é caracterizada por desafios socioeconômicos significativos, refletidos na infraestrutura precária e na carência de serviços básicos. As moradias, muitas vezes improvisadas, revelam a luta diária dos moradores por melhores condições de vida. A falta de saneamento adequado, acesso limitado a educação e saúde, e a insegurança são questões que demandam políticas públicas efetivas e investimento social. A figura 4 mostra a comunidade do Aratu, situada num raio aproximadamente de 4km do pb1.

Figura 4 — Rua sem calçamento na comunidade do Aratu



Fonte: TV Cabo Branco, 2023.

Ainda de acordo com Silva (2019), a comunidade Aratu se originou a partir da construção da penitenciária de segurança máxima Dr. Romeu Gonçalves de Abrantes, pois os familiares dos homens privados de liberdade não tinham condições de visitá-los e retornar para suas casas após a visita, geralmente em áreas fora da capital. Devido à distância, passaram a ocupar, de forma desordenada e precária, construindo barracos para sobreviver por ali mesmo.

A comunidade do Iraque se desenvolveu por meio da criação de um loteamento destinado para o remanejamento das pessoas que estavam desmatando para construção de moradias (Silva, 2019). A Comunidade do Iraque, situada próxima ao PB1, em João Pessoa, é um exemplo de uma área urbana caracterizada por condições socioeconômicas desafiadoras, resultando em aspectos específicos de organização social e urbana.

Falar de si e trazer a tona lembranças e histórias é também construir narrativas escritas. Quem são os moradores dessas comunidades? Geralmente são familiares

dos homens em situação de privação de liberdade que para facilitar as visitas foram se instalando nas redondezas.

Viver na Comunidade do Iraque é enfrentar diariamente desafios como a falta de infraestrutura e serviços básicos, (ver figuras 5 e 6).

Figura 5 — Comunidade do Iraque, situada no entorno (a leste) do PB1



Fonte: TV Cabo Branco, 2023.

A segregação urbana relaciona-se à separação espacial e social de diferentes grupos dentro de uma cidade. No caso da Comunidade do Iraque, essa segregação é evidente tanto na localização geográfica quanto nas disparidades econômicas e sociais em relação a outros bairros de João Pessoa, tais como: Altiplano, Manaíra, Tambaú etc.

Figura 6 — Vulnerabilidade na comunidade Iraque



Fonte: Google (2020).

O objetivo inicial da criação do loteamento era reunir essas pessoas distribuídas em diversos pontos no interior do Parque, visando uma futura política de criação de habitação popular. A comunidade denominada Irã, tornou-se uma extensão da comunidade do Iraque e ocupou uma área já loteada. Isso representa famílias que estão na busca de uma demanda social pelo direito à moradia, e se submetem a ocupação de áreas periféricas da cidade de João Pessoa, com um agravante que parte delas procurarem um lugar próximo aos seus familiares que estão presos na referida penitenciária. Abaixo, temos uma figura que mostra as condições de insalubridades dessa localidade:

Figura 7 — Comunidade Irã, em João Pessoa

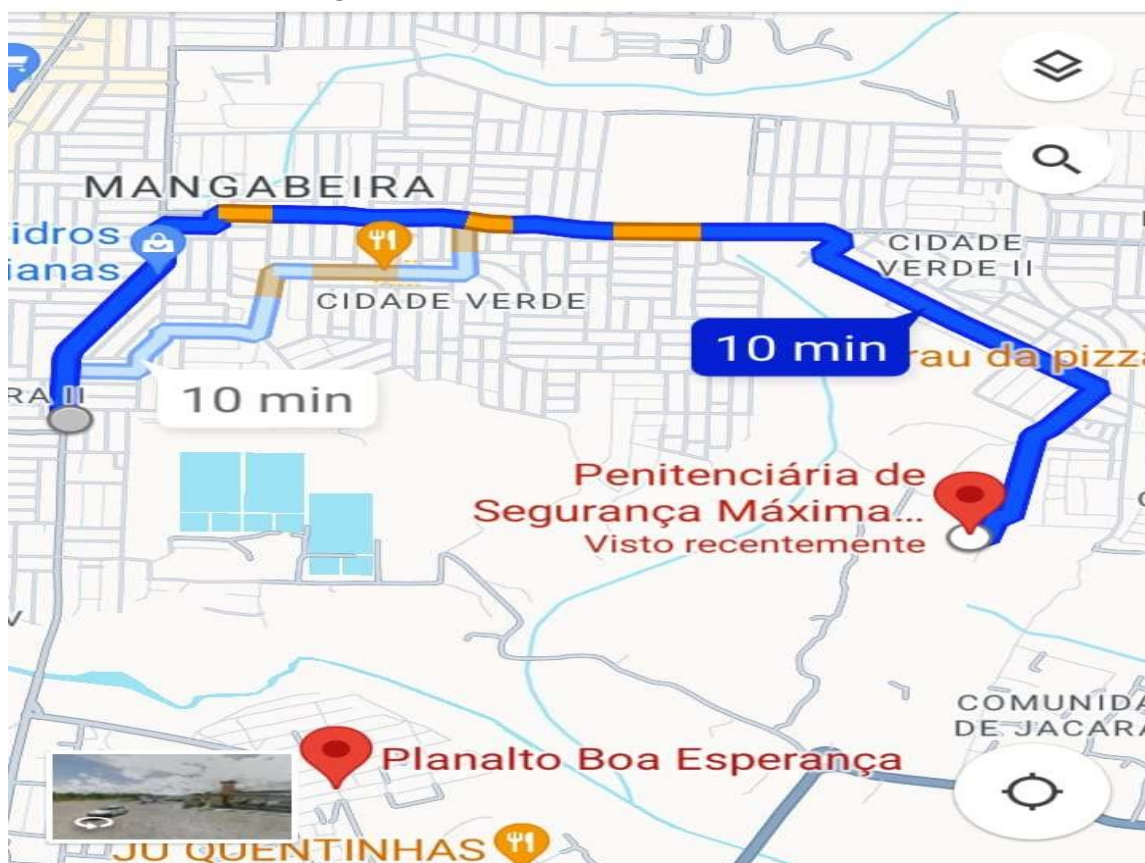


Fonte: Google, 2024.

Os lotes criados e planejados pela gestão pública ou privada obedeciam a critérios de organização e instalação formando uma infraestrutura mínima de equipamentos básicos como: Água, energia, saneamento básico, saúde e educação. As ocupações geralmente são oriundas das dificuldades de acesso à moradia, cuja, classe social remete a população inserida na linha da extrema pobreza, e em áreas impróprias à ocupação por estar no entorno de Áreas de Preservação Permanentes, em ambientes insalubres.

As moradias são construídas com restos de materiais reciclados como papelões, plásticos, ferros, placas, lonas, troncos de árvores e galhos. As habitações populares planejadas se multiplicam de acordo com o desenvolvimento do bairro, as casas são consideradas pequenas, com infraestruturas e com tamanhos diferenciados, todas são construídas com materiais de baixo custo.

Figura 8 — Percurso da Av. Josefa Taveira ao PB1



Fonte: Google Maps (2021).

O acesso à Penitenciária de Segurança Máxima PB1, localizada em João Pessoa, Paraíba, é um percurso que pode ser desafiador para visitantes, incluindo familiares das pessoas em situação de privação de liberdade, advogados e outros profissionais que precisam se deslocar até o local.

A figura 9 representa como o presídio é visto como um lugar de medo e perigo, tenta-se conferir a sociedade o esquecimento da existência de seres humanos que cometeram crimes. O presídio foi construído na mata ocupando um espaço inapropriado para higienizar e colocar esses sujeitos à margem, também se evidenciam as dificuldades de acesso para aqueles de fora dos muros, que assim como nós, não esquecem os direitos conquistados e mesmo com as barreiras atravessadas pelos caminhos, lutam para garanti-los.

A placa afixada próximo ao presídio indica que há perigo, reflete a ideia de que os homens ali privados de liberdade representam perigo por si só, porém, nos diálogos com os mesmos, observamos que este perigo, ora produzido pela falta de uma

sociedade que pensa em políticas públicas de inclusão social, é uma problemática que tem sua origem, desde o passado Colonial no Brasil.

Figura 9 — Rua que dá acesso a entrada principal do PB1



Fonte:arquivo pessoal da autora (02 de Abril de 2023).

A placa sinaliza que há PERIGO, área de segurança. É oportuno mencionar que este perigo está muito ligado a uma cultura que deriva da desigualdade de condições humanas. Como afirma Brandão (2016, p.23),

Assim, em uma sociedade desigual, regida pela desigualdade em todos os setores da vida social, das relações de produção de bens materiais às relações simbólicas de criação e comunicação de significados e valores, as culturas das pessoas, grupos e classes subalternas são elas próprias regidas por uma autonomia muito restrita.

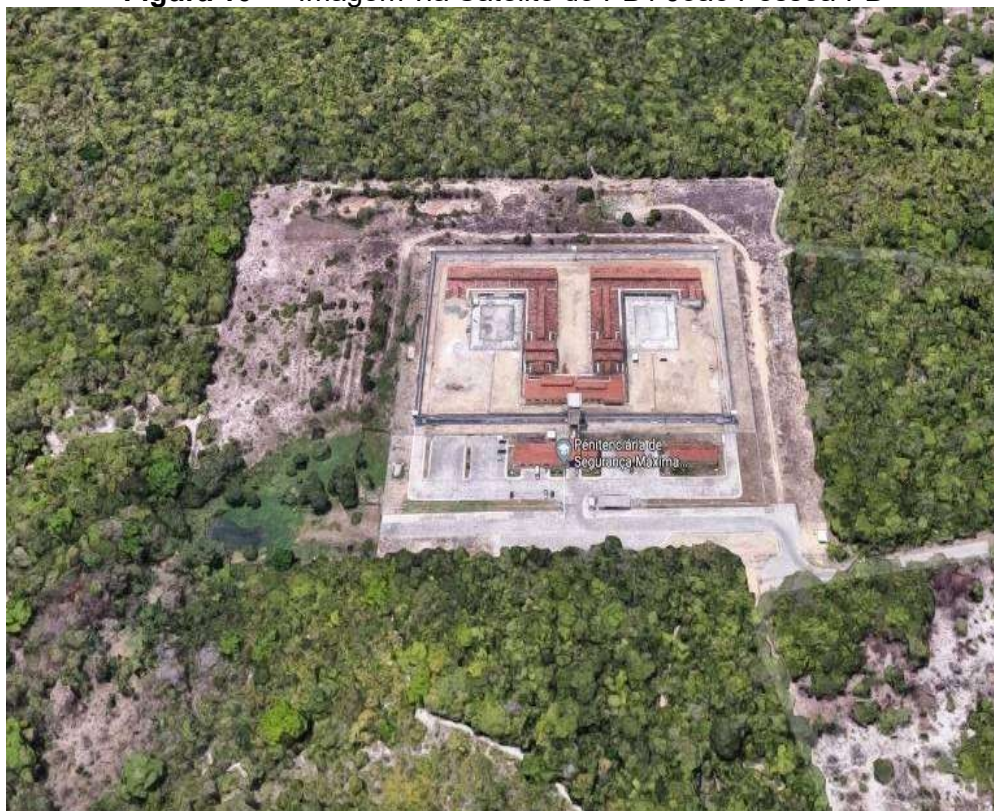
Julião (2022, p. 127) sinaliza sobre o assunto que,

A Teoria da grande Divisão explicita a relação entre linguagem e poder, uma vez que reproduz uma leitura de mundo ligada ao desenvolvimentismo. Além disso, naturaliza desigualdades e opressões a partir de uma lógica meritocrática que responsabiliza unicamente o indivíduo por problemas sociais como a pobreza, o desemprego, a precariedade do atendimento público na saúde, assistência social, habitação, saneamento básico e outros.

A construção da Penitenciária de Segurança Máxima PB1 em uma área de mata em João Pessoa, Paraíba, traz diversos impactos ambientais, sociais e econômicos que merecem ser analisados cuidadosamente. Mas, como esse assunto não está diretamente relacionado com a pesquisa, não aprofundamos o debate sobre isso. Esses são alguns dos principais impactos: desmatamento; perda de biodiversidade, alteração do ecossistema; perda de recursos hídricos com a impermeabilização do solo e a potencial poluição de água devido aos esgotos e resíduos sólidos que podem comprometer a qualidade da água na região; isolamento e dificuldade de acesso.

A construção do PB1 em uma área de mata deve ser avaliada a partir dos princípios do desenvolvimento sustentável, equilibrando as necessidades de segurança pública com a preservação ambiental e o bem-estar social. Medidas como a compensação ambiental, a preservação de áreas adjacentes e o investimento em infraestrutura social, são fundamentais para minimizar os impactos. É de suma importância o olhar de uma gestão responsável para garantir que os benefícios socioeconômicos sejam alcançados sem comprometer os ecossistemas locais e a qualidade de vida das comunidades (Ver figura 10).

Figura 10 — Imagem via Satélite do PB1 João Pessoa-PB



Fonte: Google Maps (2019).

A figura 11 mostra a fachada da Penitenciária de Segurança Máxima PB1, que representa isolamento e vigilância exercida pelo sistema penitenciário. Com características arquitetônicas que sinaliza a máxima segurança, a entrada do PB1 é marcada por muros altos e reforçados, além de um portão de acesso controlado por agentes penitenciários.

Figura 11 — Vista frontal da entrada principal do PB1 João Pessoa-PB



Fonte: Google, 2023.

Este cenário reforça a função punitiva e preventiva do sistema carcerário, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de um debate crítico sobre as condições de encarceramento e os direitos humanos.

A fachada do presídio é compatível com as carências internas relacionadas à superlotação e à infraestrutura precária, reforça a importância de políticas públicas que busquem a humanização e a reabilitação dos presos, promovendo um equilíbrio entre segurança e dignidade.

Além disso, a penitenciária está situada em uma área mais afastada do centro urbano (ver Figuras 4 e 10), o que implica algumas dificuldades para chegar ao local. A seguir, descrevo o trajeto partindo da Avenida Josefa Taveira, em Mangabeira, até a Penitenciária PB1, além de alguns dos desafios envolvidos nesse percurso.

A Avenida Josefa Taveira é uma das principais avenidas do bairro de Mangabeira, um dos mais populosos de João Pessoa. A partir dessa avenida, há diferentes rotas possíveis, dependendo das condições de trânsito e das preferências dos motoristas no dia que necessita ir ao PB1. A figura 10 mostra como caracteriza-se como um lugar hermo, pelo fato do presídio ter sido construído numa região de Área de Preservação Permanente. A penitenciária está localizada em uma área mais isolada, necessitando de atenção às placas de sinalização para garantir que o caminho correto seja seguido.

O primeiro desafio diz respeito ao acesso por meio de transporte público que é limitado, o que pode ser um grande obstáculo para quem necessita ir sem veículo próprio. As linhas de ônibus que servem a área não são frequentes, e muitas vezes é necessário pegar mais de um ônibus.

O segundo desafio são as condições das estradas. Algumas das vias que levam à penitenciária podem estar em condições precárias, especialmente em períodos de chuva, o que dificulta o acesso e aumenta o tempo de deslocamento.

O terceiro desafio relaciona-se a questões de segurança. Essa é uma das grandes preocupações, especialmente para visitantes que podem não estar familiarizados com a região. Viagens em horários de menor movimento podem aumentar a sensação de insegurança.

E por fim, a questão da infraestrutura, que não é adequada, como sinalização com placas e iluminação pública nas estradas que levam à penitenciária, pode dificultar ainda mais o acesso, especialmente durante a noite.

Considerando o isolamento dessa penitenciária, ao sair do interior do presídio (como é possível ver na figura 10), é necessária uma longa caminhada para ter acesso ao transporte coletivo, pois, a maioria dos visitantes (familiares) não tem outro meio de transporte, a não ser o público (ver figura 4).

A Penitenciária de Segurança Média Juiz Hitler Cantalice, mais conhecida como Penitenciária Sílvia Porto, está localizada em João Pessoa, Paraíba. Situada próxima ao Complexo Penitenciário de Mangabeira, a unidade é destinada ao cumprimento de pena em regime semiaberto e fechado.

Figura 12 — Vista lateral da penitenciária de Segurança Média Desembargador Sílvio Porto



Fonte:Google 2023.

Apesar de ser uma instalação de segurança média, as condições de dignidade humana frequentemente enfrentam desafios significativos. A superlotação é um problema constante, com a população carcerária excedendo a capacidade projetada da instituição, o que agrava as condições de higiene, saúde e segurança.

A infraestrutura muitas vezes precária dificulta a reintegração social. Esses fatores ressaltam a necessidade urgente de reformas e investimentos para assegurar que os direitos humanos dos homens ali privados de liberdade sejam respeitados, promovendo um ambiente mais digno e propício à recuperação.

Figura 13 — Penitenciária Sílvio Porto, em João Pessoa-PB



Fonte: Google Maps (2024).

O acesso à Penitenciária Sílvio Porto, localizada em João Pessoa, Paraíba, pode ser desafiador devido a sua posição geográfica e às condições das vias que levam até o local, embora ela esteja localizada na zona urbana mais que o PB1.

Partindo da Avenida Josefa Taveira, no bairro de Mangabeira, os visitantes precisam seguir por estradas que, embora principais, frequentemente apresentam problemas de manutenção e sinalização inadequada.

O transporte público que serve a área é limitado, tornando a visita dependente de veículos particulares ou táxis, o que pode ser um obstáculo para familiares e advogados. Além disso, a falta de infraestrutura adequada nas proximidades da penitenciária, como pontos de apoio e sinalização clara, contribui para a complexidade do deslocamento e pode afetar a segurança e o conforto dos visitantes. Melhorias nas condições de acesso e na oferta de transporte público seriam benéficas para facilitar o deslocamento até a Penitenciária Sílvio Porto.

Figura 14 — Frente da penitenciária de Segurança Média Desembargador Sílvio Porto



Fonte: Google, 2023.

Quando os participantes dos projetos compartilham suas histórias, identificamos elementos de pobreza, desestruturação familiar, desemprego, etc. Todas essas questões estão diretamente ligadas aos resultados da criminalização. Para Foucault (2014 p. 169),

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas) mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado –para tornar visíveis os que nela se encontram; mas geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aqueles que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles o efeito de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. As pedras podem tornar dócil e conheável.

Podemos afirmar, diante do que constatamos, durante o período de atuação do projeto, supracitado, nesta pesquisa, que essa lógica é perversa e reforça o abandono e as desigualdades sociais e pobreza. Enquanto pesquisadora muitas vezes também senti mais de perto esse abandono, diante das circunstâncias no processo de formação e o quanto as experiências nos capacitam e influenciam no desenvolvimento pessoal e profissional, desde um trajeto complexo até a chegada ao espaço da

pesquisa, muito embora não tive medo de percorrer o caminho mas sei da complexidade de atuar nesses espaços, quando por exemplo eu informava a um parente ou amigo sobre o meu compromisso na penitenciária em determinado dia, era comum eu ouvir a seguinte frase “tenha cuidado”.

De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, na Paraíba são mais de 11.700 pessoas presas com um déficit de 4 mil vagas. O que representa um aumento da situação de empobrecimento e violência no Estado-PB. Para Wacquant (1999, p.6) o Brasil é um país que permanece profundamente marcado pelo selo do autoritarismo. Neste sentido a política implementada no contexto do espaço prisional, reforça, cada vez mais, essa cultura de autoritarismo.

O projeto da pesquisa em questão é limitado a alcançar um número maior de participantes intramuros, (os executores do projeto adotaram intramuros para se referir aos participantes em situação de privação de liberdade), na maioria das vezes são escolhidos por questões de disciplina, geralmente aqueles que já acessam oportunidade de trabalho, como por exemplo, trabalhando na cozinha, ou descarregando material, ou organizando as feiras dos colegas presos.

É muito comum nos depararmos com alguns participantes transitando no presídio a serviço da administração, estes já foram escolhidos, porém é considerável pensar sobre aqueles participantes que não têm nenhum tipo de oportunidade. De acordo com informações da direção do presídio Pb1, coletadas pela autora da presente dissertação, há um universo de 594 homens presos, de diversas localidades, crimes, idades, crenças, etc. Toda organização e planejamento se dá a partir da disciplina.

Conforme os dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), do mês de abril de 2022, o PB1 tem sua capacidade projetada para atender 640 presos e atualmente tem 698 presos, um fenômeno muito comum nas penitenciárias brasileiras o excesso de detentos, o que dificulta mais uma assistência de qualidade.

