

Artigo

Educação para pessoa privada de liberdade: Narrativas e reflexões para uma escola acolhedora

Education for person deprived of liberty: Narratives and reflections for a welcoming school

Educación para personas privadas de libertad: Narrativas y reflexiones para una escuela acogedora

Valdo Barcelos 1, Maria Aparecida Azzolin 2

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS, Brasil
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS, Brasil

Resumo

Nosso objetivo com esse texto é convidar a uma reflexão que contribua para a formação de professores(as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em instituições prisionais que busquem diminuir a situação de descaso público e de incompreensão pedagógica no que diz respeito à EJA em Regime Semiaberto. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo apoiada em narrativas de educandos(as) e de educadores(as) de EJA. Os três exemplos de narrativas que apresentamos nesse texto dão uma ideia de como esse grupo de pessoas em privação de liberdade não são escutados, não são lembrados, não são vistos. Têm negada a oportunidade de “aparecerem” e serem acolhidos e respeitados em seus direitos fundamentais como pessoas. Entendemos que o espaço educativo, particularmente nestes casos de privação de liberdade, pode se constituir em um lugar de retomada da cidadania e da dignidade. Pensar a EJA em geral e de adultos em privação de liberdade, é uma forma de promover a visibilidade, é “deixar aparecer” e, assim, começar a romper com décadas de silenciamento àqueles(as) que ainda hoje - e na vida adulta - sofrem em função desse equívoco político das elites nacionais, bem como de uma incompreensão sobre a função da educação em qualquer nação que busque ser democrática

Abstract

Our objective with this text is an invitation to a reflection that contributes to the formation of teachers in the Young Adults and Adults Education (EJA) in correctional facilities that seek to diminish the situation of public neglect and pedagogical incomprehension in regards of EJA in the Semi-open Conditions. It is research of qualitative character, supported by narratives from students and teachers of EJA. The three narrative examples presented in this text provide an idea of how this group of people is not heard, not remembered and not seen. Their opportunities and fundamental rights as people, of “appearing”, and being welcomed and respected is denied. We understand that the educative space, particularly in these cases of imprisonment, can constitute itself as a place for resumption of citizenship and dignity. To think EJA in general, and the cases of incarcerated adults in particular, is a way of promoting visibility, is “letting them appear” and, in that sense, beginning to break through decades of silencing of those who are still to this day – and in their adulthood -, suffering in the light of the political misconception of national elites, as well as from a misunderstanding about the educational role in any nation that seeks to be democratic



Resumen

Nuestro objetivo con este texto es invitar a una reflexión que contribuya a la formación de los profesores que trabajan en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en las instituciones penitenciarias, con el fin de reducir la situación de abandono público y la incompreensión pedagógica con respecto a la EJA en el régimen semiabierto. Se trata de un estudio cualitativo basado en las narrativas de estudiantes y educadores de EJA. Los tres ejemplos de narraciones que presentamos en este texto dan una idea de cómo este grupo de personas privadas de libertad no son escuchadas, ni recordadas, ni vistas. Se les niega la oportunidad de "aparecer" y de ser acogidos y respetados en sus derechos fundamentales como personas. Entendemos que el espacio educativo, particularmente en estos casos de privación de libertad, puede ser un lugar para recuperar la ciudadanía y la dignidad. Pensar en la EJA en general y en los adultos privados de libertad es una forma de promover la visibilidad, de "hacer aparecer" y así comenzar a romper con décadas de silenciamiento de quienes aún hoy, y en la vida adulta, sufren como consecuencia de esta incompreensión política por parte de las elites nacionales, así como de una incompreensión de la función de la educación en cualquier nación que pretenda ser democrática.

Palavras-chave: Privação de liberdade, Educação de Jovens e Adultos, Deixar o outro aparecer.

Keywords: Deprivation of freedom, Young Adults and Adults Education, School that welcomes, To let appear.

Palabras clave: Privación de libertad, Educación de jóvenes y adultos, Hacer Aparecer

1. Introdução

Um meio-dia qualquer. Uma cidade qualquer do interior desse imenso e injusto Brasil. Uma família qualquer da classe média brasileira se reúne para almoçar em paz. Todos à mesa, televisão ligada. Dona Zéfa, empregada doméstica, desde os 13 anos de idade, há vinte e cinco naquela mesma residência, está em pé ao fundo da sala para atender algum eventual pedido dos comensais. O Jornal televisivo, na sua edição do meio-dia, noticia uma rebelião na instituição prisional local. Detentos ateam fogo em colchões e em tudo que conseguem queimar. Quebram móveis. Batem nas grades com o que tem a seu alcance nas celas. A força policial é chamada para ajudar os agentes prisionais para conter os amotinados. Os bombeiros são chamados para apagar o incêndio. A dona da casa, patroa da dona Zéfa, indignada fala: – “Que absurdo esses bandidos, comem, dormem, roubam, matam e ainda botam fogo nas camas. Aí tem que chamar os bombeiros. Se fosse eu, deixava que o fogo tomasse conta para morressem todos lá dentro. Não servem pra nada. Nos roubam, nos assaltam e ainda temos que sustentá-los”. Dona Zéfa sai da sala em silêncio, vai até a cozinha, tira o avental e o coloca atrás da porta. Vai embora chorando bem baixinho e com um embrulho no estômago. Dona Zéfa tem um filho de 23 anos que está cumprindo pena no presídio local (Ana, 2015).

O fragmento acima não é ficção. É uma história real. Foi-nos contada por uma professora que trabalha na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um Estado do Sul do Brasil. A narrativa relaciona-se indiretamente com os adultos presos e estudantes da EJA.

Fizemos questão de citar essa narrativa para começar esse artigo como uma forma de mostrar como ainda persistem na sociedade brasileira, particularmente, em alguns segmentos desta, uma visão preconceituosa e insensível em relação ao que acontece no sistema penitenciário brasileiro, além de falta de informação sobre os direitos das pessoas privadas de liberdade. Consideramos importante ressaltar que essa história ainda não faz parte dos livros de história e aconteceu cerca de cinco anos atrás. É, portanto, recente. Esse, por si só, pensamos que já seria um ponto importante para iniciarmos uma reflexão sobre as temáticas da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade (EJASPL).