O dois presídios, Pb1 e Sílvia Porto transmitem a impressão de espaço sombrio, triste, repressor, é capaz de traduzir o significado da palavra limitação não apenas para jovens e adultos presos, mas para educadores, no que se refere à perda de autonomia na manutenção de práticas educativas.

Para pesquisadores e professores que incansavelmente persistem e não esperam acontecer, temos conseguido resistir aos vários não para adentrar no presídio. Resistimos às esperas intermináveis, às vezes do lado de fora, mesmo quando o

acesso não é o primeiro, resistimos diante das mesmas perguntas como por exemplo: vocês são do projeto de remição? Não desistimos de recolher cartas, continuamos insistindo para entregá-las e também ouvir alguns policiais penais nos informando que o encontro foi cancelado e que por segurança deveríamos retornar “quando as coisas se acalmarem”.

Não fica exatamente evidente os motivos ou empecilhos, mas observamos os desafios, afinal, pensar em educação em prisões é pensar no acesso a um direito social básico, negado historicamente a grande parte da sociedade em situação de empobrecimento no Brasil.

Para Bueno (2009, p.9), “Talvez esteja aqui um mote para uma apresentação digna de uma obra tão importante: o da perseverança, da reiteração calculada e do idealismo que um conjunto de estudiosos da educação demonstra ao continuar a escrever”. E continua:

Perseverantes porque retomam, sobre novos ângulos, a relação sempre conflituosa entre formação humana e os processos mais cruéis de assujeitamento. Reiterativos de forma calculada porque, apesar de todas as dificuldades retomam o tema com mais vigor. Idealistas porque, apesar de todas as barreiras, impedimentos e obstáculos que qualquer processo educativo tem de enfrentar, na sociedade atual, procuram encontrar espaços de resistência para práticas educativas humanizadoras.

Alguns impedimentos se estabelecem na espera, tempo antes de adentrar na sala, no Pb1 eu diria que não é bem uma sala, é uma espécie de galpão. E para se chegar até esse “galpão” fazemos um percurso por variadas celas, observamos grades enferrujadas, lixeiros do lado de fora das celas, e continuamos caminhando sobre um piso escuro de cimento. Na maioria das vezes, nesse percurso há silêncio, mas quando há culto em algumas religiões, sendo possível ouvir os louvores na parte externa.

Vivenciamos as inseguranças, de alguns olhares perdidos, quando parecem nos perguntar o que estamos fazendo ali. As inseguranças também ocorrem, quando “algumas” vezes somos direcionados a passar pelo detector de metais.

Quando o detector sinaliza, precisamos retornar, retirando os pertences até que nos liberem, mesmo após ter retirado todos os acessórios, há um detector insistente e após algumas tentativas, finalmente somos liberados para adentrar.

Quando adentramos ao interior do presídio, o curto tempo se torna suficiente para observar os procedimentos de explicação ao preso sobre alvará de soltura, quando

este o recebe, tempo para observar como são colocadas as algemas e como são retiradas. Também temos tempo para nos assustarmos com os barulhos estrondosos, que na verdade são os ferrolhos da sala do isolamento. A prisão nos permite refletir sobre nossa própria vida e como a construção educacional foi sendo constituída. Temos pouco tempo para perceber os olhares de tristeza ou de esperança e de fé.

A prisão também conferiu avaliar sobre mim mesma e sobre esse tempo de formação, enquanto investigadora, algumas vezes tentei acelerar alguns processos, mas ao refletir sobre essa “pressa” também me veio o melhor entendimento do quanto ainda precisamos percorrer para sermos pontes na garantia de direitos e sobre a importância de também saber esperar e esperar, para não perder os detalhes que trazem experiências extremamente significativas. Em alguns poucos momentos senti como se estivesse com o tempo interrompido, mesmo que por alguns minutos, seja pelo tempo de espera para recolher uma só carta, recolher todas as cartas ou entregá-las. Conforme Bondía (2002, p. 4),

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

Compreendi que o meu tempo de espera, estava sendo nutrido de olhares e experiências significativas que ninguém poderia me arrancar. Pois, o tempo e o lugar da prisão é outro.

Bondía (2002, p. 4) afirma que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer””.

Aos poucos, no decorrer dos encontros presenciais do Entre-Nós, formou-se um grupo, que através de diálogos, da escrita e da leitura conseguiu atravessar as grades dos preconceitos e se cumprimentavam inclusive através do aperto de mão e abraços. Até que um dia o grupo foi orientado a evitar o contato físico, para evitar o levantamento de “teses” por parte dos presos, segundo orientações, para a própria segurança da equipe. Compreendemos a política de segurança e seguimos a partir das orientações da instituição.

O sistema não permite esse movimento e assim como os presos, que por muitas vezes precisam silenciar para sobreviver a cada dia, o projeto de extensão também precisou silenciar alguns questionamentos para prosseguir com as atividades. Embora o acesso à educação no sistema prisional a partir de uma perspectiva de reflexão e do diálogo não seja comum, o projeto conseguiu caminhar, mesmo entre um abismo e outro. Conforme informações da direção, os presos podem receber dos familiares ou amigos um livro a cada sessenta dias.

Observei sobre a obrigatoriedade de os presos, escreverem as cartas, ou qualquer outra tarefa, apenas com caneta vermelha, e ao buscar compreender com um dos policiais penais, o sentido desta prática representa impossibilidade de que os homens em situação de privação de liberdade possam realizar tatuagens.

Os sujeitos da pesquisa, do Projeto Entre-Nós no PB1, que participaram foram homens em situação de privação de liberdade, escolhidos por conveniência da Administração interna. 31 pessoas presas da Unidade Penal de Tocantinópolis; 25 pessoas presas da unidade de João Pessoa; 56 correspondentes extramuros; 8 mediadores/executores; 2 coordenadores.

Ainda temos um longo caminho para percorrer em relação ao cumprimento efetivo do acesso à educação. “Vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer”

Estarei compartilhando os resultados alcançados com este estudo, a partir da pesquisa qualitativa, descritiva, adotando a narrativa autobiográfica e utilizando como instrumentos, diários de campo, conversas com os participantes em situação de privação de liberdade, policiais penais e integrantes executores do projeto. A presente dissertação está dividida da seguinte forma:

No primeiro capítulo será descrito minha trajetória e como ela se encontra com a Educação Popular, o projeto Entre-Nós e com esta pesquisa. Os encantamentos que me encorajaram a escrever uma dissertação pautada em um movimento educativo libertador, no sistema penitenciário.

Escrevo uma carta baseada em uma das temáticas que foram sugestões para a escrita de cartas dos participantes em situação de privação de liberdade: De onde vim. Essa temática foi escolhida por mim para ser sinalizada na presente dissertação, a princípio porque a escrita desta pesquisa caracteriza-se como (auto) biográfica e o tema de onde vim sugere variadas possibilidades, inclusive potencializar a entrega de

falar de mim durante o processo de formação e refletir coletivamente com outras histórias.

2.4 REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa, inserida no campo das ciências humanas, destaca-se pela abordagem da Pedagogia Crítica e segue um enfoque qualitativo em Educação, utilizando a narrativa autobiográfica como pressuposto metodológico. As compreensões metodológicas adotadas para o desenvolvimento dessa pesquisa baseiam-se nas percepções de Minayo (2002, p. 21): “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos”.

Diante dessa afirmativa, compreendo a importância de considerar que quando o pesquisador vai até o espaço, constrói junto ao envolvidos, novos significados que a partir das relações, estabelecem diálogos para novas perspectivas de crescimento pessoal, emancipação humana, transformação da realidade, reflexão e libertação, através de suas histórias de vida sobre o passado, presente e futuro como defende Minayo (2002 p.13):

O objeto das ciências sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço, cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.

Um desafio significativo foi manter práticas educativas (produção e leitura de cartas) durante a pandemia de Covid-19 enquanto atividades realizadas. No Projeto Entre-Nós, a troca de cartas na Penitenciária de Segurança Máxima Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes tornou-se uma estratégia crucial.

Nesse contexto, a gestão das populações carcerárias nas penitenciárias PB1 (Penitenciária de Segurança Máxima) e Sílvia Porto (Penitenciária de Segurança Média Juiz Hitler Cantalice) em João Pessoa, Paraíba, apresentou grandes desafios à necessidade de medidas para prevenir a propagação do vírus entre as pessoas privadas de liberdade e o pessoal penitenciário.

Foi necessário suspender as visitas. Essa foi uma das primeiras medidas tomadas para diminuir o risco de contágio de presos, de familiares e de amigos, bem como a restrição de entrada de voluntários e de advogados, para minimizar o risco de introdução do vírus nas unidades prisionais. Esse isolamento aumentou a pressão sobre os presos, mas foi considerado necessário para controlar a pandemia.

As medidas de prevenção enfrentaram várias dificuldades, como a superlotação, a falta de infraestrutura adequada e a escassez de recursos sanitários. Essas condições agravaram a capacidade de resposta das penitenciárias à pandemia, aumentando a vulnerabilidade.

Muito embora, tenham sido observadas tantas dificuldades para realizar as atividades presenciais, e executar o trabalho nas penitenciárias, ações educativas de um modo geral reuniram esforços para um novo significado na vida desses jovens e desses adultos privados de liberdade e me trouxe um novo olhar sobre o fato de sobreviver a uma pandemia, testemunhei despedidas, sofrimentos e os vivenciei com eles também. Estávamos compartilhando também sentimentos de respeito e de solidariedade uns pelos outros, atravessar um caos mundial e sobreviver, trouxe para mim a reflexão sobre o atravessamento da prisão, que por si só representa um caos e o quão doloroso é, não poder se comunicar, dialogar, promover debates e reflexões, ler e escrever.

As cartas não apenas garantiram a continuidade das atividades educativas do projeto, mas também proporcionaram um canal de comunicação e um suporte emocional em tempos de isolamento extremo com as pessoas privadas de liberdades que participaram desse estudo. Essa adaptação mostrou a resiliência e a criatividade necessárias para sustentar projetos educativos em contextos adversos.

A prática de escrever cartas permitiu aos participantes expressarem suas experiências, emoções e reflexões, promovendo um espaço de autoanálise e autoconhecimento. Além de proporcionar um canal para a comunicação e a conexão com o mundo exterior e interior. Essa atividade fomenta a ressignificação de suas histórias de vida e a construção de novas perspectivas para essas pessoas. A maioria das cartas do projeto em questão, referentes ao tema/título “De onde vim?”, estão contextualizadas a partir da cidade onde os participantes moravam antes de estarem em situação de privação de liberdade, do resgate de memórias da infância, e também

podiam citar familiares que fizeram parte de suas vidas desde a infância até as vidas adultas.

Sobre a minha relação com os sujeitos da pesquisa, consideramos que as vivências deram sentidos aos momentos que estivemos juntos. Minayo (2002, p. 14) afirma que, “Não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e a sociedade dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções”.

É fundamental consolidar uma relação de respeito pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada (Minayo, 2002). 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.

De acordo com Minayo (2002, p. 21), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

É muito potente entender as inúmeras possibilidades que esse movimento de trocas de cartas estabelece, pois ao escrever, partimos das nossas experiências e no cárcere não é diferente, os sujeitos ali inseridos, têm suas histórias, suas marcas e limitações.

As cartas do Projeto Entre-Nós em questão geraram movimento pedagógico, no sentido de haver uma intencionalidade para produzir conhecimento, não é simplesmente escrever uma carta, é reconhecer que, os jovens e adultos a partir de suas experiências sobre o passado e o presente, podem produzir conhecimento, estabelecer relações e se comunicar. Paulo e Dickman (2020, p. 43) sinalizam a seguinte reflexão:

Quero refletir agora sobre o efeito que uma carta pedagógica causa nos interlocutores/as. Ela não é enviada somente para dar avisos. Ela gera movimento. O professor Moacir Gadotti, na carta-prefácio ao nosso livro *Pedagogia da Gratidão*, cita quatro efeitos de uma carta pedagógica, que compartilho a seguir: ela convida à aproximação, convida ao diálogo, chama à resposta, chama à continuidade e estabelece uma relação pessoal.

Saber que há alguém que dedica um tempo para ler o que você escreve, possibilita aproximação entre as pessoas. A partir das rodas de conversas sobre os temas dos livretos e as escritas das cartas no PB1, reflexões sistematizadas através

das cartas e registros, vão se constituindo caminhos de procedimentos capazes de desenhar o meu interesse em compreender as dificuldades de acesso à educação no espaço prisional, sobretudo como a minha formação tem se constituído.

Para Bondía (2002, p. 4),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Após as vacinas de covid-19 em 2022, a equipe do Projeto Entre-Nós passou a realizar encontros presenciais, o que tornou possível reunir as cartas, palavras, conversas e olhares

A cada ida aos presídios, me disponibilizei com interesse em ouvir mais que falar, com meu caderno de anotações, com meu olhar e prontidão para ouvir, especialmente. Reuni esforços para sistematizar o presente trabalho, além de tudo, assumi um olhar enquanto pesquisadora comprometida que precisa refletir sobre o significado de atuar com Jovens e adultos que têm seus corpos presos mas demonstraram liberdade nas palavras, ao menos na sala de aula, compartilham seus sonhos e reflexões. Para Freire (2011, p.120),

a história de trocas de saber entre equipes de agentes de educação popular e comunidades e grupos organizados de lavradores” para salientar em seguida que há uma diferença essencial entre a “participação” como manipulação populista e o fazer “práticas de mediação” como participantes de situações e processos de produção que fortaleçam o poder popular. Para isso não há modelos únicos e não há usos normativos de tipos de pesquisa participante.

Portanto, sinalizo que a minha experiência de pesquisadora foi se desenvolvendo junto aos jovens e adultos que sobrevivem no cárcere, especialmente os participantes do projeto em questão, me coloco como investigadora que não se isola do objeto mas com o olhar humano deseja também mediar estratégias de acesso ao direito à educação.

Nesta pesquisa foi possível produzir narrativas de experiências a partir das lembranças e registros, considerando os aspectos mais significativos e refletindo sobre o tempo presente.

De acordo com Souza (2004, p.13),

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte dos sujeitos, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo, como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras.

Escrever sobre si exige parar um pouco, ouvir mais e ter mais paciência para então aprender a ver o mundo. Esse desacelerar é tão potente, que passei a refleti-lo de maneira mais cuidadosa após minhas idas aos presídios.

De acordo com Bueno (2002, p.22), em seu artigo intitulado O método biográfico ou das histórias de vida, “são conhecidas como (auto) biográfico ou das narrativas de histórias de vida, e consiste em cada pessoa buscar uma reflexão sobre o seu próprio processo de formação”.

A autora compreende que a partir das reflexões sobre seu próprio processo de formação é possível identificar quais momentos foram formadores durante sua vida, através da narrativa do vivido, e que toda aprendizagem é autoaprendizagem pois perpassa a forma de lidar com a vida, Bueno (2002) sinaliza o pensamento de Nóvoa (1988, p. 116):

As histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida.

Observa-se que o método (autor) biográfico possibilita um repensar sobre nossas trajetórias de vida, sobre o que se está analisando e é capaz de trazer a compreensão que o processo formativo acontece independente se é percebido ou não. Bueno(2002) evidencia que quando a lembrança traz ao que se lembra um saber que se sabe, emerge na narrativa do vivido. De acordo com Bueno (2002, p.16),

o recurso ao método biográfico, embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após esse sucesso o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos.

No entanto por volta dos anos 1980 o método começou a ser novamente utilizado no campo da sociologia. Bueno considera que o valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência desse caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro relação social (2002, p.20). Quando narramos nossa história de vida para alguém há um interesse em comunicar-se, comunicar as experiências de vida.

O artigo intitulado “A transformação de si a partir da narração de história de vida de Marie-Christine Josso (2007) sinaliza que todo projeto de formação cruza a sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade, para si e para os outros. Conforme Josso (2007, p.420)

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadora e muitas vezes fundadoras é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade com um conjunto complexo de componentes.

Nesse sentido, Josso (2007) considera que o conjunto de aquisições acumuladas durante a vida é analisado em termos de aprendizagens e de conhecimentos, agrupados em quatro categorias. A primeira aprendizagem é tida como existenciais, ou seja a partir do conhecimento de si como ser psicossomático em nossas dimensões de ser no mundo, registros de expressão e competências genéricas transversais particulares. A segunda categoria é a aprendizagem instrumental, esta reúne processos em todos os domínios da vida prática numa dada cultura e num dado momento histórico.

Há a terceira categoria que é a aprendizagem relacional, esta se refere às aquisições de comportamentos, de estratégias de troca e de comunicação com o outro, do saber ser em relação com si mesmo com o outro e com o mundo. Já a aprendizagem reflexiva possibilita a construção do saber pensar nos referenciais explicativos e compreensivos.

Nesse sentido, narrar sobre o percurso das experiências de vida possibilita uma tomada de consciência que leva o sujeito a refletir como ele age sobre seu meio ambiente. A autora apresenta três dialéticas identificadas como componentes dessa dinâmica quais sejam elas (2007, p.420)

Singularização/conformização: As histórias relatam as diferentes formas que tomou esta dialética, desde a ligação com a família de origem até a relação com o saber, passando pela escolha profissional, do estilo de vida, pelas formas de sociabilidade e pelos diversos engajamentos.

Responsabilização/dependência: Nas atividades, nas relações com o outro, nas situações, o sujeito é mais ou menos parte ativa nas transações, interações e interdependências. É possível deixar-se levar pelas lógicas coletivas, assim como é possível dar a si mesmo um sentido daquilo que é feito, procurar uma independência interativa ou sujeitar-se, no plano relacional, econômico ou social.

Interioridade/exterioridade. Numerosas biografias citam a tensão, ou mesmo um estresse vivido entre uma vida interior, feita de elementos proprioceptivos (tônus, humores, emoções, sentimentos), de sonhos, de projetos, de desejos e das imagens de si mesmo e das dos outros que nos são devolvidas nas diversas interações que temos com eles.

Dessa forma, entende-se que o processo de formação compreendido a partir das experiências de vida potencializa uma construção de si possibilitando um olhar consciente sobre nossa existencialidade e que essa construção de si representa não perder de vista às ancoragens coletivas como família e grupos diversos que fazem parte da nossa história. Josso (2007, p.427) entende que

A abordagem biográfica como suporte empírico para reflexão compreensiva da formação de si como sujeito, tenha exigido uma “multirreferencialidade”, dava-me enfim o sentimento de que o saber universitário, podia por esse vieis, sair da sua Torre de Babel, fazer sentido para o cidadão comum e ser para ele um saber de uso cotidiano.

Este saber constituído de experiências representa novas tomadas de consciência que traz possibilidades de se reinventar no processo de formação a partir das necessidades de si interligar a uma coerência que está dentro de nós. Conforme Josso (2007, p. 433)

Assim sendo, o trabalho biográfico e autobiográfico situa-se no entrelaçamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível original capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outras consciências ou ainda de convencer racionalmente.

Portanto, a presente pesquisa me permitiu compartilhar experiências através de memórias individuais e coletivas e pude retomar histórias, consciente de que essas histórias têm suas referências nos coletivos socioculturais e sócio históricos.

Diante de tantas tarefas que assumimos nos dias de hoje, temos pressa em solucionar as situações à nossa volta, lembro que inicialmente eu chegava na

penitenciária às pressas, considerando apenas o tempo aqui fora e ao me deparar com aquele movimento de protocolos de segurança, a espera para apresentar o meu documento de identificação aos policiais e diante de todo o processo a que se exige uma instituição prisional, compreendi que para a equipe de segurança, qualquer movimento fora da rotina é um alerta. Segundo Gaston (2006, p. 340),

No entanto, para além da terminologia, a autobiografia representa um meio pessoal maior, e talvez incontornável, do exercício em um círculo diferente do 'curvar-se (fechar) reflexivo e do desdobrar-se (abrir) narrativo'. Sublinhar 'o interesse e a dignidade do ato autobiográfico' é um contrapeso necessário às pulsões totalitárias de apropriação cognitiva da vida pelos profissionais do sentido.

Quando narramos nossas histórias, conseguimos resgatar acontecimentos que marcaram as experiências e que a tornaram significativas, possibilitando reflexões capazes de modificar nós mesmos. As relações de poder estão evidenciadas, quando observava os olhares dos homens presos, em postura de submissão, quando os policiais penais colocam suas algemas, seus corpos demonstram opressão e em um curto espaço de tempo eles baixam suas cabeças e alguns não conseguem olhar mais nos nossos olhos. Mas não é exatamente dessa forma que ocorria durante os encontros porque eles olhavam nos nossos olhos sim, frequentemente, sorriam, compartilhavam opiniões. Perceber esses movimentos representa as modificações da minha forma de olhar para aqueles jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Falar do meu desenvolvimento pessoal e do meu desenvolvimento enquanto pesquisadora é apontar esses detalhes que me trouxeram até aqui e que me modificaram, no sentido de melhor perceber o outro.

Poderia mencionar que no presídio é possível a construção para uma educação emancipatória, porém a atenção que o sistema reforça para o castigo e a disciplina, em alguns momentos interfere na assiduidade e sequência de diálogos construídos nos encontros presenciais (Foucault, 2014). A pesquisa contou com a utilização de fotografias como estratégia metodológica. De acordo com Kossoy (1980 p. 14),

A fotografia, ao ser criada por volta do século XVIII, se constituiu numa importante fonte para a ciência histórica, inicialmente alvo das atenções artísticas principalmente, observada de maneira receosa pelo meio acadêmico; enquanto fonte de pesquisa, a fotografia tem a capacidade de possibilitar "informação e conhecimento, instrumento de apoio nos diversos campos da ciência e também como fonte de expressão artística"

A fotografia é capaz de eternizar imagens, é um meio muito potente para quem está produzindo conhecimento. Viabilizar e conferir significativamente os resultados

de um trabalho, através de imagens, especialmente quando se trata do universo prisional, espaço de difícil acesso e visibilidade é desafiador e representa resistência, mas consegue situar o leitor mais rapidamente.

As imagens aqui apresentadas denunciam e anunciam por si só. Quando são mostrados no espaço geográfico, quando através da imagem apresento o percurso para se chegar até a penitenciária, quando apresento em imagens, o certificado a que os participantes tiveram acesso.

Acredito ser válido refletir sobre o meu papel de investigadora, interessada em registrar imagens, refletir sobre o percurso até o presídio, refletir sobre o tempo e sobre minha formação a partir das experiências no âmbito prisional e continuar contribuindo com o acesso à leitura e escrita de forma questionadora, e reflexiva.

No item seguinte fizemos diálogos entre os referenciais teóricos que tratam sobre a educação no Brasil, a educação popular e o ato de aprisionar.

3 O ATO DE EDUCAR COMO PRÁTICA PARA LIBERDADE E O ATO DE APRISIONAR COMO A PRÁTICA PARA PUNIÇÃO

Neste capítulo, exploraremos a interseção entre educação e encarceramento, abordando um breve contexto histórico da educação no Brasil, as bases legais e teóricas que sustentam a educação em prisões, e as complexidades associadas à prisão e à pena privativa de liberdade.

3.1 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

O processo inicial da educação no Brasil foi marcado pelos Jesuítas, que chegaram ao país em 1549, eles realizaram um processo de sistematização que resultou na ampliação do ensino religioso e da cultura eurocêntrica. Nesse sentido por uma temporalidade de 210 anos foram os Jesuítas os educadores do Brasil e foram se infiltrando nas aldeias. Conforme Dias e Macedo (2016 a. p.265),

Os fundamentos da religiosidade eram as principais vias de educação e se concentrava no catecismo da Religião Católica. Os Jesuítas utilizavam metodologias diferenciadas e utilizavam o teatro, a música e a dança como instrumentos para impressionar e atrair a atenção dos índios.

No século XIX a escola ainda não tinha uma estrutura física específica, funcionava nas casas dos fazendeiros, nas fazendas ou em espaços desprovidos de uma estrutura adequada para a organização escolar. No período colonial, existia a princípio a conquista dos corpos através do autoflagelo, como forma de penitência, para então haver a conquista do espírito, daí a educação para a submissão.

O processo de educação no Brasil colonial se deu através do padre Manoel de Nóbrega que era o representante dos Jesuítas, foi quem criou o plano de instrução, que tinha como objetivo organizar o ensino, mas a ideia era a conversão dos indígenas e a doutrinação, ele utilizava algumas técnicas para esse ensino e uma delas era o teatro em que era explorado diversos temas.

Em 1599 foi criado o Ratio Studiorum que era um plano de estudo com o objetivo de orientar os Jesuítas sobre as atividades pedagógicas, os mesmos construíram uma base educacional a princípio aos filhos dos colonos e estenderam a alguns escravos e indígenas.

A formação escolar no período imperial ainda era simbólica, formada por Padres, pais e professores. O Brasil era escravocrata, tínhamos uma sociedade agrária e grande parte da população vivia no campo, no entanto, as ideias liberais e positivistas começaram a ganhar representatividades e poderes. O pensamento

social e político do positivismo defendia a separação do Estado em relação a Igreja e após a constituição de 1891 e a Proclamação da República em 1889, que defendia um Estado laico, processo abalou as relação do Estado com a Igreja, mas não significou uma separação estrutural, serviu para delimitar a relação e participação da Igreja, o que representou o fim do ensino religioso nas escolas.

Na primeira república, que foi de 1889 a 1930, houve diversas reformas na educação, especificamente no Ensino médio e superior. Em 1890 aconteceu a reforma Benjamin Constant que se organizou em primeiro grau para crianças de 7 a 13 anos; em escola secundária durando 7 anos e ensino superior politécnico, militar, de direito e medicina. Em 1901, houve a reforma Código Eptácio Pessoa, esta reforma tentou mudar radicalmente, ao tentar ressignificar o sentido do ensino secundário, porém foi uma tentativa frustrada, pois o ensino continuaria com o objetivo de preparar os alunos para o ensino superior.

Na reforma Rivadávia que aconteceu em 1911, a obrigatoriedade da frequência foi abolida, assim como os diplomas o que gerou baixa qualidade nos cursos. E na reforma Carlos Maximiliano (1915), o objetivo foi preparar os alunos para o Ensino Superior, porém manteve algumas mudanças das reformas anteriores, conservou o exame de admissão ao ensino superior, reduziu o currículo, manteve o ensino seriado.

A reforma João Luiz Alves marcou o fim dos exames de parcelados, além de oferecer ao ensino secundário a característica de ensino regular. Conforme Dias e Macedo (2016 a. p.267),

Entre os anos de 1950 e 1960 houve um intenso movimento em prol da educação pública protagonizado por figuras importantes na história da educação de nosso país, como Anísio Teixeira, que fazia parte da geração dos Pioneiros da Educação Nova, Florestan Fernandes e Paulo Freire, além de estudantes de Movimentos Sociais de Base. O movimento foi denominado de “Campanha em defesa da Educação Pública” Os debates giravam em torno da universalização da educação, da gratuidade e da obrigatoriedade escolar.

Mesmo, diante de reformas e tentativas de sistematização para um plano de Educação, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta. Nesse mesmo período, grande parte da população não podia exercer o direito ao voto por não saber ler e escrever.

O Artigo Territórios de Resistência e criatividade: Reflexões sobre os lugares da Educação Popular de Danilo R. Streck (2013) apresenta e especifica que uma das

características da Educação Popular é acompanhar o movimento da sociedade, buscando novos espaços para a sua realização. O autor ressalta que a história da Educação Popular está vinculada aos movimentos na área de educação e sinaliza o Movimento de Cultura Popular no Recife e o movimento de Educação de base e que a Educação Popular associou-se às lutas pela terra, pela moradia, por trabalho, pela educação e pela saúde.

“Streck (2013) apresenta uma compreensão de que houve tentativas para se definir a Educação Popular e identifica que a formulação de Carlos Rodrigues Brandão (2009) de que ela “emerge como um movimento político de trabalho político com as classes populares por meio da educação” (2009, p.27), é a que parece se adequar a essa prática educativa”. Conforme Streck (2013, p. 356)

O território é importante para compreender a trajetória da Educação popular, porque o espaço é essencial para o desenvolvimento da vida. A globalização e as tecnologias digitais desconstruíram certa noção de território, mas isso não significa que as pessoas vivam suspensas.

Conforme a citação, mostra que o interesse de grupos e classes faz parte das relações de poder e que elas se desenvolvem num determinado espaço. As políticas de Educação nos espaços prisionais testemunham a necessidade de lutar cada vez mais pela garantia do direito à educação pois no universo da prisão existem pessoas que tem suas raízes em diferentes territórios, indígenas, quilombolas e muitas vezes isso não é respeitado do ponto de vista sentencial. Observou-se que executar ações educativas nas unidades prisionais representa a importância de ser criativos e resistentes. O autor menciona que o fato de resistir dentro de uma realidade excludente, significa resistir mesmo diante dos atravessamentos do caminho.

Streck (2013) aponta as expressões de criatividade como sendo possibilidades para conviver, utilizando diversas estratégias e essa compreensão representa os desafios que são enfrentados para manter práticas educativas no âmbito da prisão.

A educação participa dessa política de espaço, seja na manutenção dos espaços existentes ou em sua mudança Streck (2013, p. 356). Ao abordar o tema rupturas, deslocamentos e continuidades, Streck (2013) afirma que Educação e Sociedade não podem ser entendidas uma sem a outra, porém essa relação dificilmente terá a mesma lógica. O autor ressalta que sociedade e a civilização são resultados de ensinamentos e aprendizagens de milhares de gerações de pessoas e traz reflexões a respeito da continuidade dessa sociedade. Nesse sentido é oportuno

evidenciar o quanto a educação tem papel fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Ao trazer o tema O desocultamento de sujeitos e práticas Streck (2013) enfatiza que a Educação Popular estava vinculada a grandes movimentos mas hoje é possível visualizar que ela se realiza em diversos e pequenos territórios e que esse fator também está relacionado ao poder progressista que por interesses governamentais não realizou um esforço para mudanças mais potentes.

No entanto, os esforços empregados para possíveis mudanças e transformações se encontram no cotidiano de uma associação de recicladores, de um salão de beleza, de uma casa de mulheres.

3.2 BASES NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Na educação, mesmo após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), permanecemos com altas taxas de analfabetismo que, geralmente, corresponde a um número significativo dos mais pobres. Os jovens e adultos que vivem no cárcere precisam ser lembrados como sujeitos de direitos, ter acesso à educação de qualidade é uma possibilidade de dar voz e autonomia, apesar das deficiências que o Sistema Penal carrega.

Permito-me fazer entender que a manutenção de práticas educativas a partir das trocas de cartas aqui já citadas vem testemunhar avanços de apropriação dos direitos humanos. Embora estas ações promovidas no sistema prisional, entendidas como direitos, ainda geram várias reações e não estão livres de comentários e resistências.

Quando alguma penitenciária se aproxima de um tratamento mais adequado e mais humano para com os adultos em situação de privação de liberdade muitos questionam, por exemplo “é justo que alguém que cometeu um crime tenha condições de vida melhores que um trabalhador pobre?”.

Outros chegam a afirmar que se a vida na prisão não for degradante vai haver quem cometa crime apenas para poder ser preso. São discursos de pessoas que estão longe de conhecer a realidade prisional, e não conseguem mensurar o impacto e a marca que essa experiência confere à vida do ser humano.

Ainda no que se refere a minha inquietação pessoal, diria que vi de perto o vazio que a prisão é capaz de propor. Conheci a história de um morador de rua, que sobreviveu por dezenove anos em um presídio da cidade de João Pessoa e entre idas e vindas não teve acesso a algum tipo de movimento educativo direcionado. Isso porque ele sabia apenas escrever o seu nome, mesmo assim com dificuldade.

Esse fato me trouxe vários questionamentos, como por exemplo: como podemos avançar na garantia do direito à educação dentro da instituição prisional se quando o sujeito perde o direito de liberdade, experiencia o ócio na sua mais profunda complexidade. No Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, p. 14, pode-se ler: 2.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades da Nações Unidas em prol da manutenção da Paz.

Como afirma Freire (2011, p. 14) “uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz vai além da alfabetização”. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização, jamais acabada, através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma.

O gênero textual carta garante o processo de interação verbal que está vinculada a ação de socialização. Nesse sentido, é possível utilizar o tempo dos jovens e adultos privados de liberdade para possibilitar o acesso a educação e obter resultados positivos para a sociedade. Sobre o direito à educação, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, veio garantir que é dever do estado, o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, e assegurar sua oferta gratuita para todos que não tiveram acesso na idade própria, assim como a oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando.

Esse direito foi reafirmado na LDB de 1996 em seu artigo 4, incisos I e IV, e 5 no que tange ao dever do estado em garantir e o acesso na idade própria ou não, considerando que é direito público subjetivo, garante o direito, inclusive, de qualquer cidadão ou grupo exigir esse ao estado por essa garantia:

Art. 4 O dever do Estado com a Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria;

VII- oferta de educação escolar regular, para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 5 O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o ministério Público acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRASIL, 1996).

De acordo com o educador Fávero (2013, p.50), a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem duas vertentes principais, a primeira ele sinaliza como alfabetização e também como educação fundamental e/ou educação de base, especialmente a partir de 1947, quando aconteceu a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que tratou da extensão do antigo ensino primário, aos que não foram escolarizados na “idade própria”.

A segunda vertente é compreendida como uma forma específica de fazer esta educação inicial, na maioria das vezes não escolar, numa pedagogia dialógica com os grupos populares que assumiu uma perspectiva política de crítica e transformação da realidade, própria da Educação Popular (Fávero, 2013).

Após a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confintea), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, foi possível articular a educação de adultos com o desenvolvimento humano sustentável e equitativo, com a geração de emprego e renda.

Ela reafirmou a importância do desenvolvimento voltado ao ser humano para uma sociedade participativa e pautada no respeito aos direitos humanos, e foi constituído com a participação de Estados-membros, representantes de ongs, fundações, representantes do Sistema ONU, representantes de organizações internacionais, e representantes da sociedade civil.

Os Estados-membros foram convidados a preparar e validar os seus relatórios nacionais sobre Educação de Jovens e Adultos em seus respectivos Países, de maneira participativa.

É oportuno mencionar a importância de práticas educativas humanizadoras nos presídios, de forma que seja possível possibilitar reflexões de como esses jovens e adultos em situação de privação de liberdade compreendem o mundo e como eles se percebem criticamente na sociedade. A Educação é um instrumento estratégico indispensável para o desenvolvimento humano durável. É uma ferramenta, mas é sobretudo direito de cada um, o direito de se tornar um cidadão ativo e criativo. Aprender é enfim uma alegria, pois vivenciamos com isso um sentimento de liberdade, de abertura e de autonomia. Uma vez experimentada a alegria de aprender, a gente não esquece nunca mais: ela se repete e se reproduz ao longo de toda a vida; ela não se esgota jamais (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 1997 p. 18).

Ao compreender que a Educação é uma oportunidade de liberdade, a Seção V da Lei de Execução Penal – LEP 7.210/84 nos possibilita discutir sobre o direito à educação, especialmente da população carcerária, quando garante a assistência educacional e torna o ensino de primeiro grau obrigatório. Nos possibilita inclusive, estabelecer diálogos de que a educação é um direito, e por isso vai além de uma “assistência”:

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.

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

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. (LEP, 1984).

Ao examinar a Constituição de 1988, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996), Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210 de 11 de Julho de 1984), a recomendação da resolução N 391 de 10/05/2021, verificamos que é possível modificar um pouco a realidade, e seguimos com esperança que o direito a educação venha a ser garantido, inclusive no âmbito prisional.

Elionaldo Fernandes Julião (2022, p.19) analisa a Lei de Execução Penal, e sinaliza que esta lei ainda não confere integralmente a educação vinculada ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, como garante a Constituição Federal em seu artigo 205. O autor menciona que a Lei de Execução Penal em seu artigo 17, utiliza o termo “assistência educacional” e que esta se reduzirá ao caráter de “instrução escolar e formação profissional”.

Essa perspectiva de “assistência educacional” sinalizada na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210 de 11 de Julho de 1984) deixa margem para o não esclarecimento do direito à educação, conforme previsto na Constituição e se traduz nos depoimentos de “gratidão” por parte de alguns homens em situação de privação de liberdade, quando mencionam sobre “gratidão” e “oportunidade” de participar de projetos de leitura.

As desigualdades representadas nos dias atuais são compreendidas a partir das reflexões sobre o passado, o acesso à educação no espaço da prisão, pouco a pouco vem se constituindo mas com muita luta. Na regra 4, Mandela (2016,p.21) sinaliza que os objetivos de uma sentença de encarceramento ou de medida similar restritiva de liberdade são, prioritariamente, de proteger a sociedade contra a criminalidade e de reduzir a reincidência.

Considero oportuno mencionar que as Regras de Mandela são diretrizes observadas pelo Estado para o tratamento de reclusos e foram criadas pela ONU, que teve como objetivo assegurar tratamento digno às pessoas em situação de privação de liberdade. O objetivo principal das regras é estabelecer, regras aceitas como bons princípios e práticas no tratamento dos reclusos e na gestão dos estabelecimentos prisionais. Como podemos observar nas seguintes regras:

Todos os reclusos devem ser tratados com o respeito inerente ao valor e dignidade do ser humano. Nenhum recluso deverá ser submetido a tortura ou outras penas ou a tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes e deverá ser protegido de tais atos, não sendo estes justificáveis em qualquer circunstância. A segurança dos reclusos, do pessoal do sistema prisional, dos prestadores de serviço e dos visitantes deve ser sempre assegurada.

Os objetivos de uma pena de prisão ou de qualquer outra medida restritiva da liberdade são, prioritariamente, proteger a sociedade contra a criminalidade e reduzir a reincidência. Estes objetivos só podem ser alcançados se o período de detenção for utilizado para assegurar, sempre que possível, a reintegração destas pessoas na sociedade após a sua libertação, para que possam levar uma vida autossuficiente e de respeito para com as leis. Para esse fim, as administrações prisionais e demais autoridades competentes devem proporcionar educação, formação profissional e trabalho, bem como outras formas de assistência apropriadas e disponíveis, incluindo aquelas de natureza reparadora, moral, espiritual, social, desportiva e de saúde. Estes programas, atividades e serviços devem ser facultados de acordo com as necessidades individuais de tratamento dos reclusos.

A partir da leitura das Regras de Mandela observa-se, que o sistema carcerário do Brasil ainda precisar percorrer um longo caminho, pois é caracterizado por problemas seríssimos e desumanos como a superlotação, insalubridade, péssimas condições de assistência à saúde, guerra entre facções entre outros.

3.3 PRISÃO E PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE

O autor Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, (2014) traz uma análise histórica da prisão assim como os meios de punição, um grave problema que mesmo passando por diversas transformações continua julgando terrivelmente as pessoas que cometeram crimes. A ideia de encarceramento surge na antiguidade como sendo sinônimo de castigo e tortura, representando a dor e o sofrimento. Após o século XIX começa-se a criação das prisões que eram chamadas casas de correções (Foucault, 2014).

A obra apresenta quatro aspectos: suplício, punição, disciplina e prisão e sinaliza métodos de punição para o enfrentamento da criminalidade. No primeiro momento é evidenciado o suplício e o autor apresenta exemplos de punição relatando inicialmente o caso de Damiens, em 02 de março de 1757, ele deveria pedir perdão publicamente diante da porta principal da igreja de Paris. O corpo foi horivelmente castigado até ser reduzido as cinzas e após três décadas da punição de Damiens, é redigido por Leon Faucher o regulamento da “Casa dos jovens detentos” em Paris, no referido regulamento é evidenciado a utilização do tempo. Nesse sentido, além do corpo utilizado como estilo de punição, surge então a utilização do tempo como instrumento para punir (Foucault, 2014).

No regulamento fica decidido a hora que os “detentos” irão acordar, horário do trabalho, hora da oração, das refeições e havia duas horas empregadas para a leitura, desenho linear e cálculo. Para Foucault (2014, p. 13), desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal e surge novas técnicas de punir. A partir de 1792 a guilhotina passa a ser utilizada e a morte é apresentada como um espetáculo com várias cenas de sofrimento, porém a morte acontece mais rapidamente. Foucault, 2014, P.18 diz que,

Quase sem tocar o corpo a guilhotina suprime a vida, tal como a prisão suprime a liberdade, ou uma mutila tira os bens. Ela aplica a lei não tanto a um corpo real e susceptível de dor quanto a um sujeito jurídico, detentor, entre outros direitos, do de existir.

No início do século XIX, as cenas da punição física não são mais vistas em termos globais, mas as práticas de tortura permaneceram por muito tempo. Nesse sentido, a criminalidade era vista como uma ameaça ao poder do estado. A gravidade das infrações passou a ser avaliada a depender dos vínculos com

autoridades religiosas ou situação econômica. Daí, surge o segundo momento sinalizando que o protesto contra os suplícios acontecia frequentemente, na segunda metade do século XVIII entre juristas, magistrados, parlamentares e entre os legisladores da assembléia.

Era preciso punir de outro modo: eliminar essa confrontação física entre soberano e condenados, esse conflito frontal entre a vingança do príncipe e a cólera contida do povo, por intermédio do supliciado e do carrasco. O suplício se tornou rapidamente intolerável. (FOUCAULT, 2014, p.73).