Nossa contribuição é apresentar, uma reflexão que contribua para a formação continuada de professores e professoras que atuam em escolas que ministram cursos pela EJA, dentro e fora da prisão. Tomaremos como ponto de partida para nossas reflexões a fala de pessoas em privação de liberdade e no regime diferenciado denominado Regime Semiaberto¹, bem como de depoimentos de professores(as) de educação de jovens e adultos que atuam na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas onde essa modalidade educativa é ofertada. Todas as referências nominais feitas, quando feitas, são fictícias e não correspondem aos nomes verdadeiros das pessoas referenciadas. Os depoimentos e narrativas fazem parte de alguns anos de pesquisas com a Educação de Jovens e Adultos em geral e, para esse artigo, se referem a informações de pesquisas junto a educandos (as) e educadores(as) de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade no Regime Semiaberto. Segundo a legislação brasileira, um condenado por qualquer tipo de crime tem direito à progressão de regimes, podendo fazer a transição de regime fechado para o semiaberto, desde que cumpra com os requisitos exigidos, conforme estabelecido na Lei n° 7.210/84 (Lei de Execução Penal - LEP) ou na Lei n° 8.072/90 (Lei dos Crimes Hediondos), além do que passou a regulamentar a Lei n° 10.792, que alterou a

¹ Segundo a legislação penal brasileira, um condenado por qualquer tipo de crime tem direito à progressão de regimes, podendo fazer a transição de Regime Fechado para o Semiaberto desde que cumpra com os requisitos exigidos. A transição de regime está presente na Lei n° 7.210/84 (Lei de Execução Penal) e na Lei n° 8.072/90 (Lei dos Crimes Hediondos). Caso o réu esteja preso por um crime considerado hediondo, o prazo de progressão é diferente, devendo cumprir 2/5 da pena, no caso de réu primário, e de 3/5, no caso de reincidente. Em 2003 a Lei n° 10.792 alterou o que determina a Lei de Execução Penal, deixando de exigir o parecer de uma comissão técnica para classificação e de exame criminológico para a transição de regimes, havendo especialistas que afirmam ser inconstitucional a nova redação, já que fere o princípio da individualização da pena.

LEP no que se refere à transição de regimes das pessoas condenadas (Brasil, 1984; 1990; 2003).

No texto optamos em fazer referência às autoras dos relatos apresentados no artigo, com base em nomes fictícios. As suas narrativas foram obtidas, no período de março de 2015 a dezembro de 2016, no contexto de pesquisas realizadas na EJA, no Estado do Rio Grande do Sul. O artigo foi elaborado com base em pesquisa bibliográfica e narrativa. Nos apropriamos da definição de Gil (2002) que define a pesquisa bibliográfica, aquela realizada com “base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2002, p.44). A pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, p.20) é uma forma de entender a experiência vivida, em uma troca constante entre pesquisador e pesquisado. A metodologia de pesquisa que utilizamos, para essa pesquisa – a escuta sensível e atenta das falas dos educandos (as) e de educadores (as) - se mostrou muito adequada para o caso em questão, na medida em que aconteceu durante os cursos e minicursos ministrados. Importante ressaltar que à medida que os encontros foram acontecendo, à disposição de falar, de contar suas próprias experiências iam aumentando o que tornou muito dialógica e generosa a conversação entre os ministrantes dos cursos e os participantes. Foi marcante, entre os (as) participantes a vontade de contar suas histórias e vivências para o grupo na medida em que foram adquirindo confiança no grupo. De outra forma, há que ter sempre presente que em educação não lidamos com cifras, com números, com objetos, mas, sim, como alerta Freire, lidamos com gente. Gente que vive em um país que tem o terceiro maior contingente de pessoas encarceradas no mundo. Também não podemos deixar de refletir sobre as condições das instituições prisionais brasileiras, para onde são mandadas as pessoas que pertencem às classes menos favorecidas economicamente nesse país.

1.1. EJA no Brasil na atualidade

Aportamos ao século XXI, com uma situação no mínimo constrangedora, quando olhamos para os indicadores de avaliação da EJA no Brasil. Se considerarmos os números absolutos, veremos que estamos iguais a década de 60 do século passado. Beiramos aos 12 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. Isso é o que mostram os dados de 2017 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (IBGE, 2017). Esse cenário seria muito triste, se não fosse vergonhoso. Com certeza que hoje, a população brasileira é maior que a da década de 60. Contudo, uma quantidade tão grande de pessoas não tendo o acesso à educação é um fato inadmissível, pois é negado a essas pessoas a oportunidade de ver a “Boniteza” que é ler e escrever, como diria Paulo Freire (1921-1998). Esta falta de acesso, não pode ser justificada de forma alguma. Esses 12 milhões são gentes e não apenas números. Freire alertava que como educadores não podemos esquecer, que na educação lidamos com gente e não com objetos ou coisas, nas suas palavras:

E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno (Freire, 1997, p. 32).

Esse compromisso com o reconhecimento de educandos é necessário na educação em geral e especial na EJA, pois a educação escolar precisa incorporar as questões relacionadas às transformações sociais e discussão sobre os Direitos Humanos em suas teorias e práticas. Um desses direitos básicos é o direito a educação. O direito à educação é referendado, no Art. 26 da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948, Apud Hunt, 2012, p.229), como um direito fundamental das pessoas. Ter assegurado o direito à educação é uma condição necessária para a garantia do respeito e da manutenção da liberdade de qualquer pessoa no exercício pleno de sua cidadania. Ainda em 2009, Gadotti já alertava sobre a necessidade de atentarmos para o cenário da EJA, pois “A taxa de analfabetismo no Brasil está praticamente estagnada. A nação deveria ficar chocada diante desses dados que revelam flagrante desrespeito aos direitos humanos” (Gadotti, 2009, p. 5). Ao colocar a EJA em pé de igualdade com a questão dos Direitos Humanos, Gadotti (2009) alerta-nos no sentido de chamar a responsabilidade, as diferentes esferas de Governo (Federal, Estadual e Municipal), como, também chama à responsabilidade todos os profissionais da educação. Maria Clara Di Pierro (2017) em entrevista ao Jornal Zero Hora alerta que a Educação é “um direito básico de cidadania. Vivemos em sociedade que é letrada, grafocêntrica, e o domínio dessa tecnologia é um fator de poder, uma condicionante de participação cultural, econômica e política. Ainda temos um grande contingente de pessoas que tiveram esse direito violado”.

Se nos reportarmos às pessoas privadas de liberdade que estão cumprimento o regime fechado ou semiaberto e que têm acesso aos cursos de ensino fundamental e médio ofertados pela EJA dentro ou fora da prisão, observamos que no Brasil, esse imenso contingente de pessoas fica como que esquecidas por grande parte dos gestores das Secretarias de Estado da Educação, quando a questão são as demandas recorrentes dessa modalidade na política educacional. É como se ao perder o direito à liberdade, essas pessoas perdessem, também, o direito de ser gente. As pessoas em privação de liberdade têm o direito de ir e vir previsto no Artigo 5º, inciso XV da Constituição Federal (Brasil, 1988) tolhido, mas não, o direito de ser gente.

Recorremos, novamente, a Freire, quando ele chama a atenção para o fato de que lidamos com gente em permanente transformação e que, portanto, não pode ser esquecida.

Em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir...Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas (Freire, 1997, p. 144).

O direito à progressão de pena estabelecido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), bem como no artigo. 33, parágrafo 2.º do Código Penal (Brasil, 1940) e também no art. 112 da lei 7.210 /84, é reconhecimento jurídico mesmo na

legislação tradicional de que as pessoas podem se transformar em seus processos de viver. No entanto, essa oportunidade precisa ser oferecida e garantida às pessoas, inclusive àquelas que estão cumprindo pena de privação de liberdade na prisão. A dívida que a sociedade brasileira tem com esse enorme contingente de pessoas, via de regra, oriunda das camadas populares, de não oferecer e garantir o direito a educação não pode continuar sendo adiada. Isso seria como aceitar que um grande número de brasileiros (as) não tem o direito a ser cidadão (s), mesmo que participem da construção desse país e de contribuir para a riqueza de suas elites. Ou começamos a reparar essa exclusão ou teremos que aceitar como “natural” a negação ao direito de cidadania a esses (as) brasileiros (as).

Como se pode constatar, não há como não reconhecer que o acesso à educação básica não significa uma condição suficiente, mas, sim, é uma condição necessária para a garantia a uma educação, continuada, permanente, enfim, para uma educação ao longo da vida dos cidadãos. Paiva (2006) explica que a participação do Estado Brasileiro na EJA deve se dar por meio das políticas públicas e que devem ser adequadas aos cenários dos locais em que forem implementadas. A referida autora analisa a respeito da responsabilidade do Estado em relação à EJA, assim se manifestando:

Não há como negar o potente papel indutor do Estado no fazer das políticas, mesmo quando tímidas, nem como dispensar o Estado da responsabilidade com a EJA. O jogo de forças entre níveis e modalidades — todos com recursos escassos —; entre público e privado; entre modalidade presencial e a distância põe-se desfavoravelmente contra a EJA (Paiva, 2006, p. 123).

Ainda a autora analisa que:

O imaginário social invisibiliza os não-alfabetizados/não-escolarizados, com o concurso dos meios de comunicação, elegendo crianças e adolescentes como prioridade, e absolvendo o Estado pelo não-cumprimento de um dever, por considerar cada sujeito interdito do direito como culpado pela própria condição (Ibid., p. 123).

Assim que, ao entendermos a Educação de Jovens e Adultos em geral, e a Educação de Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade, com tal perspectiva política, cultural e como uma condição necessária para potencializar ações que promovam a justiça social, estaremos acrescentando a essa modalidade de educação um caráter de promoção e de alternativa de inclusão no processo de ressocialização e de acesso aos diferentes bens sociais como, por exemplo, a um trabalho digno. Com isso estaremos, também, ampliando e qualificando a possibilidade de compreensão, por parte dos(as) educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos, dos conteúdos e das proposições científicas inerentes as disciplinas nos diferentes níveis do processo educativo na Educação Básica. Com relação à caracterização dos

sujeitos educandos da EJA, Andrade *et. al* (2019) analisam que “ os sujeitos-educandos da Educação de Jovens e Adultos então apresentam uma heterogeneidade com relação à idade, especificidades sociais, culturais, políticas e educacionais”(2019, p. 385). E ainda, os autores escrevem que

Nesse sentido, é de fundamental importância que a escola identifique, reconheça a realidade dos seus sujeitos-educandos, pois é uma forma de fazer com que os conhecimentos escolares dialoguem com ela. Em relação aos sujeitos-educandos em contexto de privação de liberdade, é preciso levar em consideração a cultura da prisão e os efeitos do encarceramento.

Ao atribuímos a Educação de Jovens e Adultos tal grau de importância, a colocamos ao lado e em diálogo com outros temas inerentes aos direitos da pessoa humana, tais como: uma vida com dignidade e justiça. Algo na perspectiva defendida pelo escritor Antônio Candido (1918-2017), ao alertar para o papel de ampliação do exercício da cidadania que o acesso à leitura e a escrita podem potencializar ao ser humano. Com base nos estudos já citados, consideramos a EJA não como um fim em si, mas como um ponto de partida para alfabetização e formação da Educação Básica às pessoas privadas de liberdade. Além de uma importante modalidade de ensino que colabora com a construção da cidadania de homens e de mulheres que estão privados de usufruir das riquezas produzidas por meio do trabalho ou acesso à saúde e educação, isto é, de acesso aos direitos básicos de qualquer cidadão brasileiro. É importante lembrar que a pena de privação da liberdade restringe-se somente a limitação da pessoa em andar livremente no território brasileiro, por um tempo determinado nos espaços públicos e não a suspensão dos direitos da pessoa humana, em decorrência do regime fechado decorrente de uma sentença criminal.

Para finalizar essa breve retrospectiva queremos alertar para a realidade de que as elites brasileiras acumularam, historicamente, imensas dívidas com amplas parcelas da população. As pessoas em privação de liberdade fazem parte desse contingente de excluídos da educação regular. São esquecidos por aqueles que não reconhecem que a educação “Deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor” (Brandão, 1988, p. 22). Entendemos que uma das maneiras de começar a romper com esse processo de exclusão praticado por nossa sociedade de orientação patriarcal² (Maturana

² A cultura patriarcal, segundo Maturana, é um modo de vida que se originou fora da Europa. É um viver cultural mantido por grupos humanos vindos da Ásia. Grupos Indo-europeus chamados de Kurgans. Grupos pastores/cavaleiros/guerreiros. Viviam em torno do controle, da dominação, do uso da violência e do guerrear. Desse modo de viver histórico surge a desconfiança. Desse desconfiar, nas condições ambientais materiais para sobreviver, passa-se a viver uma desconfiança que passa culturalmente às outras gerações. Nessa desconfiança e medo começa uma mudança cultural, com fazeres guiados no medo mórbido e na desconfiança reiteradamente mantida. Esses modos de viver são incorporados pelos humanos que passam a guiar o seu viver fora da confiança básica de seres vivos, num viver cultural que nega a biologia do amar. Esse viver patriarcal até hoje se manifesta com nosso fazer/sentir. Vivemos em torno do controle, da apropriação, da competição, da dominação. Entretanto, nesse contexto de relações vividas no patriarcado surgiram os desejos em torno da Democracia e da cidadania. Pois, embora o patriarcado seja central na nossa vida adulta de

e Zoller, 2004), é dar atenção aos silêncios e as vozes desses cidadãos brasileiros que estão alijados, afastados, do convívio social pelos mais diferentes motivos. Referimo-nos ao enorme contingente de brasileiros que se encontram nas instituições prisionais e que não puderam completar ou mesmo iniciar seus estudos básicos.