A obra evidencia que conforme a legislação de 1791 os reincidentes poderiam ter suas penas dobradas e conforme a lei de Floreal ano X, deviam ser marcados com a letra R. Nessa mesma época vai se constituindo a noção de crime “passional” involuntária e irrefletida, nesse sentido o ato de aprisionar passa a ser imprescindível.

Foucault (2014, p.114) sinaliza

O cadafalso onde o corpo do supliciado era exposto à força ritualmente manifesta do soberano, o teatro punitivo onde a representação do castigo teria sido permanentemente dada ao corpo social são substituídos por uma grande arquitetura fechada, complexa e hierarquizada que se integra no próprio corpo do aparelho do estado.

A terceira parte da obra Vigiar e punir compreende reflexões sobre a disciplina, Foucault descreve o significado de corpos dóceis. A novidade no século XVIII era a possibilidade de exercer o poder sobre o corpo de forma mecanizada a partir dos movimentos, gestos, atitudes, rapidez. Foucault (2014, p. 135) afirma que:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política” que é também igualmente uma “mecânica do poder” está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

O autor ressalta que o controle da vida e do corpo vai estender a escola, ao quartel, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. E traz o exemplo da “classe” nos colégios jesuítas que ainda trazia exemplos de organização binária e maciça, as classes que tinham mais de trezentos alunos eram divididas em grupos de dez. “A forma geral era da guerra e da rivalidade; o trabalho, o aprendizado” Foucault (2014, p. 143).

Dessa forma a sala de aula passa a classificar os alunos e a distingui-los a depender da fortuna e avanços na aprendizagem. “Organizou uma nova economia

do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” Foucault (2014, p. 144). É possível identificar um mecanismo penal em diversos sistemas disciplinares. A presença de controle de comportamento era muito forte. As ordens eram obedecidas de imediato, pois conforme Foucault (2014, p.164) sinaliza os corpos dóceis a partir da disciplina que controla as práticas individuais:

Entrem em seus bancos. À palavra **Entrem**, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras **em seus bancos**, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas. **Pegar-lousas**, à palavra **pegar**, as crianças levam a mão direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a **lousa** pelo meio; à palavra **lousas**, eles se soltam e a colocam sobre a mesa.

A quarta parte da obra *Vigiar e Punir* evidencia a “Prisão”. Foucault (2014) menciona que no início do século XIX a prisão passou a ser essencial para a história da justiça penal por ser compreendida como uma justiça que se diz “igual”. “Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não “vemos” o que por em seu lugar. Ela é a detestável solução de que não se pode abrir mão” Foucault (2014, p.224).

A prisão se fundamenta em retirar a liberdade e o tempo da pessoa, dessa forma se confere a “correção”, treinando-os e os transformando tecnicamente os que fazem parte da instituição penal. A prisão não nasce necessariamente das leis, ela está ligada a necessidade de trazer normativas à sociedade para exercer a ordem. Outras reflexões sobre a prisão são trazidas por Santos (2011), ele sinaliza que a forma organizacional de uma prisão prima pela ordem e disciplina. Conforme Santos (2011, p.120):

As atividades diárias são programadas rigorosamente dentro de um ritmo preestabelecido, segundo as regras superiores fixadas, executadas através de um corpo representante da autoridade e são orientadas a realizar o fim oficial da instituição.

Santos entende que a finalidade da prisão não está em readaptar o sujeito, mas ajustá-lo às normas do estabelecimento prisional. Notadamente, a prisão reforça a privação do indivíduo, uma vez que as relações atravessadas na prisão se constituem pelo medo.

“A prisão submete os internos a uma rígida rotina, com regras restritivas asfixiantes e isso implica na desadaptação dos internos à vida livre e na adaptação

aos padrões e procedimentos impostos pela instituição” Santos (2011, p. 120). As desigualdades representadas nos dias atuais são compreendidas a partir das reflexões sobre o passado. Para Mayer (2006, p.18),

Até agora, não temos um perfil claro e global dos/as internos do sistema penitenciário; o que sabemos é que, em geral, eles/as têm um nível educacional mais baixo do que a média da população. As pessoas pobres constituem a maior parte da população nas prisões. [...] A prisão é causa e consequência da pobreza; o que não significa que as pessoas pobres sejam mais perigosas que as outras! Em geral, a exclusão é global: exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares, com ausência de relacionamentos.

Apesar das dificuldades e limitações no universo prisional, os relatos dos homens em situação de privação de liberdade são geralmente de gratidão por terem acesso ao mínimo de educação, isso mostra o quanto eles precisam refletir sobre esse direito. É muito interessante perceber o quanto a pesquisa tem influência e é capaz de ajudar a mudar a realidade social.

Até chegar ao galpão, no Pb1 onde acontecem os encontros de leitura e escrita, passamos por barreiras com dezenas de sacos de areia que estrategicamente, foram pensados para dificultar as possíveis fugas, essas pessoas que podem fugir a qualquer momento e estão excluídas da sociedade são as mesmas que foram excluídas da escola.

Entendo que as relações sociais e o meio são fundamentais na construção de estruturas educacionais que sejam capazes de ressignificar as vidas dos sujeitos ali inseridos. O expertise em educação em prisões Julião (2007, p.4) afirma que:

O perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica. É uma massa de jovens, pobres, não brancos e com pouca escolaridade. Acredita-se que 70% deles não chegaram a completar o Ensino Fundamental e cerca de 60% tem entre 18 e 30 anos - idade economicamente ativa.

Os jovens e adultos privados de liberdade na maioria das vezes não têm perspectivas de mudança e de transformação social, o meio que estão inseridos não os remete a refletir sobre o tempo que estão vivenciando.

A obra “Crime e cotidiano”, de Boris Fausto, foi um estudo sobre criminalidade e crimes na cidade de São Paulo, entre 1880 e 1924. “De acordo com Fausto, as duas expressões têm sentido específico (1984, p.8), “criminalidade” se refere ao fenômeno social na sua dimensão mais ampla, permitindo o estabelecimento de padrões através da constatação de regularidades e cortes; ‘crime’ diz respeito ao

fenômeno na sua singularidade cuja riqueza em certos casos não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para muitas percepções”

Fausto (1984) traz um dado que perpassa pela história brasileira que é o estigma das pessoas das camadas sociais tidas com rótulo de vadios, algo muito parecido com histórias de jovens e adultos que vivem no interior, tendo os seus direitos diminuídos e isso é desde o período colonial.

A larga escala de mão de obra escrava na agricultura dificultou o acesso a emprego e ao analisar a criminalidade da cidade de São Paulo, Fausto (1984, p.35) utiliza o termo “vadiagem” para se fazer entender, até que ponto as entidades se preocupam com essa “vadiagem” coletiva que faz parte da história brasileira? O referido autor constatou o racismo de autoridades policiais na transcrição de depoimentos, nos relatórios de delegados e etc.

Marc de Maeyer em seu artigo intitulado Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender, apresenta a educação ao longo da vida como uma ferramenta que deve ser acessível a cada um. O autor enfatiza a importância da Educação na prisão de maneira que impulse questionamentos sobre o sentido de estar nesse mundo e com o mundo.

Nesse sentido, o autor compreende que as técnicas e competências são necessárias, mas é extremamente importante que se estabeleça reflexão e compreensão sobre o mundo que vivemos, sendo possível assim uma educação libertadora. De acordo com Maeyer (2011, p. 45):

As prisões estão superlotadas, carecem de recursos humanos e materiais, agravam situações humanas já fragilizadas, reúnem os mais pobres entre os pobres assim como as minorias e raramente atendem às funções que lhes foram confiadas; mais ainda, são raras as avaliações quantitativas, qualitativas, humanas e sociais.

O autor sinaliza que na prisão além da contradição que existe entre encarcerar para proteger e educar para a liberdade existe alguns entraves, como por exemplo: assustar o pequeno delinquente, assegurar o isolamento, corrigir os recidivistas, proteger a sociedade, ser o local de espera de julgamento. Diante da trágica situação de superlotação, o mínimo que se consegue controlar é a disciplina.

Para Maeyer (2011, p. 46) “a prisão só permite limitar os efeitos negativos do encarceramento”, ele menciona a importância de questionar os elos entre as políticas sociais nacionais e o encarceramento, porém não em uma perspectiva

relacionada aos custos, pois ele enfatiza que prevenir custa menos que encarcerar. Percebe-se que há uma insistente argumentação na opinião pública que o encarceramento é a melhor saída, cada vez mais normal e evidente, e conforme o referido autor a prisão continua no centro do sistema prisional, apesar desse espaço não trazer resultados positivos no sentido de emancipação humana. Ainda conforme Marc de Maeyer (2011, p. 47)

Os governos dos países ricos, dos países pobre e em transição ou emergentes não devem considerar a educação na prisão como uma atividade facultativo ou adicional, mas como uma ferramenta que permitirá aos detentos compreender sua história individual, a história do seu meio e do país ao qual pertencem e definir objetivos pessoais aceitáveis tanto em nível social quanto familiar e profissional.

O estado tem total responsabilidade nas questões organizacionais na prisão, a sociedade civil pode complementar uma competência publicamente não permitindo que empresas particulares oferte educação e formação sem a presença do estado que conforme Maeyer (2007, p. 50) “a educação na prisão não parte do nada. Ela terá que reconhecer os saberes e conhecimentos anteriores dos detentos, sem obrigatoriamente aprová-los.

Entende-se assim, que todos que estão em situação de privação de liberdade trazem suas experiências de vida, algumas dessas experiências estão relacionadas à sobrevivência, relações familiares e sociais, economia informal etc. Enfim, Maeyer chama atenção no sentido de não valorizar os atos que levaram os sujeitos a condenação e sim possibilitar novos hábitos para a leitura e aprendizagem, fazendo-o refletir sobre o seu valor e que ele não é uma pessoa perigosa por definição.

Conclui-se que essa estrutura tradicional da prisão não prepara nunca para o futuro. “Deve haver envolvimento com todos os atores do sistema penitenciário” (Maeyer, 2007, p. 50) para que seja possível vencer os desafios e garantir o direito à educação nos espaços prisionais.

Nas minhas experiências no presídio Sílvia Porto, de 16 jovens e adultos participantes do grupo de remição pela leitura, seis eram oriundos do interior do estado, marcados pela dificuldade do acesso à escola e conduzidos até a mesma por meio de transporte irregular que ainda é chamado de “pau de arara”, porém, além dessas dificuldades em comum, todos eles cometeram algum tipo de crime.

4 EXPERIÊNCIAS NA EXTENSÃO EM PRISÕES: ENTRE LEITURAS, ESCRITAS E REFLEXÕES

O capítulo 4 se dedica a explorar algumas questões relacionadas as experiências do projeto de extensão Entre-Nós realizada no PB1, focando nas práticas de leitura, escrita e reflexão. Essas atividades não apenas contribuíram para a formação intelectual dos homens privados de liberdade, mas também promoveram a autorreflexão. Através de iniciativas de educação popular e programas específicos de leitura, este capítulo investiga como a educação pode atuar como uma potente agente de mudança dentro do sistema prisional.

4.1 DE MÃOS DADAS PELOS ATALHOS

De acordo com Paula (2013, p.6) “das três dimensões constitutivas da universidade, a extensão foi a última a surgir, seja por isso, seja por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, seja pelo fato de se realizar, em grande medida, além das salas de aulas e dos laboratórios”. Paula (2013) entende que as atividades de extensão não têm sido adequadamente compreendidas e assimiladas pelas universidades.

No ano de 2020 passamos a vivenciar um caos mundial, a pandemia da COVID-19. Segundo as estatísticas, até junho de 2022, mais de 666 mil pessoas morreram no Brasil. Diante de tal contexto, a utilização de máscaras e o isolamento social, foram algumas das primeiras medidas a serem tomadas. Paralelo a essas questões supracitadas, pudemos observar um diagnóstico desonroso e ausência de compromisso com a Educação Brasileira, onde em menos de 4 anos, 5 ministros da Educação foram reprovados, por falta de compromissos sociais.

Se para a sociedade “livre”, essa realidade foi e ainda é complexa, para os jovens e adultos privados de liberdade o distanciamento veio com maior intensidade, uma vez que, as visitas ficaram suspensas e as poucas atividades educativas presenciais também.

Em meio a pandemia e as condições precárias de sobrevivência no presídio, surgiu o projeto de Extensão Popular “Entre-Nós: Cartas, palavras e conversas”,

cuja finalidade foi garantir a manutenção do acesso à educação. Nesse cenário, a UFPB e UFT/UFNT se unificam para manter as práticas educativas no presídio.

Durante a pandemia, como já mencionado, ficamos impossibilitados de realizar atividades educacionais presenciais, foi então que a UFPB e UFT/UFNT uniram forças para manter práticas de leitura e escrita na prisão e garantir o mínimo de comunicabilidade diante de uma pandemia.

Diante de tal impossibilidade, foi planejada as práticas de leitura e escrita, a partir de troca de cartas direcionadas, utilizando livretos produzidos pela equipe com temas específicos para cada módulo.

A princípio houve uma tentativa de inserção do projeto Entre-Nós, na penitenciária de segurança média Sílvia Porto, mas a equipe não observou resultados positivos para uma sequência de troca de cartas, não houve retorno quanto às cartas escritas. Dessa forma, foram empregados esforços apenas aos grupos das unidades PB1 e PB2.

Nesse sentido, meu envolvimento nas atividades na penitenciária de segurança máxima começa a surgir, e assumo um papel de emissária, ia até o presídio para recolher as cartas, encaminhar aos correspondentes, entregar os livretos, enfim, foi o início de uma nova experiência, a qual comecei a assumir o olhar de pesquisadora.

Lembro-me como hoje quando adentrei no presídio de Segurança Máxima pela primeira vez, ainda com um pouco de tensão. Devido a pandemia, eu estava equipada de máscara, álcool, e o vazio do caminho, para chegar algumas vezes sozinha, na missão de recolher as cartas e entregar os livretos do projeto Entre-Nós. Parecia uma tarefa simples, mas para mim teve um grande significado, uma vez que, a rotina dos participantes de se encontrarem com a equipe executora semanalmente foi suspensa devido à pandemia. Era necessário manter de alguma forma essa intervenção educativa e eu seria uma das pontes para que as cartas e os livretos chegassem aos destinatários.

Essas experiências me fizeram refletir sobre o quanto a educação foi negligenciada, e o quanto o projeto de extensão teve um papel fundamental para gerar comunicabilidade, garantir multiplicadores de informação, troca de conhecimento e oportunizar momentos de reflexão sobre si e sobre o outro.

Manter práticas educativas, especialmente em tempos de pandemia numa instituição prisional requer um esforço permanente, pois as dificuldades

atravessadas no caminho são diversas. Ao ouvir os relatos de como teria sido a semana, as dificuldades enfrentadas, também era compartilhado com o grupo as dificuldades aqui de fora dos muros da prisão. Para Freire (2011, p. 112),

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta muito a caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais.

A minha aproximação com as práticas de leitura e escrita no presídio e a intencionalidade de compreender como os saberes se desenvolvem, me permitiu uma postura crítica para além dos estereótipos que são veiculados sobre a Educação de Jovens e adultos no sistema prisional, não é tão simples manter práticas educativas que incentivem a luta pela libertação, o projeto “Entre-Nós” reuniu e uniu diferentes crenças e até facções, e já em 2022 quando estavam acontecendo os encontros presenciais quinzenalmente estes se unificaram com base no respeito, na escuta entre os companheiros compartilhando suas experiências, suas impressões. Conforme mencionou um participante para a equipe presente:

“aqui na sala de aula, somos todos iguais, não existe essa diferença de facção e temos grande admiração por vocês(partipante CO, 2022)”.

“vocês nos tratam de igual para igual e não tenho receio de falar porque eu sei que vocês não vão nos recriminar, estamos aqui para aprender (partipante RG, 2022)”.

Foi permitido ao grupo questionar, discordar, expressar suas angústias. O diálogo foi uma marca significativa do projeto em questão. À medida que eram entregues os livretos, os participantes eram convidados a refletir e expressar suas opiniões desde a fonte aos textos de suas preferências. Os participantes recebiam uma folha para rascunho e outra para passar a limpo suas cartas.

A equipe também se preocupou com a entrega de canetas e suas cores, devido ao controle de que exige a prisão, alguns pediam canetas azuis, mas a equipe já estava ciente da proibição. É proibido entregar canetas que não seja da cor azul, devido a possibilidade de os participantes realizarem tatuagens, e assim o projeto foi caminhando, entre uma brecha e outra para a manutenção das práticas de leitura e escrita, embora os participantes estivessem cientes da proibição, sempre escapava alguns pedidos à equipe executora. A equipe demonstrou disponibilidade para apreender as regras de organização, saber o que pode e o que não pode.

A equipe executora realizou avaliações remotas com os correspondentes extramuros e em algumas ocasiões pude participar. As avaliações eram voltadas para reflexões sobre esse caminhar educativo, foi muito potente ouvir relatos de correspondentes que não se imaginavam dialogar com pessoas em situação de privação de liberdade através de cartas.

Houve uma troca, um interesse mútuo de não olhar para trás, pois diante do caos comportamental mundial estabeleceu-se um ponto de partida em comum, ser sobreviventes, presos em muitos momentos, por diversos motivos. Para Freire (2011, p.109),

O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Diante da complexidade de atuar em unidades prisionais, foi inegável os inúmeros esforços reunidos para manter as práticas educativas, que inclusive foram nutridas de criatividade, capazes de estimular reflexões através de gestos, olhares, sorrisos e palavras. Havia diálogos conscientizadores, e a cada encontro presencial a equipe executora conseguia se aproximar dos participantes intramuros que buscavam aprender uns com os outros.

4.2. PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO EM PRISÕES

A presente pesquisa está interligada ao meu primeiro acesso à disciplina de Educação de Jovens e Adultos, no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Na época, o professor da disciplina apresentou as possibilidades da Educação em prisões, a qual eu não tinha conhecimento de como ocorria. Ele sempre nos instigava a buscar e compartilhar notícias sobre educação nos espaços prisionais, cada vez que eu pesquisava, surgia mais interesse em compreender os processos educativos no âmbito da prisão.

No itinerário do curso de Pedagogia iniciei minhas primeiras inquietações sobre o próprio curso, em relação a atuação do pedagogo em espaços não escolares: Como o pedagogo pode contribuir em ambientes não escolares? Quais são os desafios e as oportunidades de trabalhar com educação em contextos prisionais?

Essas questões impulsionaram minha pesquisa e ampliaram minha visão sobre o papel do pedagogo em diferentes contextos.

Durante o processo de finalização do curso de Pedagogia, eu e mais duas colegas tínhamos como objetivo analisar o currículo do curso de Pedagogia da UFPB para atuação em espaços não escolares. Concordávamos com Libâneo (2007, p. 51), que afirma: “em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia.” Esta perspectiva apresenta a abrangência da pedagogia, indicando que a prática educativa não se limita ao ambiente escolar, o que nos motivou a explorar como os conhecimentos pedagógicos podem ser aplicados em espaços escolares e não escolares, incluindo prisões, hospitais e outras instituições, ampliando o alcance e o impacto do trabalho do pedagogo.

A educação está inserida na sociedade e ultrapassa os muros das escolas; o pedagogo estará atuando onde houver um processo de ensino-aprendizagem em andamento. É imprescindível compreender os espaços de atuação do pedagogo para além da escola. O interesse em compreender os diversos lugares que o curso de Pedagogia pode nos levar, partiu de uma das muitas aulas assistidas durante o Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Ao nos depararmos com esse tema, vários questionamentos começaram a surgir, entre eles, se essa temática era discutida com frequência nas aulas do Curso de Pedagogia; se o currículo desse campo científico prepara o pedagogo e o capacita para enfrentar os desafios que possam surgir? No decorrer do curso, a ênfase geralmente recai sobre a atuação do pedagogo em escolas de Educação Infantil e, em menor grau, na Educação de Jovens e Adultos. A educação está inserida na sociedade e ultrapassa os muros das escolas; o pedagogo estará atuando onde houver um processo de ensino-aprendizagem em andamento. É imprescindível compreender os espaços de atuação do pedagogo para além da escola.

Esses questionamentos nos motivaram a investigar mais a fundo as possibilidades e os desafios da atuação pedagógica em espaços não escolares.