2. Desenvolvimento

E o que me preocupa que no Japão, em Hiroschima, tenham morrido cem mil pessoas japonesas se eu não conheci nenhuma delas”? (Maturana, 2001, p. 47)

Essa epígrafe, retiramos de um diálogo entre o pensador chileno Humberto Maturana e um colega seu. Maturana conta que acabavam de sair de uma exposição em Londres (1955), onde um pintor japonês retratava o terror causado pelas bombas atômicas jogadas sobre a cidade de Hiroshima ao final da II Guerra Mundial. A trouxemos para esse texto como forma de ilustrar como pode se tornar natural, a insensibilidade humana em relação ao sofrimento do outro, se não o reconhecemos como um outro legítimo, ou seja, como alguém merecedor de nossa atenção. Vamos ao que reflete Maturana sobre o que disse seu colega:

Que magnífico, e que terrível que magnífico, porque está dizendo o que é. Como vai lhe importar o que acontece com o outro, se o outro não tem existência para ele, porque não o leva em conta? Não lhe importa o que acontece com o outro e que terrível que não tenha informação para que lhe importe (Maturana, 2001, p. 48).

A maneira como parte da população brasileira se comporta em relação à situação das pessoas em privação de liberdade, segue nessa mesma, isto é, de não se importar com essas pessoas. Afinal, seria como se elas não existissem. Como se não fizessem parte da sociedade. Como no exemplo do início desse texto, onde narramos o acontecimento envolvendo dona Zéfa, a empregada doméstica e mãe do apenado amotinado. Para Maturana (2004), ao contrário do que normalmente se faz, qual seja tratar as questões da ética, da justiça e mesmo da política, no campo exclusivo da razão isto é um equívoco, pois, só poderemos ter preocupações éticas se estivermos preocupados com o outro. Em decorrência disto que, mesmo excelentes argumentações sobre Direitos Humanos, por exemplo, podem não convencer ninguém que não esteja sinceramente preocupado com a questão dos Direitos Humanos. A causa disto? Ele explica que é simples, pois não é a razão que justifica a preocupação e a aceitação do outro, mas a emoção. Se estou numa emoção de reconhecimento do outro, de aceitação do outro, de respeito pelo

hoje, nascemos e crescemos, na ternura materna durante os primeiros anos de vida. Essa maneira de viver na ternura e no amar, ainda se mantém dentro do patriarcado que vivemos como um viver cultural que conserva nossa biologia do amar. Os nossos desejos de adultos por um conviver democrático afloram em nós com sinceridade na medida em que aprendemos sobre a biologia do amar nesse conviver sem exigências, vivido de modo que aprendemos a sentir-nos vistos/escutados/respeitados. Está nesse conviver a origem dos nossos sentimentos sinceros em torno da Democracia como modos de viver/conviver a equanimidade para fazer a equidade nas comunidades humanas.

outro, enfim de amar³ o outro, tudo aquilo que com ele acontecer me interessará. Ficarei envolvido “emocionalmente” com a situação de sofrimento pela qual esse outro está passando, mesmo que nunca o tenha visto (Maturana, 2011).

O que se pode depreender disto, segundo Maturana, é que ambas as posições são válidas. Como? Ora, se não tenho preocupação com o outro, se o outro não faz parte do meu domínio emocional de aceitação do outro. É como se ele não existisse. Está invisível ao meu olhar. Assim, Maturana (2011, p. 49): “As preocupações éticas não dependem da razão”. Por outro lado, se as pessoas não estiverem pertencendo a emoção de aceitação, portanto, nas relações sociais, o que lhes sucede me será totalmente indiferente. Relação social é aqui tomada na perspectiva apresentada por Maturana (2011). Para esse autor, relações sociais são relações que surgem no amar. Ou seja: no respeito mútuo, na aceitação mútua, no reconhecimento da legitimidade espontânea do outro. Nesta perspectiva, toda relação pautada na autoridade e na dominação de um sobre outro não é uma relação social.

A seguir, traremos para reflexão a narrativa de uma educanda da EJA e que é uma mulher que estava em regime semiaberto. E também com base em dois relatos de educadoras como forma de tentar estabelecer uma conversa sobre questões relacionadas ao contexto dos cursos de EJA, que as pessoas privadas de liberdade têm acesso na escola pública. A expressão “*conversar*” aqui empregada é no sentido que Maturana (2001) dá para ela. Segundo o autor, a existência humana acontece no processo relacional do conversar. Nosso ser biológico, como humanos, se constrói na imersão do ato de conversar. Para ele conversar é o entrelaçamento entre o racional e o emocional no processo da linguagem. Ou dizendo de outra forma: Conversar, como dar voltas com o outro para se entender. Vamos à primeira narrativa de uma mulher negra e educanda que tinha 46 anos de idade, e que estava alfabetizando-se:

Tentei voltar a estudar por três vez... na primeira fiz a minha matrícula com a assistente social da cadeia e nem fui até a escola...fiz só pra ganhar uma saidinha da cela...na segunda ocasião me matriculei e tudo...fui até o portão do colégio dei umas volta...uns bordes na redondeza e no horário que terminam as aula voltei pro presídio...na terceira vez entrei até dentro do colégio...até andei pelos corredor...fui nos banheiros...eram bem limpinhos e até cheirosos...bem diferente da cadeia...quando tocou uma sineta saí correndo porta a fora e ganhei a rua...na quarta tentativa em que me matriculei repeti tudo o que tinha feito nas outras vez e fui mais longe...achei a sala de aula onde eu deveria estudar e entrei...leve um baita susto...a professora tinha chegado mais cedo...a danada...e já estava lá dentro...arrumando umas coisas...e eu como sou muito envergonhada não tive coragem de voltar pra trás e fiquei sentada lá no fundo daquela sala...as minhas pernas

³ O amor aqui é entendido, conforme Maturana (2004, 2009, 2016) como a emoção fundamental que caracteriza o humano desde sua formação na ancestralidade biológica pré-histórica. O amar é o ânimo básico no qual surge o respeito por si mesmo e o respeito pelo outro na espontânea aceitação da presença de si mesmo e do outro. Ainda consiste nas dinâmicas relacionais através das quais o outro, a outra, surge como legítimo outro na convivência e também é o fundamento do respeito mútuo.

tremiam...não via a hora da infame da sineta tocar de novo e eu me mandar dali...a professora conversou com todos nós...era uma mulher normal...assim até que nem eu...tinha filhos...era casada...fui ficando...voltei no outro dia...no outro...e estou aqui até hoje...ninguém mais me tira da escola...ainda mais que já sei até ler... a assistente social está tentando que eu tenha um indulto de Natal por bom comportamento e aí sim...vai ser muita felicidade (Joana, 2015).

Geralmente, nos cursos de formação continuada de professores, realizados pelo Brasil afora, após a leitura desse relato é frequente vir à tona por parte dos professores, a socialização de suas experiências sobre situações semelhantes que aconteceram em sala de aula. Não raro dentro de poucos minutos já estão todos falando ao mesmo tempo e disputando quem conta primeiro sua história. Passamos a conversar sobre os relatos de cada participante e listando os pontos considerados mais relevantes, no sentido de auxiliar a entender sua profundidade e a riqueza de cada relato de experiência.

Alguns dos pontos discutidos, são por exemplo:

- a) De onde vem tanto medo da educanda da sala de aula? É da escola?
- b) A estudante é uma pessoa já com uma longa trajetória de vida e, com certeza, já está acostumada a ambientes hostis. Como a professora lhe assusta tanto?
- c) O que a educanda queria dizer com “uma mulher normal”?
- d) A importância do acolhimento por parte da professora;
- e) E por último, a afirmação da estudante de que ninguém mais a tirava da escola, a que nos remete?

Essas foram parte das reflexões que surgem e que pensamos que podem nos instigar a entender um pouco mais da escola que temos e como o ambiente de acolhimento, de respeito, de aceitação do outro, como um outro legítimo, pode fazer toda a diferença entre um educando (a) permanecer ou, mais uma vez, abandonar a escola. Abandono que não esqueçamos, pode ser o último. Apresentaremos a seguir, o relato de uma professora, diretora de uma escola e também coordenadora da EJA. A professora trabalhava como diretora nos turnos matutino e noturno. Neste último, era diretora e coordenadora pedagógica da EJA.

Um educando, havia conseguido progressão de pena em função de ter bom comportamento, estar trabalhando e ter conseguido matrícula em uma escola, onde estava se alfabetizando. Vamos à narrativa da professora:

Quando uma colega diretora de outra escola me telefonou, dizendo que eu me preparasse para receber em minha escola, no dia seguinte à noite, um “presidiário bandido” que estava em regime aberto, entrei em pânico. Fiquei imaginando como eu faria, como deveria me comportar na conversa que teria com ele. Na noite seguinte, quando o referido aluno que cursava Educação de Jovens e Adultos (EJA) – alfabetização - me procurasse na escola com a sua transferência em mãos ... era a primeira vez que eu teria na minha escola um bandido estudando ... Minha escola era uma escola muito tranquila, tinha cerca de quatrocentos estudantes e uns trinta e cinco professores ... todo mundo se entendendo bem, sem grandes

conflitos e sem brigas. Os alunos, mesmo sendo gente pobre, eram pacíficos, ordeiros, enfim, tudo gente de bem. A maioria trabalhador, gente honesta. Fui pra casa e não tive sossego todo o final de semana, nem dormia direito e quando dormia tinha pesadelos. Sonhava que o presidiário bandido era um negro enorme, musculoso, usando uma camisa de física sem manga, tinha o corpo cheio de tatuagens ... era careca e tinha várias cicatrizes. Umas horríveis no rosto, na boca quase não tinha dentes. Eu via, ele, em pé aos pés da cama me olhando com um jeito de dar medo. Foram noites terríveis aquelas, acho que as piores que já vivi (Marta, 2016).

A narrativa da professora Marta (2016) é de uma riqueza simbólica e difícil de analisá-la. Contudo, algumas questões clamam por reflexão, como, por exemplo:

- a) Como a professora deduziu que o educando transferido para sua escola era um homem negro
- b) Como a ela chegou a essa descrição física detalhada do futuro educando, se nunca o tinha visto, nem falado por telefone com ele
- c) Como a ela concluiu, tão rapidamente e com tanta convicção, que o presidiário era um homem negro e que era de fato um “bandido”? E ainda;
- d) O que a professora quer dizer com “gente de bem” e alunos ordeiros e pacíficos?

Ao continuar a narrativa, a professora contou que tão logo recebeu o telefonema de sua colega diretora formou-se em sua ideia uma imagem de como seria o novo aluno que viria estudar na escola. Segundo esta imagem seria de um homem negro e grande (Marta, 2016). Até as tatuagens que ele teria, ela foi capaz de criar em sua imaginação. A imagem do “presidiário bandido” não lhe saía da cabeça. Passou o resto da noite e o dia seguinte, muito incomodada com o que lhe esperava.

No dia seguinte, ao chegar na escola, estava me esperando na porta de sua sala, um rapaz loiro e de aparência frágil. Usava uma camisa daquelas modelos “polo”, de cor preta, cuidadosamente “ajeitada” para dentro da calça cinza que usava. Calçava um par de sapatos pretos, exemplarmente lustrados. O cabelo estava cortado curto e muito bem penteado. A barba parecia ter sido feita, especialmente, para a ocasião. Enquanto abria a porta da sala, o rapaz me pediu licença, deu boa noite e se apresentou: era o apenado do regime semiaberto se apresentando para começar a frequentar as aulas na nova escola. O educando recém-chegado lhe explicou que em função do novo emprego que havia conseguido, fora transferido para aquela escola, já que ela ficava mais perto do trabalho atual. Naquele momento, tive ideia do que é o preconceito: quase tive um treco.

A professora Marta (2016) relatou que ficou impressionada com a rapidez e naturalidade com que tinha formado uma representação psicológica e física sobre como seria o futuro aluno, mesmo sem nunca o ter visto. Nem

sequer sua voz tinha ouvido. Também ela destacou que essa foi uma das mais marcantes aprendizagens sobre o preconceito e a discriminação que teve oportunidade de viver.

Sem dúvida alguma que não está em jogo aqui – pelo menos de nossa parte – fazer qualquer tipo de julgamento sobre a atitude da professora. Acreditamos que a grande contribuição deste depoimento é justamente, o fato de podermos refletir sobre o seu conteúdo. É um relato da maior importância, principalmente, pelo fato do mesmo ser feito de forma voluntária e generosa pela professora. Ao mesmo tempo em que a professora Marta (2016) falava, podia-se perceber o quanto ela mesma tinha ficado chocada com a sua atitude. E o quanto ficou surpresa com a rapidez em que associou as palavras “bandido” e “presidiário”, com a cor da pele da pessoa que iria chegar à escola no dia seguinte, revelando um preconceito da sociedade brasileira. Não se trata de ficarmos imaginado que nós professores, tenhamos que ser perfeitos ou que não tenhamos contradições e/ou fragilidades pedagógicas e de formação como pessoa. Ao contrário disso, há que aceitarmos que somos seres humanos e, como tal, podemos cometer equívocos e erros. O grande desafio é saber perceber esses equívocos e buscar refletir sobre os mesmos. Sincera, honesta e generosamente.

A partir de então o grupo percebeu, concretamente, o quanto eram ricas suas experiências e que o que acontecia em uma escola, município ou estado não diferia muito do que outros professores estavam vivenciando em suas experiências docentes. Ao mesmo tempo em que eram experiências pessoais, estas tinham suas significações e subjetividades coletivas. Foram tão ricos os relatos e reflexões suscitadas pela experiência da professora Marta (2016) que ficamos até o início da noite, debatendo e trocando ideias sobre os relatos de experiências. Entre tantas reflexões, o grupo concluiu como é importante e necessário darmos atenção para àquilo que fazemos em nossa prática cotidiana, no fluir de nosso viver nos espaços educativos escolares e não escolares. Não foi difícil para o grupo perceber o papel da autoformação, aliada a troca de experiência entre professoras da EJA.