Tínhamos por objetivo geral analisar de forma cuidadosa os aspectos de atuação do pedagogo e sua preparação para tal em âmbitos não escolares no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. E tínhamos como objetivos específicos, contribuir no esclarecimento das atuações do pedagogo para a comunidade acadêmica, conhecer as possíveis áreas de atuação do

pedagogo, identificar na prática através de pesquisas como está sendo oferecida a formação para os alunos atuarem em outros espaços.

O curso de pedagogia tem um campo de trabalho que com o passar do tempo vem crescendo. Segundo Frison (2001, p.30),

A educação, que era pensada como resultado de um conjunto de propostas voltadas para a aprendizagem de conteúdos, hoje é desafiada a desenvolver uma formação que priorize o desenvolvimento de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais, estéticas. Vivem-se impasses cada vez mais complexos. À medida que desaparecem algumas necessidades, surgem outras que as substituem e que impulsionam novas formas de ação.

Em 2019 busquei me engajar em um projeto que me possibilitasse experienciar a Educação de Jovens e Adultos nos espaços prisionais. Lembro-me como hoje, quando estive em uma reunião na UFPB realizada na cátedra UNESCO, em novembro de 2019 para entender melhor como funcionava o Projeto de Remição pela leitura na Penitenciária de Segurança Média Desembargador Silvio Porto, localizada na cidade de João Pessoa. Foi um momento significativo, ouvir as experiências dos integrantes do projeto em questão, eles se expressavam de maneira entusiasmada com o esperar no brilho dos olhos, mas com a convicção de que o percurso traria muitos desafios.

O projeto “Janelas para o mundo” (2019) foi uma iniciativa da Cátedra UNESCO de EJA da UFPB, representada pelo Professor Timothy Ireland em parceria com a UFT, representada pela Professora Aline Campos, com a participação de extensionistas e discentes das duas universidades. Antes disso, em meados de março de 2018 na Unidade Penal de Tocantinópolis, já estava sendo desenvolvido um Clube de Leitura com um grupo de 15 homens presos, em que obras literárias eram lidas coletivamente. Tratava-se de um projeto de extensão universitária já vinculado à Universidade Federal do Tocantins que tinha parceria do Ministério Público e da Secretaria Estadual de Cidadania e Justiça. O Clube de Leitura foi batizado de “Clube dos Livres”.

Após a primeira reunião que eu participei, pude pela primeira vez adentrar na penitenciária Sílvia Porto, vale ressaltar que esta penitenciária de segurança média é destinada a presos comuns, que não sejam membros de facções criminosas e suas próprias seguranças não estejam em riscos. A princípio não sabia exatamente como me comportar, essas questões se aprendem na prática, observando aqueles que tem mais experiências, se faz necessário ter disponibilidade para apreender as regras da instituição. Na primeira vez, eu não sabia se podia cumprimentar os

adultos em situação de privação de liberdade que estavam trabalhando pelos corredores, mas observei que minha colega sorria para as pessoas ali inseridas e fui aos poucos me comportando naturalmente de forma que fosse possível diminuir os mecanismos de opressão.

O clube de leitura intitulado “Janelas para o mundo”, o qual passei a integrar, me trouxe a oportunidade de auxiliar no processo de alfabetização de uma participante que não sabia ler e escrever. Me integrei ao Clube de leitura em 2019, em um grupo LGBTQI+, nesta penitenciária de Segurança Média. No primeiro dia que adentrei na penitenciária efetivamente, aguardei uns minutos do lado de fora e fui observando os protocolos de atendimento às famílias, os cartazes afixados comunicando os dias que os familiares podiam deixar os alimentos. Nesse movimento fui identificando de perto o ato de isolar, o sofrimento de familiares na espera por informações e o quanto é doloroso esse tipo de punição. Presenciei uma mãe chorando pelo seu filho e relatando que ali era um “inferno”, clamando a Deus para que ele saísse dali. Lembrando da forte presença da punição como nos lembra Foucault (2014, p.11) ser uma prática constante:

Até a primeira metade do século XIX as punições eram assistidas em cenas de suplícios, a violência era testemunhada publicamente de variadas formas, conforme o delito praticado de maneira extremamente agressiva, desde aplicar óleo fervente, enxofre derretidos nos corpos dos homens que cometeram o delito, até os membros consumidos ao fogo. Era comum os gritos: “Meu Deus, tende piedade de mim; Jesus, socorrei-me”.

As punições passaram por diversas transformações, entre elas o desaparecimento dos suplícios, o corpo já não é mais o alvo principal, mas o sofrimento continua. Fui refletindo sobre a fala marcante de Poel (2018), quando ela mencionou que para atuar nas instituições prisionais há de se ter coragem, amorosidade e não ter nojo.

No entanto, percebi que os aspectos supracitados vinham ao meu encontro, quando adentrei no presídio, tive coragem para dizer a mim mesma que iria retornar, constatei o quanto foi potente conhecer a realidade do sistema prisional, a gente aprende a desacelerar, entende que o tempo possibilita diferentes experiências, aprende a valorizar e olhar as pessoas na sua totalidade, a gente renova o interesse de lutar para efetivar o direito à educação nesses espaços e entende também que a educação nos espaços prisionais não garante a não reincidência e tão pouco

garante a reabilitação, porém garante possibilidades de ressignificação e ajuda-os a refletir, inclusive sobre as circunstâncias que o fizeram a chegar até a prisão.

Foi importante me perceber enquanto facilitadora, e o quanto fui adquirindo a capacidade de me reconstruir a cada vez que adentrava no presídio com novas experiências, além de testemunhar o respeito que o grupo tinha conosco, Professoras e Professores envolvidos, apesar das angústias inerentes ao cárcere. Foi possibilitado a cada um deles, liberdade para expor suas impressões a partir das obras lidas e que atravessavam suas experiências de vida. Nesse percurso, descobrimos fora das celas cantores, estilistas, atores e conhecemos sonhos para o empreendedorismo.

De acordo com Freire (1980, p. 82), o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. O ambiente prisional é um ambiente opressivo, os presos ali inseridos, geralmente apresentam uma aparência triste, sem direção, rostos pálidos. Mesmo assim, eles eram acolhedores, e sempre tinham uma palavra de encorajamento, a força de vontade de estudar e buscar conhecimentos nos garantia ânimo para retornar. Lembro da fala de um participante que disse o seguinte para o grupo: “Não desistam da gente”.

Fui vivenciando o significado da palavra amorosidade e não sentia nojo, a minha responsabilidade era retornar e poder contribuir com essas discussões, a princípio, porque enquanto sociedade me pergunto: O que estou fazendo para que esses indivíduos retornem à sociedade com novas perspectivas? Não podemos fechar os olhos simplesmente e deixar por conta do Estado, enquanto pesquisadores, universitários, professores, temos um papel importante diante desse contexto.

No primeiro encontro, fui apresentada ao grupo de que minha contribuição seria auxiliar na leitura e escrita. Nesse caminhar, no grupo LGBTQI+, público esse que além de estarem em situação de privação de liberdade, enfrenta preconceito e intolerância, o acesso às práticas de leitura e escrita especialmente para mulheres trans, envolve autoestima e respeito.

Nos primeiros encontros, no momento de realização da leitura coletiva, no clube de leitura, tive a oportunidade de conhecer mais de perto uma jovem que sinalizava muito interesse em ler e escrever. Nas leituras coletivas, a aluna A,

relatava que não iria ler em voz alta porque sentia “vergonha”, e então passava a sua vez para a próxima colega, foi aí que percebemos que ela não tinha habilidade de leitura e também não conseguia escrever frases, apenas o seu primeiro nome e em letra de “fôrma”. Ela me pedia que a ajudasse e que tinha um sonho de aprender a ler e escrever, sempre ao encerrar os encontros, e muito alegre perguntava se eu iria voltar.

Percebi seu interesse e fui acompanhando, comecei a partir de uma sondagem, que continha o motivo dela não ter dado continuidade aos estudos, sua idade, o que a motivava, o que pretendia recomeçar ao sair do presídio e suas preferências por leitura.

De acordo com Freire (2011, p.70) a esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha.

A história de vida da aluna A é capaz de trazer grandes reflexões, e conhecer um pouco sua história, nos aproximou ainda mais. Iniciamos com as letras em alfabeto móvel, e letras cursivas, para que ela pudesse diferenciá-las, pois sinalizou como sendo uma de suas dificuldades.

Durante o processo, passou a reconhecer no livro: “O pequeno livro das grandes Emoções” livro este que estava sendo trabalhado no Clube de leitura, algumas letras cursivas que já havíamos visto, e sua reação foi de alegria ao perceber seu avanço, após esse exercício sugeri que montasse seu nome com as diversas letras e as buscasse no livro que estava sendo trabalhado, assim o fez e foi muito interessante sua reação ao identificá-las.

Trabalhamos bastante as sílabas, assim como os sons. Com o passar dos encontros ela conseguia formar palavras, associar letras a sonoridade, e reproduzir graficamente algumas letras a partir da associação da grafia com o som, nesta aluna percebi que teria mais facilidade, trabalhando primeiro os sons seguidos da separação silábica.

Em um dos últimos encontros do Projeto, no ano de 2019, a aluna A já conseguia ler algumas palavras e frases, relatou que estava “clareando”, ou seja, que estava compreendendo, e cada vez mais, ela estava perdendo a timidez para se expressar com as colegas nos encontros do clube de leitura, e se colocar nos

debates a partir de suas experiências com mais propriedade. Para Freire (2011, p. 25),

Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificada. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia.

Em alguns momentos a aluna A mencionava que tinha conhecimento dos desafios que iria enfrentar ao sair da prisão e que sentia um pouco de medo de enfrentar a vida na rua. De acordo com Maeyer (2006, p.22),

A formação completa frequentemente encontra um tremendo obstáculo no caminho: os internos terão que lidar com a realidade do mercado e trabalho, com a reação dos empregadores ao apresentar sua ficha criminal e com os constrangimentos que os ex-presidiários geralmente enfrentam.

Apesar dos desafios que a aluna A mencionava estar ciente, ela traçava suas metas com muita convicção de que tudo iria dar certo, ela pretendia continuar os estudos, abrir um salão de beleza e agradecia por nossa troca de experiências. Foi uma experiência significativa e única perceber nossos avanços e já estava próximo de encerrar o seu tempo na penitenciária.

O processo de alfabetização possibilita o resgate ao respeito e dignidade e ao compreender a Educação como Direito de todos, torna-se possível a ressignificação através da leitura e escrita para uma melhor compreensão de mundo.

Para Freire (1985, p.14), “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”.

Os encontros do clube de leitura “Janelas para o Mundo” eram realizados em círculo, de maneira que todos pudessem se ver e ajudar uns aos outros nas leituras, também reconhecemos a importância dos participantes sugerirem as obras que gostariam de ler e compartilhar suas reflexões. “Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado, vazio e inoperante” (Freire, 2011, p.61).

Iniciar uma atividade educacional no presídio não é uma tarefa simples, requer muita força de vontade, a começar pelos recursos como os próprios livros, e mesmo com a existência da biblioteca, o acervo ainda era escasso. Materiais como canetas, borrachas e cadernos eram providenciados pelos membros da equipe executora. Conforme Godinho e Julião (2022),

É inegável que o controle sobre o conteúdo do texto é muito coerente com a dinâmica do sistema prisional, em que o preso não tem autonomia para nada. Não decide o que vai comer, quando vai tomar sol ou banho, nem se vai trabalhar ou estudar. Logo não decide o que vai ler. (Godinho; Julião, 2022, p. 135).

Apesar dessa dinâmica da prisão, sempre era perguntado ao grupo porque eles escolhiam determinados textos, possibilitando um exercício de anunciar seus desejos, sentimentos e escolhas. Não era apresentado sugestões de leitura que fizessem menção ao crime.

Lembro de um relato que muito me marcou, quando um participante relatou: “O fato de sair da cela já é muito importante para nós e quando encontramos vocês nos dá ânimo para superar cada dia, a vida aqui não é fácil, agora mesmo estou com fome mas estou feliz em estar aqui, pois sei que vocês não estão aqui para nos julgar”.

Os participantes do clube de leitura da penitenciária Sílvia Porto demonstravam alegria em participar do projeto, eu percebia que eles sempre retornavam mais reflexivos, quando contextualizam as leituras com suas histórias de vida e suas experiências na prisão, não só isso, entender que eles estavam nos dizendo que aquele direito estava sendo acessado de maneira respeitosa, era gratificante. Após as leituras, os participantes escreviam as resenhas e cada membro da equipe ficava responsável por três ou quatro resenhas para avaliar.

No mesmo período que acontecia o projeto clube de leitura na penitenciária de segurança média Sílvia Porto, também acontecia o clube de leitura na Penitenciária de Segurança Máxima Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes – conhecido como PB1 e PB2 - com participantes do sexo masculino, em horários distintos pois a equipe composta para atender as duas unidades era praticamente a mesma, como eu estava iniciando essas experiências, ainda não me sentia preparada para atuar nesta unidade de segurança máxima.

O presídio de segurança máxima abriga homens de “alta periculosidade”, é marcado por uma história de fugas, de rebeliões, favorecendo medidas cada vez

mais duras. Mesmo sem adentrar na unidade, eu estava inteirada das atividades de leitura e diálogos realizados na unidade e percebia pelos relatos da equipe executora, o potencial de transformação e humanização a partir do acesso à educação, essa capaz de transformar e viabilizar direitos.

Os integrantes do Projeto descreviam a importância de uma política pedagógica e prática educativa nos presídios, e apesar do caos instalado, a equipe estava empenhada em repensar a punição do aprisionamento como algo que não deveria agravar o direito à educação. A Lei de Execução Penal em seu artigo 126 sinaliza o seguinte:

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

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

Aos poucos, o projeto de extensão foi criando atalhos para construir práticas de leitura e escrita no presídio, de forma que a punição do aprisionamento não interferisse no direito à educação. O artigo 129 (LEP Nº 7.210 de 11 de julho de 1984) garante

A autoridade administrativa encaminhará mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os condenados que estejam trabalhando ou estudando, com informação dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino de cada um deles.

Para se chegar até os resultados da remição, os atalhos foram diferenciais, sejam eles na espera para adentrar na sala de aula pelos protocolos de segurança, inerentes a uma instituição prisional, na espera pelos participantes, nas ausências de outros participantes em alguns encontros, o que acarretava na impossibilidade de seguir adiante na sequência das leituras e escritas, conforme planejado, e no material pedagógico.

De acordo com os dados do Conselho Nacional de Justiça, existem mais de 800 mil presos no Brasil, dentre esses 8% não sabem ler nem escrever, mesmo assim o acesso a educação nos presídios não passa de 13%. Diante dessa conjuntura, percebe-se que o tema é de grande relevância para os estudos de Educação Popular.

Os jovens e adultos do projeto em questão que vivem no cárcere, trazem consigo marcas de estigmatização, e perguntam como é possível um grupo de pessoas que têm seus compromissos, suas responsabilidades, se propõem em ser facilitadores desse movimento educativo para a liberdade. De acordo com Goffman (2004),

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas.

O projeto de extensão buscou manter esse direito, e mesmo com todas as dificuldades inerentes à instituição prisional, conseguiu possibilitar práticas de leitura e escrita para além da escolarização e seria muito potente se a sociedade reunisse esforços no sentido de colaborar, mas muitas vezes esta sociedade também confere o estigma. Ainda conforme Goffman(2004):

Os gregos criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem o apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo o corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos (Goffman, 2004, p. 5).

Todos nós cometemos erros diariamente, e temos oportunidade de refletir e recomeçar. No presídio não é dada efetivamente essa oportunidade, alguns até passam do prazo legal sentencial.

4.3 O ATO DE LER NA PRISÃO E NA REMIÇÃO

A obra “A importância do Ato de Ler” DE FREIRE (1989) traz a compreensão que o ato de ler, implica em um processo de percepção crítica, de interpretar o que se lê. Sobre isso Freire (1989, p. 11) afirma que,

Há pouco tempo, com profunda emoção, visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo do - primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela “leitura” que ele fui fazendo. Lá, re-encontrei algumas das árvores da minha infância. Reconheci-as dificuldade. Quase abracei os grossos troncos - os jovens troncos de minha infância. Então, uma saudade que eu costumo chamar de mansa ou me envolveu cuidadosamente. Deixei a casa contente, com a alegria de quem re-encontra gente querida.

Enquanto pesquisadora tive oportunidade para fazer mesmo que minimamente, a leitura desse universo que é a prisão, tenho lido os detalhes e os olhares de cada jovem e adulto que buscam na leitura uma forma de enfrentar a realidade no mundo da prisão. Jovens e adultos que temporariamente vivem no cárcere, cada um com suas leituras transformadas.

Cada um desses jovens e adultos abraçam suas memórias, como se também estivessem abraçando árvores de suas infâncias, fervorosamente, pois para alguns só é possível revisitar as memórias individualmente, é que ao ouvir seus relatos, entendemos que muitas vezes os amigos e até familiares os abandonam. Ao mesmo tempo, esses jovens e adultos também relatam compreender as atitudes dos amigos e familiares “virarem as costas” e vivem em constante culpabilidade porque o sistema reforça essa culpa. Na prisão é necessário ter disciplina, apenas, mesmo que sejam retirados os seus direitos, ter disciplina é inclusive, um pré requisito para ter acesso a projetos como os supracitados nesse trabalho, obedecer e não questionar é demasiadamente importante. Nesse sentido eles tentam educar-se diariamente para sobreviver as injustiças, sobreviver aos limites excedidos do tempo da prisão, sobreviver as diversas dificuldades que o cárcere propõe.

Diante das rodas de conversas, é comum perceber a felicidade daqueles jovens e adultos ao dizerem suas palavras, é um momento de libertação, primeiro que é um dos raros momentos em que lhes são retiradas as algemas, segundo porque eles sentem-se livres para questionar, contarem suas experiências, compartilharem suas saudades e ao encerrar os encontros, eles saem da sala de aula mais contentes.

Desenvolver uma leitura crítica na prisão também requer um exercício crítico das possibilidades de acesso a livros, a começar pela biblioteca que apresenta um acervo na maioria das vezes escasso e com poucas variedades textuais.

A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca.

Freire (1989, p. 11) mostra que,

Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, portanto da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do

primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra.

Freire (1989) chama atenção para a importância de escutar os jovens e adultos inseridos no processo de leitura e escrita, de forma que sintam-se respeitados.

Observou-se que a equipe do projeto Entre - cartas palavras e conversas que se reunia com o grupo na penitenciária quinzenalmente tinha a preocupação de se colocar sem convencimento e sem autoritarismo. Conforme Freire (1989, p. 17) afirma que

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

Nesse sentido é fundamental ouvir as experiências dos jovens e adultos privados de liberdade pois cada um tem sua história antes de adentrar na prisão.

Freire evidencia a alfabetização como ato criador e um ato político. Para atuar nas prisões é importante compreender os caminhos que a leitura possibilita, quando por exemplo percebemos os sujeitos se apropriando dos seus direitos, aprendendo a conviver com os atravessamentos inerentes ao sistema prisional e anunciar e denunciar suas frustrações, medos e angústias.

Para Poel (2018, p.259), “Ninguém oferece a mão a quem cai no abismo. É a sociedade rolo compressor que esmaga os que vão caindo na estrada. Todos trabalham inconscientemente pelo apocalipse total, contanto que não percam um segundo de individualismo”.

O livro “*Vidas Aprisionadas*” é o registro da vida de Maria Salete van der Poel. Em todos os capítulos, é a sua história de “educadora popular militante transgressora” (Poel, 2019 a s/p), a autora narra a educação no Brasil, as condições dos presídios, as práticas educativas em situação penitenciária, e as histórias de vida dos presos. A autora é comprometida com as pessoas e suas narrativas.

Neste contexto, de acordo com a autora, quando se perde a utopia se perde a vida. Poel (2019) entende que a prática alfabetizadora de jovens e adultos, ademais em situação prisional, é elemento chave para a construção de uma nova sociedade.

É possível compreender que no âmbito das pesquisas em torno das expressões educativas e culturais no espaço de privação de liberdade, até o sol torna-se

quadrado, daí a relevância dos relatos e experiências em torno das práticas educativas envolvendo as vidas aprisionadas (Poel, 2019).

Nas prisões, a realidade é cruel, não é o que mostra nos noticiários sensacionalistas, aos que desejam escrever e ler, em algumas unidades prisionais, só o podem fazer até às 16 horas aproximadamente, o motivo: não há energia elétrica, após esse horário as celas ficam muito escuras.

O Brasil é um dos países com o maior número de pessoas presas no mundo, de acordo com os dados do Sistema de Informações Estatísticas do DEPEN (INFOPEN), publicado em fevereiro de 2020.