Esses espaços de troca e de conversação são uma excelente oportunidade para fazermos de fatos vividos individualmente no cotidiano, um ponto de partida para a troca de experiências em busca de um fazer coletivo, cooperativo e acolhedor. Como não lembrar do que ensinava Freire, quando alertava que a leitura de mundo e a leitura das palavras precisam andar juntas. “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à *experiência* do educador” (Freire, 1982, p. 48).

Passamos agora para um terceiro relato que foi apresentado por uma professora que trabalhava no ciclo de alfabetização em uma sala de aula que se localizava em um prédio anexo a uma instituição penal.

Era o começo do primeiro semestre do ano letivo. Primeiro dia de aula. Um educando recém-chegado ao prédio - anexo ao presídio – já um pouco atrasado para o primeiro período, encontra no corredor de entrada uma professora e indaga ansioso:

– Boa noite, professora,...sou o aluno apenado da alfabetização noturna que começa a estudar hoje... onde fica minha sala de aula?

A professora devolve a pergunta com outra:
 _ Que série você está cursando meu rapaz?
 _ Eu sou daquela turma que tá começando...da turma dos que não sabem nada...a turma dos burros professora...
 - Ao que a professora, prontamente, responde: a então, sua sala é lá final do corredor, a última porta virando à direita...se apresse para não se atrasar no primeiro dia. Muito obrigado professora, disse o jovem (Lúcia, 2015).

O jovem e ansioso educando saiu apressado, assim como tinha chegado, mas, contente por ter achado rápido a sala, onde estudavam os que não sabiam “nada”. A professora seguiu tranquila seu caminho até desaparecer no final do corredor da escola. Ela sabia para que lugar deveria ir. Afinal, fazia parte da turma dos que sabiam “tudo”.

Difícil não lembrar após este diálogo, das considerações de Brandão, ainda nos anos 80 do século passado, quando falava que um dos grandes legados freirianos e de sua proposta de alfabetização era nos fazer entender que,

A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, *foi obrigado a pensar que não possui nenhum* (Brandão, 1988, p. 22).

Julgamos importante explicitar que quando trazemos para esse texto, as narrativas de duas professoras e de uma estudante da EJA, não estamos nos colocando na posição de meros críticos acadêmicos ou de pesquisadores que ficam distantes do mundo do encarceramento.

Essa é uma forma de não nos afastarmos do que Freire (1970) ensinou desde o seu clássico *Pedagogia do Oprimido*⁴, quando alertou que devemos romper com a educação bancária, que vê o educando como depositário do conhecimento e da educação. Em outras palavras, na educação não lidamos com cifras, números e objetos, mas com gente. Gente que vive em um país que tem o terceiro maior contingente de pessoas encarceradas do mundo. De acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), o Brasil tem uma população carcerária de 775 mil pessoas que estão em estabelecimentos penais. Este dado estatístico corresponde a 338 detentos por cada 100 mil habitantes (DEPEN, 2020). Também não podemos deixar de refletir sobre as condições das instituições prisionais brasileiras, para onde são mandadas as pessoas que pertencem às classes menos favorecidas economicamente nesse país, e onde a maioria deles são negros.

Importante ressaltar que o Brasil foi o país que, sozinho, recebeu o maior número dos 12 milhões de escravizados africanos. Cerca de cinco milhões deles foram escravizados no Brasil (Alencastro, 2018). O mesmo Brasil, que foi o último país do mundo ocidental a proibir, oficialmente, a escravidão de seres humanos (Schwarcz, 2018). Seria muita ingenuidade

⁴ O livro foi escrito em 1968, proibido pela ditadura militar e ficou inédito no Brasil até o ano de 1974.

imaginar que isso não tenha reflexos até os dias de hoje sobre a forma como são tratadas algumas pessoas pertencentes às camadas mais desfavorecidas economicamente na sociedade brasileira. Não por acaso é significativamente maior a percentagem de pessoas pobres, negras e de baixa escolaridade nas instituições prisionais no Brasil.

Para finalizar esta breve retrospectiva histórica, deixamos um questionamento para incentivar nossas reflexões sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos em instituições prisionais⁵: alguém tem dúvida sobre quem morrerá mais pela COVID-19 no Brasil? Brancos ou negros? Até o mês de outubro de 2020, os Boletins Oficiais do Ministério da Saúde demonstraram que os índices de contágio e de mortos eram cerca de 70% maiores entre a população negra em relação à branca.

2.1. Reflexões sobre a pesquisa narrativa

Iniciaremos com uma reflexão de Maturana e Dávila (2019) acerca do “deixar o outro aparecer”, pois acreditamos ser possível uma prática docente na EJA orientada pelo acolhimento; pela construção da confiança recíproca; pelo respeito; pela aceitação mútua; pelo autorrespeito, enfim, uma relação docente e pedagógica orientada pela emoção do amar aos outros. Como o foco do estudo é a educação para pessoa privada de liberdade, refletiremos sobre essa alternativa epistemológica do “deixar o outro aparecer” orientada a essa realidade da escola da EJA.

Ao propormos uma pesquisa narrativa, tivemos como base oferecer um ambiente acolhedor, generoso e amoroso, para que cada professor/participante pudesse sentir-se acolhido e respeitado em sua integralidade, dessa forma os relatos emergiram de forma tranquila e profunda. Conversamos e trocamos experiências e vivências em um ambiente amoroso que propiciou a construção de conhecimentos, onde pesquisadores e pesquisados puderam aparecer em sua legitimidade. No término do processo de pesquisa, todos (as) entenderam que como seres humanos necessitamos de acolhimento, de sermos percebidos, vistos e escutados, ainda mais, quem já está em uma situação de privação de liberdade. Nesse contexto escolar, todas as adversidades enfrentadas por qualquer jovem ou adulto que tenta retomar às escolas que ofertam cursos de EJA, a situação de pessoa que está cumprimento o regime semiaberto em relação a sua pena, certamente, merece receber uma atenção especial durante sua escolarização, enquanto estudante da escola pública.

Não podemos esquecer que toda tentativa de retorno de adulto preso a estudar pode ser a última. Além disso, estamos nos referindo a pessoas que pelas mais variadas contingências de sua trajetória de vida, elas estão na segunda etapa da progressão de sua pena, pois já progrediram do regime

⁵ Segundo dados recentes do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) os presídios brasileiros registram aumento de 800% na taxa de contaminação por Covid-19. O número de casos chegou a mais de 2,2 mil na primeira semana de junho de 2020. Em função disso, o CNJ prorrogou por mais 90 dias a Recomendação 62, que incentiva magistrados a reverem prisões de pessoas de grupos de risco e em final de pena que não tenham cometido crimes violentos. (12/06/2010)

fechado para o semiaberto. Isto é, elas durante o dia ficam fora da prisão e a noite retornam ao sistema penitenciário para dormir, o que caracteriza que ainda não usufruem totalmente da sua liberdade de locomoção. Portanto, é essencial que seus direitos sejam respeitados, como do caso do direito à educação pela modalidade EJA. Que sejam vistas como direitos legítimos. Como fazer isso? Deixando-as aparecer. Esse deixar aparecer se faz uma condição necessária na Educação de Jovens e Adultos em geral e, na educação em privação de liberdade, pode ser decisivo.