Lamentavelmente os presídios seguem superlotado, o que demonstra a ineficácia, comprova a desorganização e reforça uma crise que caminha para um apocalipse. É comum ouvir de alguns presos que já passaram do prazo legal mas seguem pedindo socorro aos familiares para lhes tirem daquele contexto.

Não se deve responsabilizar a educação pela dita “ressocialização” das pessoas presas, pois, como destaca Teixeira (2007) e Ireland (2011), isso seria exigir mais do que se deve da educação. Contudo, a educação pode ser vista como um dos instrumentos para fortalecer esse processo, uma vez que “quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada” (Freire, 2011 p.93).

As várias reflexões acerca da assistência educacional ao preso trazem sugestões no sentido de buscar compreender e constatar os impactos das ações de escrita e leitura de cartas na vida de jovens e adultos, não apenas enquanto ações compensadoras, mas ações que permitam dar voz aos apenados, no sentido de se reconhecerem enquanto sujeitos partícipes do processo de educação e transformação social.

De acordo com P. Bourdieu (1989), as ações dos sujeitos são reflexos das vivências do seu meio social e vão influenciar nos seus gostos, crenças, formas de pensar, falar e sentir. É preciso refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento da população carcerária, uma vez que, viabilizar o acesso à Educação, trará possíveis diálogos com as demais garantias previstas na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984)

É oportuno sinalizar na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) que a educação é reafirmada como garantia a todas as pessoas, sendo um direito – por ser humano – subjetivo e universal. Considera-se que as discussões sobre o direito à educação dos adultos e jovens em situação de privação de liberdade são esforços que contribuem para promoção de uma cultura de paz (UNESCO, 2006). Para Ireland (2011, p.19),

Ao perder a sua liberdade, a pessoa presa não perde o seu direito à educação e a outros direitos humanos básicos. Como componente fundamental do processo de ressocialização, a oferta de educação para a população carcerária – em geral, jovens com baixa escolaridade e precária qualificação profissional – não pode se restringir à escolarização e precisa ser articulada com outras ações formativas e assistenciais.

Nestas reflexões permito-me compartilhar minhas impressões sobre as experiências que o projeto Entre cartas e Palavras, me possibilitou. Um movimento que sem dúvida vem me transformando, no sentido de enxergar o ser humano na sua totalidade, sem deixar que os erros cometidos pelas pessoas, interfiram nos seus direitos, de buscarem a liberdade de ressignificação.

Acredito que este movimento, tem transformado muitas outras pessoas que se comprometeram com esse diálogo de trocas de carta. Um desafio para a reflexão crítica, e busca compreender como as pessoas em situação de privação de liberdade repensam suas práticas, e como elas se percebem diante das possibilidades de mudança. Também se faz necessário refletir sobre o porquê da manutenção de uma estrutura que faz da educação uma recompensa, um benefício, que visa o processo educativo apenas como prática adaptativa, sendo que a educação deve ser libertadora.

Todas essas questões ficam muito evidentes nas atividades presenciais no interior do presídio, quando, por exemplo, alguns participantes são suspensos de participar de alguns encontros por motivo de indisciplina. Fica claro a necessidade de reflexão sobre a retirada de um direito que é a educação, para punir. Dessa forma, acreditamos ser considerável que o processo educativo através da escrita de cartas seja realizado para promover reflexões de liberdade, e a partir daí gerar diálogos de avanços sobre a emancipação humana.

O processo de leitura e escrita é uma possibilidade de resgate ao respeito e à dignidade. Isso é fato ao compreender que embora a história seja capaz de

conceber fenômenos como o aprisionamento, ainda é possível acreditar na transformação social.

Do ponto de vista cognitivo, a partir da leitura de mundo é que se inicia o processo de leitura e escrita, porém “para que seja desenvolvido o processo de letramento, se faz necessário substituir o código auditivo oral, pelo código visual escrito” (Lima,1998, p.63), no entanto é preciso compreender a leitura como processo de construção de uma nova realidade. Daí a importância de considerar significativamente as experiências.

De acordo com Julião (2022), conceito de letramento, no Brasil, não é consensual no debate acadêmico, desde a primeira conceitualização do termo por Leda Tfouni, no final dos anos 1980.

Considerando que o respeito e a dignidade são algumas das características muito importantes dos Direitos Humanos, é preciso estabelecer novas discussões sobre as práticas educativas de pessoas privadas de liberdade.

Precisamos refletir sobre o processo de ressignificação humana e de solidariedade, é necessário que esse movimento pedagógico possa ir além do processo de ler e escrever, mas que contribua para um desenvolvimento consciente, onde jovens e adultos privados de liberdade pensem suas práticas e seus sonhos.

É preciso acreditar na transformação dos homens e considerar suas experiências, como demonstrou Freire (2011, p. 107) ao afirmar “Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar, fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”.

Para tanto, se faz necessário ir até os espaços que mais passam por exclusão e diminuição dos direitos, os jovens e adultos encarcerados, precisam ter acesso aos mínimos direitos, uma vez que é fundamental perceberem que acreditamos nas possibilidades de mudança e transformação deles. Para Freire (2011, p.15)

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo.

É importante sinalizar, que o gênero textual carta, representa uma prática de letramento muito potente e embora não represente o letramento dominante, é fortemente interligada ao cotidiano, ao contexto a que os sujeitos estão inseridos,

sendo assim, as cartas não estão alheias a cultura, a história e política. É um conjunto de fatores que representa esse movimento o qual está vinculado a presente pesquisa, representa resistência, gera reflexões sobre si, que trazem histórias do passado, pensando no presente e projetam um futuro a partir das experiências e das relações de comunicabilidade.

Conforme o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), no Brasil mais de 53 mil presos são analfabetos ou foram alfabetizados sem frequentar cursos regulares (Depen,2020).

Os dados acima sinalizados, reforçam a necessidade urgente de estender o debate sobre Educação de Jovens e Adultos, especialmente nas unidades prisionais, para a comunidade acadêmica, e toda sociedade.

Segundo Godinho e Julião (2022, p. 114) cinco anos depois da Recomendação 44 a ser publicada, um novo marco normativo foi a aprovação da Política Nacional de Leitura e Escrita, através da Lei nº 13.696, de 12 de Julho de 2018.

Um marco legal extremamente importante que vem reafirmar que a leitura é um direito de todos.

Conforme Silva (2011, p.101), o instituto da remição foi consagrado pelo código Penal Espanhol (artigo 100), tem a origem no Direito Penal Militar da guerra civil e foi estabelecido por decreto em 28 de Maio de 1937 para os prisioneiros de guerra e os condenados por crimes especiais. No Brasil a remição da pena foi assinalado pela Lei Federal nº 7.210, de 1984, a Lei de Execução Penal. No Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pode-se ler:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades da Nações Unidas em prol da manutenção da Paz (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2009, p. 14).

Como já foi dito, as práticas de leitura e escrita no presídio, são possibilidades de resgate ao respeito e à dignidade. E junto a essa perspectiva, alinha-se no contexto prisional, a remição pela leitura, disciplinada pela primeira vez no Brasil pela Portaria Conjunta Justiça Federal/Depen n. 276 de 20 de Junho de 2012.

Julião (2022) esclarece que a Portaria supracitada estabeleceu normas para o projeto Remição pela leitura no Sistema Penitenciário Federal. Julião (2022, p.39) diz que “A pessoa em situação de privação de liberdade, que participa de projetos de leitura e escrita, terá quatro dias de remição de pena a cada obra lida e poderá remir 48 dias de pena em 12 meses”.

É compreensível que os homens privados de liberdade se interessem pelas atividades de leitura e escrita, pelo fato de também poderem acessar a remição pela leitura, e no que se refere ao projeto extensionista “Entre-Nós, cartas, palavras e conversas”, na penitenciária de Segurança Máxima Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes, o interesse dos jovens e adultos ali inseridos, surge dessa possibilidade de remição.

No entanto, no decorrer do processo, o espaço para diálogos é construído com respeito a cada história de vida ali anunciada, e nas brechas do acesso ao presídio, abrimos um caminho para chegar mais perto dos jovens e adultos privados de liberdade, o caminho da escuta, do diálogo, do respeito, e do compromisso. De acordo com Godinho e Julião (2022, p. 19),

Remir seria indenizar, compensar, reparar, e ou reabilitar-se. Etimologicamente a palavra remir. “corresponde ao substantivo remição, e é a forma sincopada do verbo redimir” (a este outro correspondem redenção e redentor). Vem do latim redimire ou redimere) e tem o mesmo significado de resgatar de cativo, livrar de ônus (Godinho; Julião, 2022, p.19).

A escrita de cartas a que se refere a presente dissertação, representa um movimento muito potente e compatível com a realidade dos sujeitos ali inseridos. Uma vez que, trabalhar com o gênero textual carta em um grupo tão diversificado, seja em termos de escolaridade na qual propicia o ato de escrever e ler, de forma contextualizada, oportunizando a remição a eles, além de favorecer o exercício dessas práticas.

Segundo Godinho e Julião (2022, p. 66), “Sem acesso à escola ou a um trabalho de atividades regulares de leitura e escrita, dificilmente um participante com baixa escolaridade tem as condições necessárias para atender aos quesitos dos projetos de remição de pena pela leitura”.

O projeto de extensão popular “Entre-Nós, cartas, palavras e conversas” problematizou conversas e palavras que trouxeram sentido novo aos homens ali inseridos, quando por exemplo compartilharam os livretos com colegas de outras celas, e até fizeram a leitura em voz alta, em suas respectivas celas aos

companheiros que não tiveram a mesma oportunidade de participar do projeto, fomentando a esperança de modificar a forma de enfrentar cada dia no presídio e as dificuldades que os cercam. O poder das palavras e conversas foi colocado em prática.

Neste percurso, os participantes privados de liberdade se envolveram de maneira afetiva, e as práticas de leitura e escrita se destacaram com mais rigor, sem que o interesse se restringisse em apenas remir a pena. Para Santos (2011, p. 119),

Adentrar no universo prisional para conhecer sua forma de organização e a “rotina” dos detentos é uma tarefa que exige atenção e cautela na medida em que esse espaço se configura como um terreno pantanoso, isto é, as palavras e as ações devem ser rigorosamente ordenadas de modo a não ferir os sujeitos envolvidos nas relações atravessadas pelo coeficiente de poder, característica das relações humanas.

Nessa perspectiva, percebeu-se a responsabilidade de ter zelo na forma de olhar, ouvir e de falar, garantindo diálogos de respeito e reflexões. Por isso, consideramos que o projeto de extensão popular “Entre-Nós, cartas, palavras e conversas”, alinha-se a Educação Popular e extensão Popular. Esses projetos representam um movimento que busca transformação e emancipação nas possibilidades de reinserção desses sujeitos no convívio em sociedade.

Conforme Carrilo (2013a, p.19), a educação popular faz parte da tradição do pensamento crítico ocidental e latino-americano, com a singularidade de possuir seu próprio campo de ação (múltiplos espaços educativos em resistência, escolares e não escolares). Ele reconhece a Educação Popular como uma corrente pedagógica e um movimento educativo com profundas raízes na América Latina, que surge em torno das ideias de Paulo Freire. A razão da Educação Popular é definida pelas resistências às realidades injustas. Conforme Godinho e Julião (2022, p. 114) em 2019 no Brasil, foram criados os seguintes projetos de Remição pela leitura:

Quadro 1 — Projetos de Remição pela leitura no Brasil criados no ano de 2019

UF	Projeto	Iniciativa	Unidade (s) Prisional (is) atendida (s)
PB e TO	Janelas para o mundo	Cátedra UNESCO de EJA da UFPB, em parceria com a UFT, com a participação de extensionistas e docentes das duas universidades.	Presídios de segurança máxima João Pessoa e na cadeia Pública de Tocantinópolis-TO. Desde sua criação, o projeto atendeu 60 apenados.

GO	Remição pela leitura	Parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (a Seduc, representada pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos-Ceja), o Tribunal de Justiça do Estado e Goiás, o Ministério Público e a Diretoria Geral de Administração Penitenciária (DGAP), com a participação de acadêmicos de Letras da UFMT.	Unidade Prisional de Aragarças. Em seu primeiro ciclo contou com 58 participantes.
MG	Ler Liberta	Com participação voluntária de professores da rede pública e servidores da penitenciária.	Complexo Penitenciário Nossa Senhora do Carmo , em Carmo do Paranaíba, com 18 participantes em Novembro de 2019.
MG	Remição pela leitura	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – Campos Januária (Projeto de extensão), com a participação de três professores e cinco estudantes de pós graduação lato sensu da instituição.	APAC de Januária
SP	Remição penal pela leitura	Unifesp, sob coordenação da profª Mariângela Graciliano (projeto de extensão)	Penitenciária do Guarulho com a participação de 80 sentenciados

Fonte: GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F. **Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação no Brasil.** 1 Ed.Paco, 2022.

Dentre os projetos criados no ano de 2019, destaca-se a atuação de Universidades públicas na execução das atividades de leitura: Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Tocantins e Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e Universidade Federal de São Paulo. Godinho e Julião (2022, p. 117).

Quadro 2 — Projetos de Remição pela leitura no Brasil criados no ano de 2019

UF	Projetos	Iniciativa	Universidade(s) prisional (is) Atendida (s)
----	----------	------------	--

SP	Vários	Parcerias entre a FUNAP e instituições de ensino superior, institutos federais de educação, ciências e tecnologia. IFs, a ONG Mulheres, a Fundação Palavra Mágica (atualmente é o Observatório do Livro e da Leitura), a editora Companhia das Letras e Pastoral Carcerária.	Diversas unidades, conforme Oliveira (2019), “totalizando uma oferta de 53,51% aos estabelecimentos prisionais” (p. 82)
ES	Remição pela Leitura	Parceria da unidade com a Faculdade Multivix.	Penitenciária Regional de São Mateus (PRSM), sendo o público alvo detentos com ensino médio completo e bom comportamento na unidade.
RN	Remição pela Leitura		Centro de Detenção Provisória em Macaíba, com participação de apenas oito detentos, de uma população prisional de 108 homens, no ano de lançamento.
BA	Projeto Didático Ressocializador - Leitura Prazerosa na Prisão – O encontro co a Vida, viver, amar, educar.	Projeto de extensão e pesquisa idealizado e executado pela doutoranda Selma dos Santos, da Universidade do Estado da Bahia, com o objetivo de promover grupo de leitura de texto de literário Clarice Lispector, reflexão sobre temas tratados pela autora. (Santos, 2021. P.1).	Conjunto Penal de Feira de Santana, com público-alvo de 80 detentas da unidade prisional.

Fonte: GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F. **Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação no Brasil.** 1 Ed.Paco, 2022.

Godinho e Julião (2022, p.136) Vão dizer que a baixa escolaridade não impede a leitura e escrita de cartas para familiares e amigos, de bilhetes que circulam internamente entre os presos, de documentos relacionados ao cumprimento de pena (petições, alvarás, informações sobre o processo). Entende-se que é muito comum esse tipo de leitura e escrita pois faz parte do universo dos homens e mulheres em situação de privação de liberdade.

Quadro 3 — Quadro de projetos de Remição pela leitura no Brasil criados no ano de 2019

UF	Projeto	Iniciativa	Unidade (s) prisional (is) atendida (s)
----	---------	------------	---

RS	Remição pela Leitura	Pastoral Carcerária.	Complexo Pecan, localizado no município de Canoas. O projeto- piloto atendeu a 15 detentos (5 de cada unidade do Complexo Pecan).
RS	Remição pela Leitura	Nada consta	Unidades prisionais de Canguçu, Santa Maria. São Vicente

Fonte: GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F. **Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação no Brasil.** 1 Ed.Paco, 2022.

Godinho e Julião (2022) entendem que o fato de ler e escrever na prisão significa estabelecer vínculos de afeto que muitas vezes se perdem no período de privação.

Quadro 4 —Total de Projetos estaduais de remição pela leitura no Brasil de 2013 a 2015

Ano	Quantidade de projetos estaduais de remição pela leitura
2013	06
2014	06
2015	07
2016	03
2017	13
2018	05
2019	116
2020	1
2021	1
Total	118

Fonte: GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F. **Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação no Brasil.** 1 Ed.Paco, 2022.

Os dados acima representam a distribuição dos projetos de remição pela leitura criados nos sistemas prisionais estaduais ou distrital (2013-2021).

Godinho e Julião (2022) enfatizam que os dados acima ainda estão incompletos devido a ausência ou indisponibilidade para consulta desse tipo de informação nas secretarias estaduais de administração penitenciárias ou de segurança pública.

Mesmo assim observou-se que as ofertas de projetos é restrita a uma ou poucas unidades prisionais, assim como o número de vagas por unidade é reduzido e muito aquém da demanda da população prisional por atividades educacionais, Godinho e Julião (2022, p. 119).

4.4 CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO ENTRE-NÓS

A caminhada iniciou com a equipe executora propondo o processo de troca de cartas e a realização de encontros mensais a partir da escolha de usos de livretos que são organizados por módulo. Para isso, a própria equipe produziu os livretos. Esses apontavam diferentes temas. Foi a partir das discussões em torno dessas temáticas, que eles partilhavam seus anseios, interesses e também lançavam propostas para melhoria dos próprios livretos a serem produzidos, sugerindo textos e músicas de seus interesses.

A construção do "Entre-Nós" refere-se à criação de espaço de diálogo, troca de experiências e fortalecimento de laços entre homens em situação de privação de liberdade, educadores e a comunidade externa. Os caminhos e as estratégias para minimizar ambientes totalmente hostis e desenvolver ambientes mais colaborativos e inclusivos, que são fundamentais para a humanização e transformação do contexto prisional.

Um dos primeiros passos para a construção do "Entre-Nós" foi reconhecer a importância da escuta ativa e do respeito mútuo.

Foi crucial que todas as partes envolvidas: homens em situação de privação de liberdade, educadores e equipe executora, tenham tido a oportunidade de expressar suas vozes e serem ouvidas. Isso foi facilitado através de rodas de conversa, grupos de reflexão e oficinas temáticas que promoveram a participação ativa de todos. Além disso, notamos, que para eficácia dessas ações, foi essencial a participação em palestras remotas dos educadores e dos profissionais que atuaram na mediação entre a realização dos projetos e o convívio no sistema prisional.

É importante que nós pesquisadores, educadores e profissionais sejamos capacitados não apenas nas áreas específicas que envolve o ensino diretamente, mas também em habilidades que envolvam a mediação de conflitos, comunicação não violenta e abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e a singularidade de cada sujeito. A formação de educadores sensíveis e preparados para lidar com as particularidades do ambiente prisional é um elemento fundamental para o sucesso de qualquer projeto em prisões.

A parceria com universidades e outras instituições da sociedade civil também foi fundamental pois puderam trazer novos conhecimentos e perspectivas para dentro das prisão, enriquecendo as atividades educativas.

A realização do Projeto Entre-Nós favoreceu uma nova versão para as práticas de leitura e escrita no presídio PB1 e PB2, aconteceu estruturado com uma metodologia de trabalho, que se organizou de acordo com as seguintes etapas, tomando como base o fazer e as suas dinâmicas.

1ª etapa: organização - Para organização inicial do projeto Entre-Nós, foram feitos convites a pessoas interessadas em fazer parte do projeto enquanto correspondente extramuros como, por exemplo, amigos, familiares da equipe executora, estudantes, pesquisadores de diferentes estados e municípios , como Tocantinópolis, São Paulo, Fortaleza, Bahia . Tais pessoas, passaram assim, a trocar cartas mensalmente com os participantes do projeto que cumprem pena nas unidades prisionais envolvidas com a ação.

Cada correspondente extramuros se correspondeu, portanto, com uma pessoa presa (pessoas em situação de privação de liberdade) da unidade prisional de Tocantinópolis ou de João Pessoa. Já os correspondentes intramuros (pessoas em situação de privação de liberdade) foram selecionados em concordância com a dinâmica de cada unidade prisional, respeitando-se o limite de vagas para cada unidade.

2ª etapa: apresentação - Foi providenciado o envio, aos *correspondentes extramuros*, de um termo de compromisso para ser assinado, por meio do qual se comprometeram com o projeto e com o atendimento das recomendações do presídio. Releve-se que tanto os correspondentes extramuros quanto os intramuros receberam efetivamente, por escrito, as orientações sobre o funcionamento do projeto junto com o cronograma a ser desenvolvido.

3ª etapa: desenvolvimento - Mensalmente foi sendo entregue aos *correspondentes intramuros* nas unidades prisionais um livreto de leitura e uma carta do/a *correspondente extramuros*, junto com folhas de rascunho e para passarem suas cartas a limpo, além de uma caneta vermelha.