Mas o que significa deixá-las aparecer?

Significa criar um ambiente de convivência na escola, que não seja orientado por exigências, cobranças e expectativas exageradas. Um ambiente que busque a retomada da confiança entre os sujeitos educandos da EJA, sem levar em conta suas trajetórias e, sim, apostando na possibilidade de transformação da pessoa. O deixar aparecer não é uma visão que se dá desde uma teoria, doutrina ou ideologia. É um encontro em que se vê a legitimidade do outro enquanto indivíduo.

É uma prática orientada pelo respeito, pela aceitação, generosidade e cooperação, e, portanto, orientada pelo amar ao outro. Sem dúvida que isso não é algo fácil numa cultura patriarcal, de controle e de competição, na qual se busca ser dono da verdade, a minha verdade, essa que me daria poder na obediência dos outros e que, como me dá poder, não estou disposto a renunciar a ela (Maturana, Dávila, 2019). Estamos nos referindo ao que propõe Maturana e Dávila (2019, p. 110), “Não vemos sem deixar aparecer e o deixar aparecer é aquilo ao que nos referimos quando falamos de amar”.

As narrativas das professoras Lúcia e Marta que citamos no artigo, indicam uma ideia de como as pessoas privadas de liberdade e estudantes da EJA não são escutados e seus problemas escolares não são conhecidos, ou seja, a elas é a oportunidade de aparecerem e serem acolhidas na escola pública e, conseqüentemente, de serem respeitados seus direitos fundamentais de cidadãos brasileiros. O espaço educativo, particularmente nos casos de pessoas privadas de liberdade, pode se constituir em um lugar de retomada da cidadania e da dignidade. Podendo a escola se for acolhedora, se transformar em um lugar privilegiado para um começo de retomada da cidadania por parte dos sujeitos educandos do regime semiaberto, como o caso da estudante Joana (2015), a qual citamos o seu relato no artigo.

Esperamos, com esse texto, ter deixado algumas indagações e reflexões que poderão ajudar a construir pistas e trilhas a serem percorridas por todos que estiverem dispostos a transformar sua indignação em ações efetivas e afetivas, que possam melhorar a qualidade de vida escolar no cárcere, considerando que os adultos presos continuam sendo cidadãos. Cidadãos que apenas perderam, temporariamente, o direito fundamental de locomover-se no território brasileiro, conforme regulamenta a CF (Brasil, 1988).

3. Considerações finais

Antes de dar uma pausa nessas reflexões que até aqui desenvolvemos e que oferecemos aos possíveis leitores(as), apresentaremos uma breve retrospectiva histórica da constituição do Sistema Prisional Brasileiro, para que

possamos entender como chegamos no lugar de discriminação, insalubridade, descaso e segregação que seres humanos vivem na atualidade, em Presídios pelo Brasil afora. Ao voltarmos tão longe, quanto for possível, na história da aventura humana no planeta, percebemos que diferentes mecanismos de punição se fazem presentes na maioria das sociedades organizadas. Em épocas mais distantes no tempo as punições eram, via de regra, diretamente aplicadas aos considerados(as) criminosos(as). Eram julgados, quando não executados por ordem de um Monarca. As punições variavam de execuções em praças públicas passando por calabouços infectos, trabalhos forçados pelo resto da vida, enfim, as punições eram imediatas e tinham, fundamentalmente, o intuito de desestimular as demais pessoas a cometerem o que fosse considerado à época uma ilicitude. As descrições e relatos históricos sobre essas formas de punição são vastos na literatura e não é o caso de nos determos neles nesse artigo.

A opção por punir as pessoas, consideradas infratoras ou delinquentes, com a privação total da liberdade é algo que começa a ter evidência nos idos do século VXIII. Ou seja, é algo que se configura na Idade Moderna do mundo Ocidental. Surge, então, de forma planejada pelas instituições estatais o processo de encarceramento das pessoas que cometiam delitos na sociedade. Essa concepção se baseava, em síntese, no fato de que os(as) infratores(as) deveriam ter sua liberdade retirada para que a sociedade que eles(as) tinham agredido pudesse perceber que as instituições de Estado estavam fazendo sua parte em protegê-las desses indivíduos “antissociais”. Com isso os ditos cidadãos “de bem” não precisavam se preocupar com o que fazer com esses delinquentes. Diga-se que esses delinquentes faziam parte, na sua maioria, das camadas populares da sociedade. As classes mais aquinhoadas economicamente raramente eram submetidas ao encarceramento. Na medida em que os criminosos eram isolados da sociedade acreditava-se que estariam impedidos de continuar cometendo seus crimes. Não é nenhum exagero debitar-se a essa situação, historicamente gravada na cultura das elites ricas e poderosas, tanto esse desprezo pelas condições sub-humanas das instituições prisionais quanto uma certa convicção de que jamais iriam ser alcançadas pela lei. A prisão era algo para gente das classes sociais populares e, tristemente no caso brasileiro, aos homens e mulheres negros.

É no começo do século XX que tem início a instalação no Brasil de uma concepção que associava algumas características biológicas, físicas e de caráter psíquico com a tendência a violência e a prática da criminalidade. Nos meios científicos e sociológicos essa concepção ganhou a denominação doutrinária de *escola constitucionalista*. Os defensores dessa doutrina buscavam fundamentá-la, inclusive, por meio de avaliações morfológicas e de análises bioquímicas dos corpos dos ditos delinquentes. Tudo isso com a jactância dos defensores dessas teorias de que elas se fundamentavam cientificamente. Entre os defensores dessa doutrina criminalística podemos citar como um de seus defensores o médico Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906). Foram desse médico os estudos pioneiros nas pesquisas, em corpos de prisioneiros mortos, por meio de avaliações anatômicas deles. Hoje se pode ver como algo absurdo ou do campo do bizarro, porém, à época, tais teorias tiveram apoio muito importante de grande parte da sociedade e, mesmo, de partes significativas da comunidade científica nacional. Importante ressaltar que nem mesmo setores populares ficaram imunes a essas doutrinas.

Não são raros os relatos de linchamentos públicos de suspeitos por crimes onde a população enfurecida fazia o que se convencionou chamar de “Justiça com as próprias mãos”. Algo que, com menos intensidade sem dúvida, ainda faz parte de certo imaginário nacional. Outra constatação é que tanto antes quanto no presente da sociedade brasileira, essas doutrinas arcaicas serviram e continuam servindo de justificativa para as arbitrariedades e discriminações raciais em nossas cidades. Como não poderia deixar de ser os grupos socialmente mais desprotegidos tais como indígenas, e de origem africana foram e são os mais castigados pelas consequências de tais doutrinas de caráter discriminatório, elitista e racista.

Como uma das consequências do intenso processo de urbanização do Brasil, aconteceu um imenso deslocamento de pessoas do meio rural para as cidades de porte médio e grande em busca de trabalho. Em função do processo de industrialização do país, ocorreu um rápido e desordenado processo de crescimento populacional de muitas cidades brasileiras. Como não havia emprego suficiente para acolher tantas pessoas vindas do ambiente rural e, não raro, com pouca escolaridade, o processo de crescimento de pequenos delitos se acentuou em muito. As pessoas que eram detidas eram aprisionadas nas delegacias de polícia dos bairros. Com o crescimento dos índices de violência e, conseqüentemente, de detenção de pessoas, essas delegacias não conseguiam mais abrigar um número tão elevado de pessoas e, não raro, ficavam por longos períodos à espera de algum tipo de julgamento. O que era para ser algo transitório se transformava em terrivelmente definitivo. Esses espaços eram verdadeiros depósitos insalubres de pessoas o que só fazia aumentar ainda mais o grau de violência e de degradação da qualidade de vidas das pessoas encarceradas.

É a partir desse cenário que surgem, então, as primeiras instituições prisionais públicas no Brasil e, como tal, sob a responsabilidade do Estado brasileiro. Desde as primeiras regulamentações para as instituições prisionais no Brasil se fez presente a intenção de que as mesmas além da retirada dessas pessoas da sociedade para o cumprimento de suas penas, essas instituições deveriam, também, prepará-las para serem devolvidas ao ambiente de convívio social reeducadas. Essa, pelo menos, era a intenção para onde apontavam os regulamentos e normas prisionais. No entanto, a visão de que certos grupos de pessoas tinham uma tendência natural para a criminalidade permaneceu latente nos mantenedores dessas instituições. Um exemplo disso é a concepção da escola positivista de criminologia que teve origem na Europa (Itália) com a antropologia criminal de Cesare Lombroso (1835-1909). Essa teoria alimentou muitos adeptos da doutrina positivista do período republicano brasileiro.

Se dermos uma rápida investigada tanto no Brasil como de resto na América Latina, a ideia de instituições prisionais ressocializadoras, com raras exceções, ficou apenas na intenção. As razões são motivo para intensos debates ainda hoje. No entanto, algumas questões se firmaram como causas desses fracassos. Entre elas podemos citar: (1) uma imensa rede de aparatos burocráticos nos diferentes níveis da administração penitenciária pública; (2) a histórica deficiência de investimento financeiro de parte dos poderes públicos; (3) limitação de pessoas com formação profissional adequada as exigências atuais para trabalhar nas instituições prisionais, particularmente no que tange a questão dos Direitos Humanos; (5) a falta de continuidade das políticas

públicas e de gestão que acabam sendo mudadas conforme a orientação ideológica e política partidária dos governantes que assumem o poder e (6) os elevados índices de corrupção de agentes públicos e de organizações privadas que acabam interferindo na gestão dos recursos financeiros e, como de resto, o forte traço autoritário e discriminatório presente na sociedade brasileira.

Nunca é demais lembrar das condições dramáticas e insalubres das instituições prisionais brasileiras com raríssimas exceções. Como atender o preceito básico para a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; diversidade e Educação? Não temos a pretensão exagerada de apresentar a solução para tão grave, histórico e atualíssimo cenário. Contudo, esperamos ter dado algumas contribuições para qualificar o convite a todos(as) educadores(as) em geral e educadores(as) de jovens e adultos a refletirem sobre essa dívida história que temos com esse enorme contingente de pessoas que vivem na oitava economia do mundo, mas que apresenta índices tão vergonhosos sobre a educação em geral e para Educação de Jovens e Adultos em particular.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos em geral e de adultos em privação de liberdade, em particular, é uma forma de promover a visibilidade, é deixar aparecer e, assim, começar a romper com décadas de silenciamento àqueles(as) que ainda hoje - e na vida adulta - sofrem em função desse equívoco político das elites nacionais, bem como de uma incompreensão sobre a função da educação em qualquer nação que busque ser democrática.

Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe. África, números do tráfico atlântico. In: SCHWARCZ, Lilia Maria. GOMES, Flavio. (Org) **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2018, 694 p.

ANDRADE, Cleia Pantoja; DIAS, Alder de Sousa; VASQUEZ, Eliane Leal; ABREU, Waldir Ferreira. Educação de Jovens e Adultos em Contexto de Privação de Liberdade: Análise de narrativas de um sujeito-educando. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, Vol. 4, p. 378-393, jan./abr. 2019

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas. Mercado das Letras, 2002, 256 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, Acesso: 10/07/2020.

BRASIL. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm, Acesso: 10/07/2020.

BRASIL. Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e inclusão**. Brasília: MEC; SECADI, 2013. p. 266-269.

BRASIL. Lei nº 13.163 de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm, Acesso: 10/07/2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CANDIDO, Antonio. Literatura e Subdesenvolvimento. **Argumento**, São Paulo, n. 1, p. 6-24, out. 1973.

DEPARTAMENTO NACIONAL PENITENCIÁRIO. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias>. Brasília: DEPEN, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 107 p.

FREIRE, Paulo. Alfabetização de Adultos e Bibliotecas Populares: Uma introdução. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECOLOGIA E DOCUMENTAÇÃO, João Pessoa, 1982, 11. **Anais**. João Pessoa: 1982. 512 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 144 p.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Cadernos de Formação; Vol. 4).

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar Projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002. 172 p.

HUNT, Lynn. *A Invenção dos Direitos Humanos*. Tradução Rosaura Eichenberg. Curitiba: A Página, 2012. 285 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> IBGE, 2017. Acessado em 24/10/2020.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. São Paulo: Palas Athena, 2001. 281 p.

MATURANA, Humberto; **La objetividad: Un argumento para obligar**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2011. 156 p.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004. 266 p.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. **História de nuestro vivir cotidiano**. Chile: Paidós. 2019

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006, 29. **Anais**. Caxambu: 2006. 6 p.

PIERRO, Maria Clara Di. **Os analfabetos são vistos como uma mancha social**. Entrevista concedida a Cleidi Pereira. GZH-Educação e Trabalho, Porto Alegre. 10/03/2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/03/maria-clara-di-pierro-os-analfabetos-sao-vistos-como-uma-mancha-social-9745500.html> . Acessado em 22/10/2020.

SCHWARCZ, Lilia Maria. GOMES, Flavio. **Dicionário da escravidão e liberdade.** São Paulo, Companhia das Letras, 2018, 694 p.

Enviado em: 24/07/2020

| Aprovado em: 22/06/2022