Assim, a proposta foi no sentido de que ao longo do período de desenvolvimento da experiência do projeto de extensão, os livretos pudessem começar a ser lidos e que nas cartas pudessem ir sendo compartilhadas as

impressões, sentimentos, opiniões, memórias e/ou reflexões disparadas a partir do material lido. Os mesmos livretos foram então eficazmente compartilhados com os *correspondentes extramuros* que passaram, por sua vez, a se corresponderem com as pessoas privadas de liberdade das duas unidades prisionais envolvidas com o projeto.

Neste trabalho serão demonstrados três livretos do ano de 2021, que foram entregues, em torno das seguintes temáticas: “De onde vim?”; “Onde estou?”; “Para onde vou?” (Ver Figuras 15,16,17,18,19,20). Principalmente, em 2021, no contexto do isolamento mais severo da pandemia, os participantes presos recebiam os livretos, liam e produziam suas cartas, contextualizando com suas histórias de vida e experiências. Apresentamos alguns desses temas de alguns desses livretos, especificamente, do módulo II, os quais são: “De onde vim?”, “Onde estou?” e “Para onde vou?”.

Algumas questões relacionadas as experiências do projeto de extensão Entre-Nós realizada no PB1, focaram, principalmente, nas práticas de leitura, escrita e reflexão. Essas atividades não apenas contribuíram para a formação intelectual dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade, mas também ações que promoveram a autorreflexão e o desenvolvimento pessoal, criando possíveis caminhos para transformação e reintegração social. No cerne desse contexto, a educação popular, com sua ênfase na participação ativa e no empoderamento dos indivíduos, oferece uma abordagem diferenciada que se revela particularmente eficaz no ambiente prisional.

O tema/título do livreto I, “De onde vim?”, trouxe canções como O “Andarilho” de Luiz Gonzaga e “Alguém me avisou” de Dona Ivone Lara; reportagens sobre DNA; o mito da criação na cultura Maia; charges sobre o meio ambiente dentre outros.

Figura 15 — Capa do livreto 1, intitulado “De onde vim?”

PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
Cartas, palavras e conversas



MÓDULO II

LIVRETO 01 – outubro de 2021

Realização:

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
 Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFT)

Fonte: Equipe da coordenação do Projeto de Extensão Entre-Nós (2021).

As maiores das cartas escritas pelos homens em situação de privação de liberdade seguiam a proposta de cada tema/título do livreto (ver figura 15). Ao observar seus relatos, nos encontros presenciais, era muito comum ouvi-los falar sobre suas famílias, suas infâncias e como a escrivivência⁴ remeteu-lhes as suas histórias do passado, de onde vieram, trazendo momentos significativos de partilha com outros companheiros nas celas. Momentos que ficarão guardados e eternizados nas nossas memórias. Alguns liam suas cartas em voz alta nos encontros

⁴Segundo Evaristo (2005), a escrivivência é uma forma de escrita que entrelaça a vida e a experiência pessoal com a literatura, criando uma narrativa que reflete as vivências e resistências do sujeito. Ela afirma que "minha escrivivência não é para adormecer os da casa grande e, sim, para acordá-los dos seus sonos injustos" (EVARISTO, 2005, p. 22).

presenciais e também nas celas, demonstravam muita satisfação em participar do projeto.

Figura 16 — Apresentação da temática do livreto 1, intitulado “De onde vim?”

TEMÁTICA DO MÊS

De onde vim?

Olá!

Neste primeiro livreto do segundo módulo do projeto você encontrará diversos textos que selecionamos para lhe fazer *pensar e refletir sobre nossas origens*.

Pensar sobre de onde viemos nos remete ao **passado** e para acessar o passado precisamos recorrer às **histórias**, pois não há como voltar no **tempo**. Mas acontece que histórias são sempre pontos de vista e, por isso, são versões e explicações possíveis, nunca uma verdade incontestável.

Há diversas formas de contar uma mesma história. A humanidade, por exemplo, há muito tempo elabora histórias para explicar a nossa origem. Essas histórias são conhecidas como **mitos da criação**. Acreditar em uma história ao invés de outra é uma escolha pessoal que envolve fé, ou seja, nossas crenças.

Além das religiões, a ciência também tem elaborado explicações e histórias sobre nossas origens. Apesar de muitas coisas serem questionáveis também na ciência, os avanços no conhecimento científico têm contribuído para que os seres humanos ampliem suas compreensões, inclusive em relação à **gestação e ciclo da vida**.

Se, por um lado, buscamos compreender as origens da humanidade como um todo, por outro, queremos saber sobre nossas **origens pessoais**, ou seja, sobre a história de nossas **famílias**, de nossos **ascendentes** e de nossa **nação**.

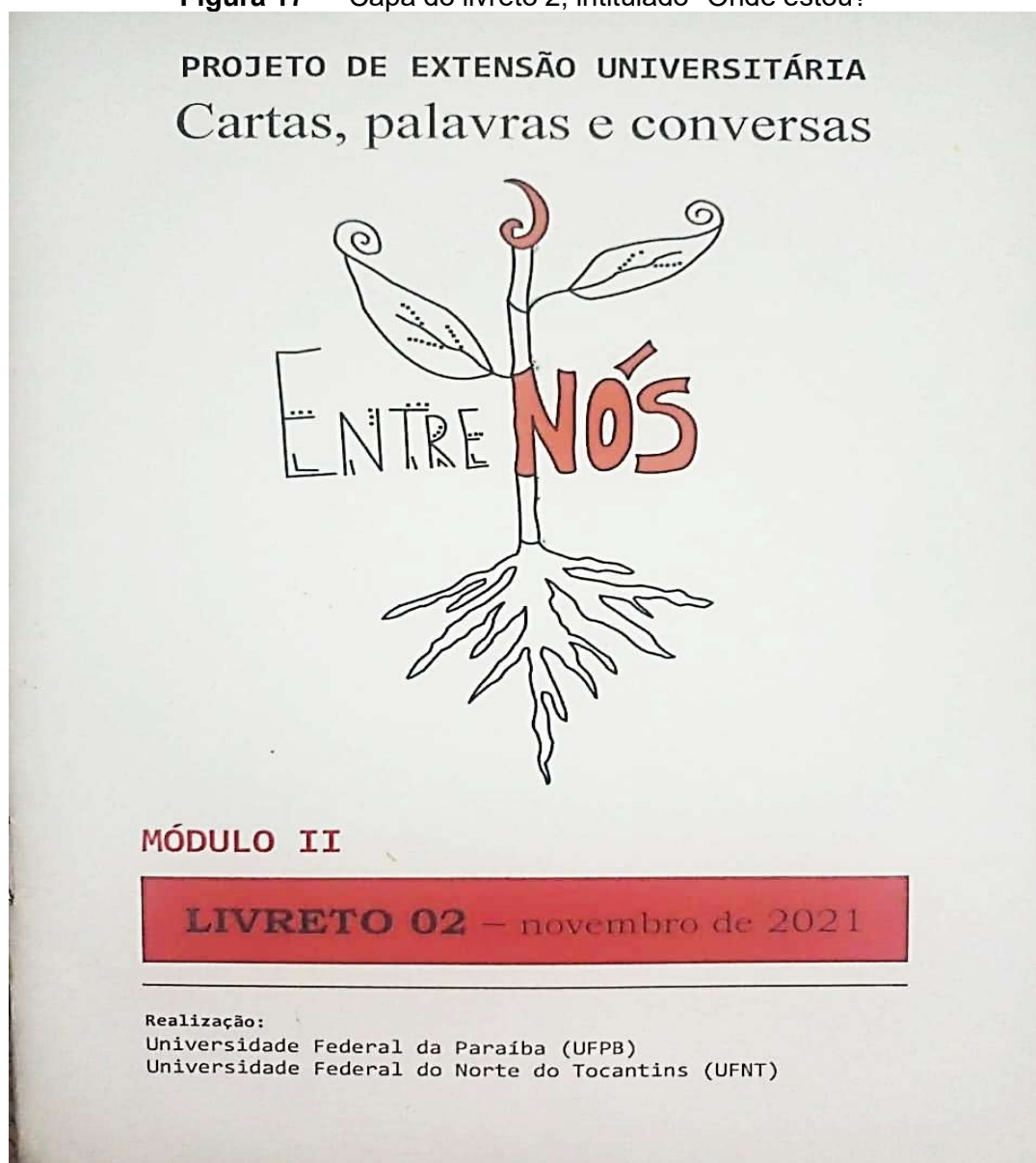
É incrível como a simples questão “de onde vim?” nos permite pensar sobre tantos aspectos do **surgimento do mundo**, você não acha? Só que podemos ir ainda mais longe e nos questionar se nossas origens limitam-se a esse mundo. Ou será que existe **vida e história extraterrestre**?

Divirta-se com a leitura!

Fonte: equipe da coordenação do Projeto de Extensão Entre-Nós (2021).

O tema/título do livreto II foi denominado “Onde estou?”, possibilitou aos participantes diferentes reflexões onde continha informações sobre a cidade de João Pessoa, Tocantinópolis, reportagens, alguns trechos de obras de Clarice Lispector e Paulo Freire, trechos de variadas músicas, entre outras.

Figura 17 — Capa do livreto 2, intitulado “Onde estou?”



Fonte: equipe da coordenação do Projeto de Extensão Entre-Nós (2021).

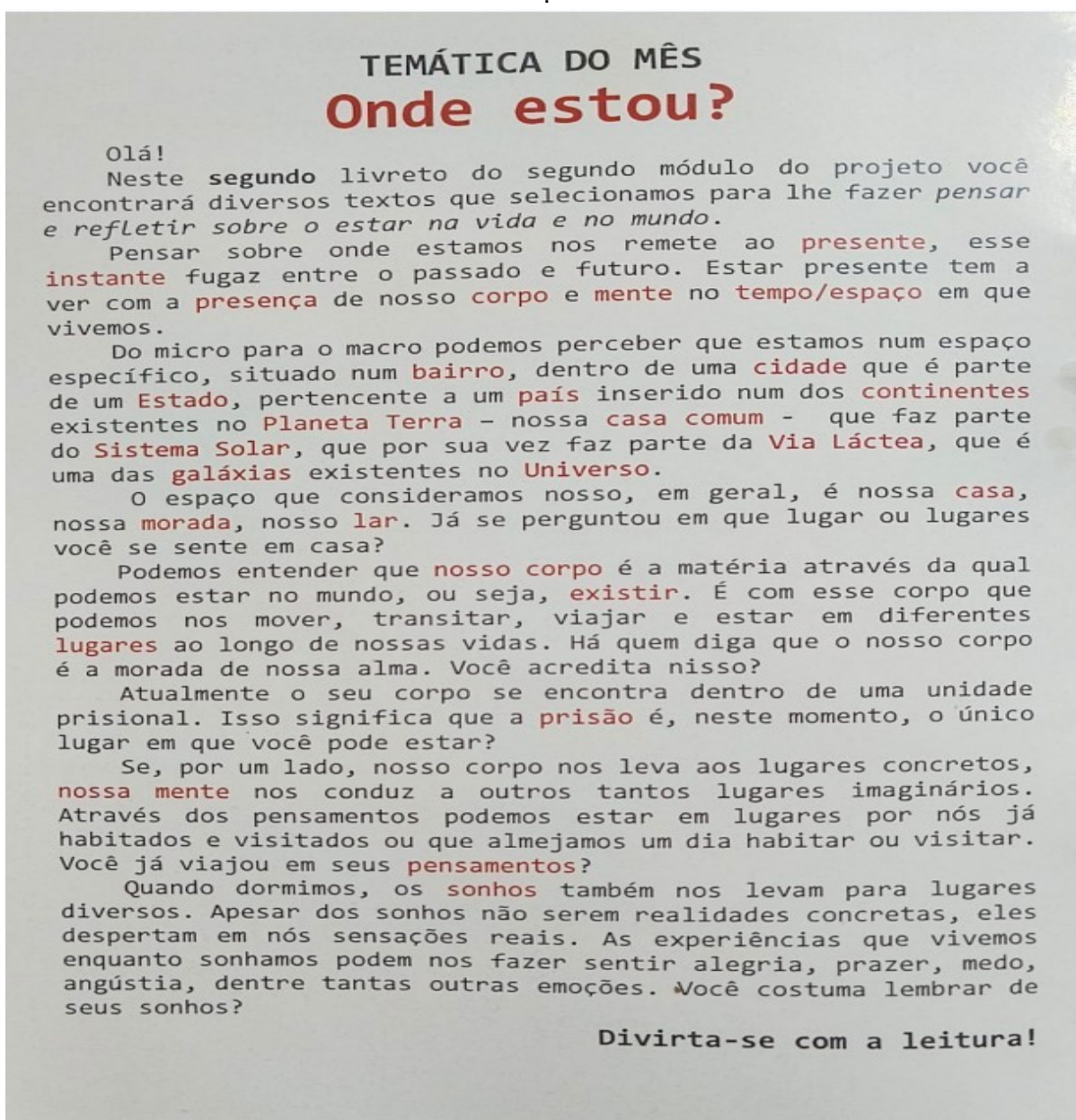
Os participantes iniciavam as discussões em torno do que é estar na prisão e a partir de então compartilhavam os desafios de sobreviver na prisão porém sempre esperançosos de que aquele estar na prisão atravessava expectativas para onde queriam ir futuramente e traziam relatos de sonhos a serem conquistados, seus interesses em continuar estudando, mencionavam o interesse em voltar ao seio familiar, discussões que fomentavam as práticas de leitura e escrita.

A temática do segundo livreto do Módulo II, intitulado "Onde Estou?"(como é possível ver na figura 18)favorece uma profunda reflexão e diálogo sobre o contexto em que nos encontramos, seja ele físico, social ou emocional. O título "Onde Estou?" não se refere apenas a uma localização geográfica, mas também a uma

exploração interna e externa das circunstâncias, desafios e oportunidades que nos cercam.

Este livreto convida você a embarcar em uma jornada de autoconhecimento e análise crítica, examinando as várias dimensões do seu ambiente e a sua posição, ajudando você a identificar e compreender melhor seus sentimentos, pensamentos e comportamentos em relação ao seu ambiente. E promover uma reflexão crítica sobre os fatores que interferem no modo como se vê o mundo, as pessoas e os desafios de viver.

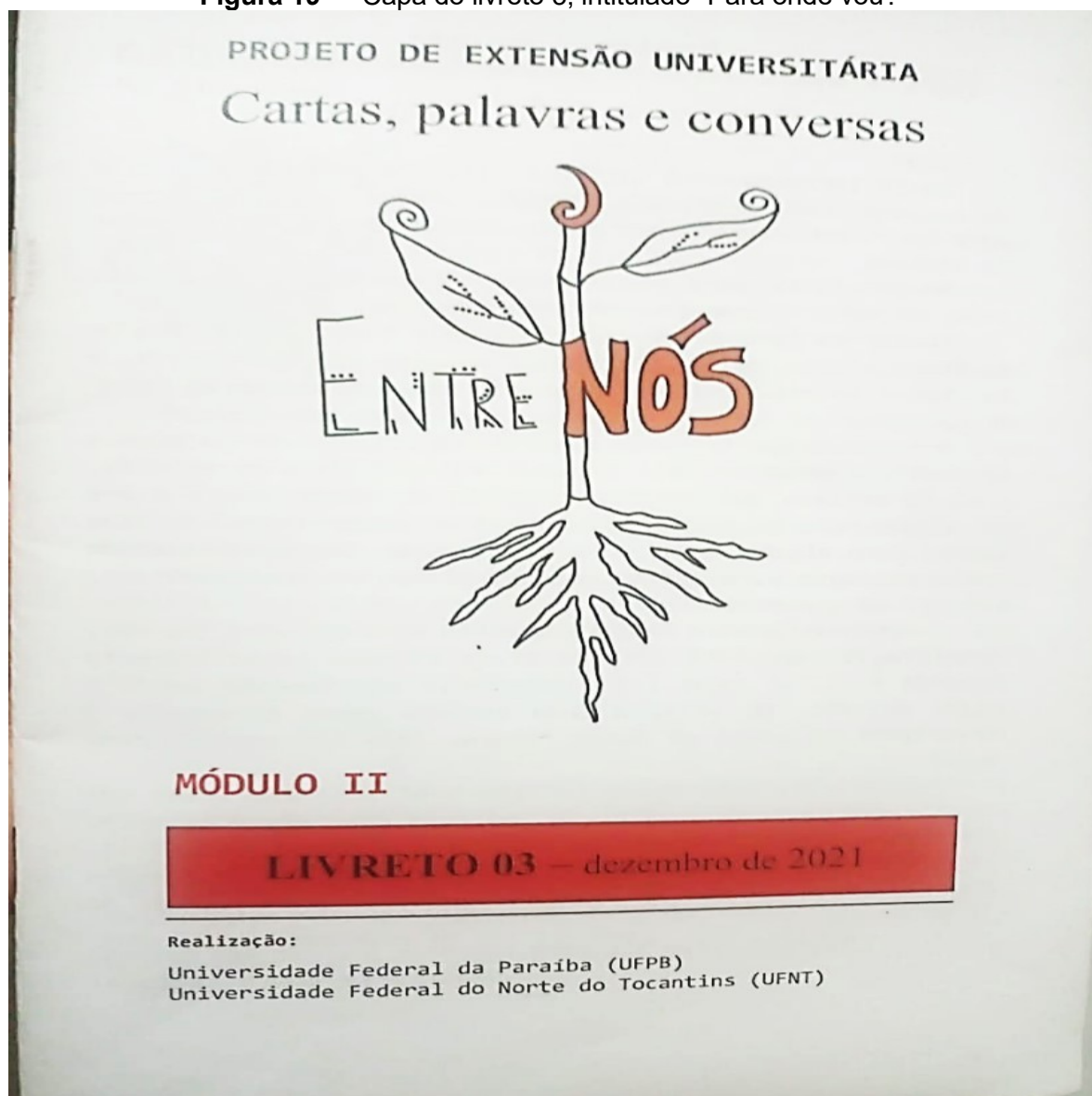
Figura 18 — Apresentação da temática do livreto 2, intitulado “Onde estou?”



Fonte: equipe da coordenação do Projeto de Extensão Entre-Nós (2021).

No livreto III cujo o tema “Para onde vou?”, apresentou trechos da obra Caminhos para a cultura do bem viver de Ailton Krenak, trechos de artigos sobre teleofobia, poemas e etc. Nessa perspectiva, durante o módulo II em 2021, ao final de cada encontro eram entregues os templates para a escrita das cartas e uma folha em branco.

Figura 19 — Capa do livreto 3, intitulado “Para onde vou?”

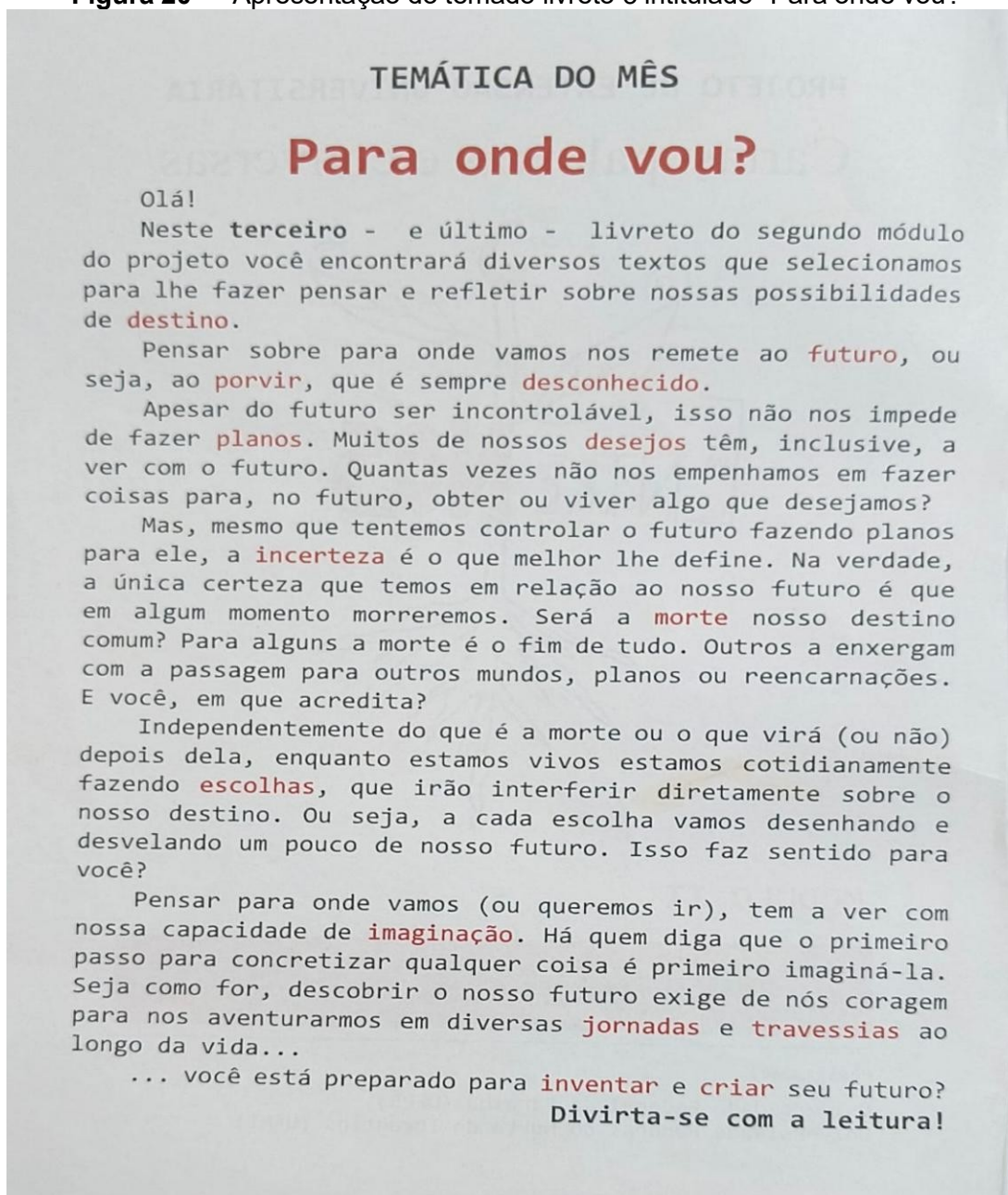


Fonte: equipe da coordenação do Projeto de Extensão Entre-Nós (2021).

Quando os participantes nos entregavam as cartas para enviar aos seus correspondentes era possível observar um grande zelo e carinho no material que estava nos sendo entregue por eles, as mãos corriam sobre as suas cartas em cima da carteira por diversas vezes, o cuidado e a preocupação para que a carta alcançasse o mais breve possível seus correspondentes ficava visível, assim como a

ansiedade para receber suas cartas era nítido e quando entregávamos já abriam para ler rapidamente, e da mesma forma que entregavam suas cartas, com tamanho zelo e dedicação assim também o faziam quando recebiam. Descreviam que a leitura os levavam para lugares que eles quisessem e essa liberdade ninguém poderia arrancar. As cartas representavam companhia, atenção, entendimento e esperança. Ver a apresentação do tema na figura 20.

Figura 20 — Apresentação do temado livreto 3 intitulado “Para onde vou?”



Fonte: equipe da coordenação do Projeto de Extensão Entre-Nós (2021).

Para esclarecer os desdobramentos dos aspectos resultantes diante da “dinâmica mensal das tarefas dos participantes”, torna-se essencial relatar que: quanto aos correspondentes extramuros, passaram a receber, em caráter mensal, o livreto e algumas cartas já previamente selecionadas do universo de correspondente intramuros, para a qual deveria ser elaborada uma carta-resposta, no prazo de 10 dias após o recebimento. As cartas, bem como os livretos, foram sendo entregues por e-mail ou via WhatsApp.

No que concerne aos correspondentes intramuros, funcionou assim a dinâmica: uma vez por mês foi providenciada a entrega na unidade onde cumprem suas penas, portanto incluindo-se um livreto de leitura juntamente com a carta de seu/sua correspondente extramuros. O livreto e a carta deveriam ser lidos e, transcorrido cerca de 10 dias, foram sendo solicitadas as “cartas-resposta”. O livreto teve por objetivo primordial estimular a reflexão e a troca entre os correspondentes intramuros e extramuros, mas são elaborados tendo como foco a população carcerária.

O projeto contou com um mediador local em Tocantinópolis e dois mediadores locais em João Pessoa, com, basicamente, a responsabilidade por mensalmente imprimir e levar o material impresso (livretos e cartas) nas unidades prisionais participantes do projeto, bem como digitalizar as cartas dos correspondentes intramuros e enviar aos mediadores on-line para que fossem encaminhadas aos respectivos correspondentes extramuros.

Cada mediador *on-line* era responsável por cuidar da troca de carta de 6 ou 7 duplas de correspondentes, portanto sob a atribuição essencial de promover e monitorar a organização dos livretos mensais e encaminhamento para o mediador local, garantindo-se assim a necessária articulação com os correspondentes extramuros para recebimento de suas cartas e envio das cartas dos correspondentes intramuros digitalizadas, além de estarem encarregados de fazer a leitura de todas as cartas dos correspondentes intramuros e extramuros antes de efetuar a troca das cartas.

Ficou estabelecido o critério de dois coordenadores, um para cada uma das unidades penais envolvidas com o projeto, assumindo-se assim as responsabilidades pela permanente manutenção do diálogo e, portanto, da mais efetiva e ampla comunicação com as direções das unidades penais.

Os coordenadores também se incumbiram de acompanhar as ações dos mediadores locais e on-line, coordenar as reuniões quinzenais da equipe executora, bem como fazer o controle de frequência dos correspondentes intramuros a partir da entrega das cartas, para fins de remição de pena.

4ª etapa: encerramento - constituiu-se a partir das incumbências de avaliação com os correspondentes: no último mês do projeto foi proposto que os correspondentes intramuros sinalizassem oralmente uma avaliação para que todos os envolvidos, notadamente os membros da equipe executora, pudessem compreender os valores e significados intrínsecos do projeto de extensão para os participantes, bem como aperfeiçoá-lo a partir da própria experiência de cada envolvido.

Assim, os correspondentes extramuros foram também convidados para uma conversa avaliativa *online*, na qual as experiências individuais com as trocas de carta pudessem ser compartilhadas. Dessa reunião do projeto, considerando-se a sua viabilidade, poderia, por exemplo, circunstancialmente ser reestruturado para uma nova edição no semestre seguinte.

Ficou evidenciado que quanto aos padrões de remição de pena por práticas sociais educativas não regularmente escolares, que a Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade.

Tal resolução define em seu artigo 2º, parágrafo único, inciso II as práticas sociais educativas não escolares como: atividades de socialização e de educação não escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras, de participação voluntária.

Para o cálculo de remição de pena, a referida Resolução estabelece em seu artigo 4º, parágrafo único, que: “a participação nessas práticas sociais educativas ensejará remição de pena na mesma medida das atividades escolares (artigo 3º), considerando-se para o cálculo da carga horária a frequência efetiva da pessoa privada de liberdade nas atividades realizadas”.

Neste amplo contexto, a remição por práticas sociais educativas não escolares é regulamentada tendo como base a remição por estudos. Ou seja, para cada 12h de participação nas atividades educacionais complementares é computado um dia de remição de pena.

O projeto de extensão, que foi estruturado para ser desenvolvido à distância, em virtude das limitações de contato físico necessários para contenção da pandemia de Covid-19, previu, inicialmente, o envolvimento de 12 horas por semana nas atividades de leitura e escrita dos livretos e cartas propostas.

Assim, ao final de cada mês os participantes teriam a possibilidade de remir, no máximo, 04 dias de pena, o que é equivalente às propostas de Remição de Pena por Leitura (RPL). Os registros de frequência foram sendo providenciados a partir da entrega das cartas, e ficaram sob responsabilidade dos coordenadores do projeto. Ao final do II módulo do projeto as Universidades parceiras emitiram aos participantes certificado de participação com a carga horária para validação da remição de pena.

Os executores do projeto de extensão se preocuparam com a elaboração de dois cronogramas de trabalho, um denominado “Cronograma Extra Muros”, outro “Cronograma Intramuros” (Quadros 4 e 5).

Quadro 5 — Cronograma Extramuros

VOCÊ RECEBERÁ (segunda-feira)	VOCÊ ENTREGARÁ (quinta-feira)
20 de setembro Orientações Livreto 01	30 de setembro Carta 01
18 de outubro Carta 01 Livreto 02	28 de outubro Carta 2
15 de novembro Carta 02 Livreto 03	25 de novembro Carta 03
13 de dezembro Carta 03- avaliação	17 de dezembro- avaliação

Fonte: autoria da equipe de coordenação.

As datas de entrega das cartas estão bem espaçadas, proporcionando um período razoável para que os participantes leiam os materiais, reflitam sobre o conteúdo e redijam suas respostas. Essa abordagem equilibrada promove um ritmo de trabalho sustentável e evita a sobrecarga.

A inclusão de materiais de escrita, como caneta e folhas de rascunho, demonstra um cuidado especial em fornecer todos os recursos necessários para que os participantes possam se concentrar no conteúdo sem se preocupar com a logística. Isso também incentiva uma prática de escrita mais livre e reflexiva.

O Quadro 6, intitulado "Cronograma Intramuros", apresenta uma organização detalhada das atividades planejadas para o período, promovendo uma estrutura clara para a troca de materiais e correspondências entre os participantes. Este cronograma foi essencial para assegurar que todos os envolvidos reafirmasse seus compromissos e prazos, facilitando a gestão do tempo e a eficiência das entregas. O cronograma é dividido em datas específicas nas quais os participantes receberão materiais e deverão realizar entregas.

Quadro 6 — Cronograma Intramuros

VOCÊ RECEBERÁ	VOCÊ ENTREGARÁ
06 de outubro Livreto 01 Carta 01 de seu correspondente Uma caneta 1 folha para escrita da carta 1 folha de rascunho	15 de outubro Carta 01 escrita por você
01 de novembro Livreto 02 Carta 02 de seu correspondente 1 folha para escrita da carta 1 folhas de rascunho	11 de novembro Carta 2 escrita por você
29 de novembro Livreto 03 Carta 03 de seu correspondente 1 folha para escrita da carta 1 folhas de rascunho	09 de dezembro Carta 03 escrita por você
13 de dezembro -avaliação	17 de dezembro- avaliação

Fonte: autoria da equipe de coordenação.

No que coube em termos de avaliação geral à equipe executora, tem-se que relatar: após a conclusão do projeto, a equipe de mediação /execução se reuniu para avaliar as possibilidades e limites do projeto a partir das cartas avaliativas enviadas pelos participantes.

A obtenção de um certificado pelos jovens e adultos em situação de privação de liberdade representa um marco significativo no processo de reabilitação e reintegração social. Este documento não apenas valida o esforço e o aprendizado

adquiridos durante o período de encarceramento, mas também serve como uma prova tangível de competência e qualificação, facilitando a reinserção no mercado de trabalho e aumentando as chances de uma vida digna e produtiva após o cumprimento da pena. Além disso, o certificado fortalece a autoestima e a motivação dos detentos, mostrando que o tempo na prisão pode ser transformador e produtivo, e contribuindo para a quebra do ciclo de criminalidade ao promover habilidades que são valorizadas na sociedade.

A certificação também desempenha um papel crucial na transformação da identidade dos homens inseridos no âmbito da prisão. O sociólogo Erving Goffman, em sua obra "Manicômios, Prisões e Conventos", argumenta que as instituições totais, como prisões, podem estigmatizar os indivíduos, tornando difícil a reintegração social. No entanto, a obtenção de um certificado pode desafiar e mudar essa identidade estigmatizada, proporcionando aos jovens e adultos uma nova narrativa sobre si mesmos – não apenas como ex-criminosos, mas como aprendizes bem-sucedidos e cidadãos produtivos. A figura 14 mostra o certificado que eles receberam do projeto que participaram.

Figura 21 — Fac-símile do certificado do Projeto de Extensão “Entre-Nós”



Fonte: equipe de coordenação do projeto de extensão Entre-Nós (2021).

Observamos que o projeto de extensão garantiu os certificados de participação aos pesquisadores acadêmicos, por sua vez advindos de vários ramos

do conhecimento humano, já que também os participantes em situação de privação de liberdade receberam, como justo seria, os certificados naturalmente devidos como prova da inserção a que todos temos direitos quando o objetivo é educar ou mesmo reeducar.

Transformar o espaço prisional em um espaço educativo que possibilite a ressocialização e a emancipação das pessoas é um grande desafio. O Projeto de extensão aqui sinalizado, que inclui um grupo de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, não garante o exercício pleno da cidadania, mas reuniu aspectos para manter o acesso a educação.

Esse estudo promoveu a troca de experiências, fortalecendo os laços sociais e o senso de pertencimento entre todos os envolvidos. Exploramos como a criação de ambientes colaborativos e inclusivos pode fomentar uma educação mais humanizadora e transformadora, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Foi possível notar múltiplas facetas da educação em prisões, revelando como experiências de projetos de extensão educacional, centradas na leitura, escrita e reflexão, podem abrir novos horizontes e oferecer uma segunda chance a indivíduos que buscam reescrever suas histórias. Mesmo assim, são inegáveis os desafios para realização desse trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre Educação nas prisões é pensar sobre resistência. Nesses espaços, a educação é uma realidade que precisa ser enfrentada, mesmo que seja pelos atalhos, é preciso ir até esses espaços. O comprometimento de alguns grupos extensionistas, conforme o que estudei neste trabalho, sinaliza a necessidade de mais esforços de apoio para uma minoria, que luta incansavelmente para manter práticas educativas na prisão.

Pensar as práticas educativas na instituição prisional significa refletir sobre sua importância para a vida de Jovens e adultos privados de liberdade e para a sociedade em geral, a partir de processos participativos educativos no desenvolvimento de si, como também, contribuir na perspectiva de futuro desses jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Entender que o aprisionamento não deve interferir no direito à educação é um processo de conscientização, que precisa ser estendido por toda sociedade, mas, essa educação precisa ser problematizada e mediada através de uma relação dialogal, para que seja possível uma ressignificação, os jovens e adultos que vivem no cárcere, já experimentam o engessamento e rigidez característicos da prisão, no entanto, a educação precisa levar reflexões para esses espaços nutridas de interesse em aumentar o campo de suas percepções.

A leitura e escrita proporcionam mais confiança em si mesmo, e no espaço da prisão, a leitura se torna mais representativa, cheia de significados, para esse entendimento.

Observa-se que a população prisional continua crescendo acentuadamente e junto a isso, permanece em maior escala, pessoas negras e pobres, com baixa escolaridade. Pessoas que tiveram suas vidas em contextos de exclusão e hoje estão à margem da sociedade e que o acesso a educação acompanha suas vidas desde a infância, o que se torna mais um estranhamento para o Estado, a educação no momento em que estão na prisão.

É extremamente importante na sala de aula, perceber os jovens e adultos que, temporariamente, vivem no cárcere como alunos que estão em busca de conhecimento, respeitando suas individualidades e seus interesses. Os processos educativos devem estar fundamentados nos princípios de liberdade e compreensão

dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de jovens e adultos que têm seus direitos e que precisam ser respeitados. Neste sentido, as práticas de leitura e escrita demonstram um desafio a ser encarado por muitos projetos extensionistas e pela escola no contexto da educação formal.

A experiência de extensionista e a construção desta dissertação, revelaram e reafirmaram que as prisões brasileiras demonstram um desafio para o sistema de justiça penal, para a política criminal, a política de segurança pública e a política de educação. A desumanização reflete uma condição presente, o que não aponta saída para uma mudança interior e perspectivas profissionais para os adultos em situação de privação de liberdade.

Conclui-se que o compartilhamento das experiências de práticas de leitura e escrita desta pesquisa trouxe reflexões, no sentido de perceber os jovens e adultos privados de liberdade como sujeitos de direitos e que a educação é um direito de todos.

Essas experiências na prisão me fizeram tomar uma nova consciência e foi capaz de criar uma identidade de pesquisadora e construir um horizonte a partir de variados pontos de vista, sobretudo da sensibilidade e criatividade para escrever sobre sua realidade dentro e fora do presídio.

Entretanto, temos um longo caminho a percorrer para a oferta da Educação de Jovens e Adultos nas prisões, as primeiras sementes foram lançadas: “Vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer”

Reconhecemos que a implementação de programas educacionais em prisões enfrenta inúmeros desafios, desde questões logísticas até a necessidade de apoio institucional e comunitário. No entanto, as experiências relatadas demonstram que, quando bem conduzidas, têm o potencial de gerar mudanças profundas e duradouras.

Em suma, consideramos que a educação em prisões é uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Investir na educação de pessoas privadas de liberdade não é apenas uma questão de direitos humanos, mas também uma estratégia eficaz para promover a segurança e o bem-estar social. É imperativo que continuemos a defender e expandir essas práticas,

garantindo que todos os indivíduos tenham a oportunidade de aprender, crescer e transformar suas vidas, independentemente de suas circunstâncias.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ma. Ligia. I.; DIAS, J. N.; SILVA, Severino. B. **Extensão universitária na educação de jovens e adultos no contexto prisional: uma proposta educativa dialógica.** Revista de Educação Popular, v. 17, p. 129-142, UFU, 2018.
- BONDIÁ, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRANDÃO, C. R. org. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Lei nº7210 de 11 de Julho de 1984.** Lei de Execução Penal-LEP.
- BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa. vol. 28 nº 1 São Paulo Jan/Jun 2002.
- BUENO, J. G. S. Prefácio. *In*: LOURENÇO, A. da S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs). **O Espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.** São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 7-8.
- CARRILO, A. T. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipatória. *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 14-32.
- DIAS, L. C, de; MACEDO, A. A. Educação popular e direitos humanos. *In*: SILVA, S. B. da; MOREIRA, O. de L. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: saberes e práticas em Educação Popular.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2016. p. 265-279.
- ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 49-63.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** Belo Horizonte: Nandyala, 2005.
- FAUSTO, B. **Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924).** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FÁVERO, O, **movimentos sociais e educação de jovens e adultos.** *In*: STRECK, D. R.;
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Raquel Ramallete (tradução). 42ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**- em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FRISON, L. M. B. **O pedagogo nos espaços não escolares**: novos desafios. UNISC, 2001.

GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F. **Remição de pena pela leitura no Brasil**: o direito à educação no Brasil. 1 Ed. Paco, 2022.

GOFFMAN, E. **Estigma** - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. Inserir cidade: Inserir Editora, 2004.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

IRELAND, T. D. **Educação em prisões no Brasil**: direito, contradições e desafios. Em aberto, Brasília, v.24,n. 86,p.19-39, nov.2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714/2452>. Acesso em: 10 dez. 2023.

IRELAND, T. D. **Mesmo em tempos de COVID-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire**. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 15 jun. 2023.

JOSSO, M.-Christine. **A Transformação de si a partir da narração de histórias de vida**, Porto Alegre: 2007. p. 413-438.

JULIÃO, E. F. Educação para jovens e adultos privados de liberdade:Desafios para a política de reinserção social. *In*: SEED-MEC (Org.). **EJA e Educação Prisional**. TV Escola/Salto para o futuro, boletim 06. Maio 2007. p. 3-59. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisonal.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

KOSSOY, B. **A fotografia como fonte histórica**: introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado. São Paulo: Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo, 1980.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** São Paulo: Cortez, 1999.

LOURENÇO, A. da S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs.). **O Espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

MAEYER, Marc. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Raaab, Unesco, Governo, 2006.Japonês.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLINDA, S. R. M. de. **A educação no Brasil no Período Colonial**: um olhar sobre as origens para compreender o presente. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul./dez. 2003.

PAULA, J. A. de. **A extensão universitária**: história, conceito e propostas, in: *Revista de Extensão*, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

PAULO, F. dos S.; DICKMANN, I. (Orgs.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. (Coleção Paulo Freire; v. 2). Chapecó: Livrologia, 2020.

POEL, M. S. V. D. **Vidas Aprisionadas**: relatos de uma prática educativa. Inserir cidade: Editora Oikos, 2018.

Regras de Mandela: **Regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos**. Conselho Nacional de Justiça. Brasília: CNJ, 2016.

Revista

SANTOS, S. dos. O espaço administrativo da prisão e a escola como locus de resistência. In: LOURENÇO, A. da S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs). **O Espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 119-129.

SESI/UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: 1999.

SILVA, E. B. da. 131 f. **Trilhas dos cinco rios**: origens, transformações e as principais degradações da maior unidade de conservação urbana de João Pessoa-PB. TCC (Curso de Bacharelado em Geografia). UFPB/CCEN. João Pessoa, 2019.

SILVA, Severino. B. da; MOREIRA, O. de L. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: saberes e práticas em Educação Popular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

UNIC/Rio. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 005, Janeiro 2009.

VALLE, I. R. (2018). **Sociologia Histórica ou História Sociológica?** Diálogos a partir de Pierre Bourdieu *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 49–60, <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7502>.