

Prática de EJA em prisões: um Prometeu acorrentado?

Antonio Pereira¹

Resumo

Este artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional baiano, com a intenção de compreender as configurações pedagógicas dessa prática a partir das pesquisas desenvolvidas nas unidades prisionais do estado. A metodologia foi uma investigação na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Catálogo de Teses e Dissertações. Os descritores utilizados foram: prática de EJA em prisões na Bahia; EJA no sistema prisional da Bahia. Refinamos a pesquisa para os anos de 2010 a 2020, centrando na educação como área de concentração e avaliação, e, como lócus, as instituições de ensino superior do estado. Obtivemos 467 resultados de pesquisa, então, refinamos para os programas de pós-graduação em educação, reduzindo para 280 pesquisas. Realizamos a leitura prévia dos resumos e constatamos que apenas nove estudos diziam respeito à prática pedagógica em EJA. Em linhas gerais, os resultados demonstram que essa modalidade de ensino nos estabelecimentos penais do estado é realizada precariamente, seja pelas péssimas condições físicas das unidades, pela frágil organização e prática pedagógica, ausência de um currículo efetivamente temático, dinâmico e protagonista, seja pelas relações interpessoais conflituosas que desafiam a escola nas unidades penais.

Palavras-chave

EJA em prisões. Prática pedagógica. Sistema penal baiano.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil; professor da Universidade do Estado da Bahia, Brasil; líder do Grupo de Pesquisa Educação Social e Formação de Educadores (GESCFORME/CNPq). E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br.

The practice of EJA in prison: a Prometheus in chain?

Antonio Pereira²

Abstract

This article analyzes Youth and Adult Education (YAE) in the Bahian prison system, with the intention of understanding the pedagogical configurations of this practice based on research developed in the state prisons. The methodology was an investigation in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Catalog of Theses and Dissertations. The descriptors used were: practice of YAE in prisons in Bahia, and YAE in the prison system of Bahia. We refined the research for the years 2010 to 2020, focusing on education, as an area of concentration and evaluation, and as a locus of higher education institutions in the state. We obtained 467 research results, which we refined for postgraduate education programs, reducing it to 280 researches. We performed the previous reading of the abstracts and found out that only 9 studies were related to pedagogical practice in YAE. In general terms, the results show that YAE in penal establishments in the state is carried out precariously, either because of the poor physical conditions of the units, the fragile organization and pedagogical practice, the absence of an effectively thematic, dynamic and protagonist curriculum, the conflicting interpersonal relationships which challenge the school in penal units.

Keywords

Youth and Adult Education in prisons. Pedagogical practice. Bahian penal system.

² PhD in Education, Federal University of Bahia, State of Bahia, Brazil; professor at the University of the State of Bahia, Brazil; leader of the Social Education and Educator Training Research Group (GESCFORME/CNPq). E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito afirmado em lei. Isso não é diferente em relação à pessoa em privação de liberdade. Não se discute um direito, apenas se cumpre. É o que precisamos fazer com a nossa Constituição de 1988, artigo 6º, quando ela diz que a educação é um direito social de todos (BRASIL, 1988), reafirmado para o preso na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984).

O direito à educação das pessoas presas foi instituído pela Lei de Execução Penal, nº 7.210 de 11 de julho de 1984, entendendo essa educação como a escolarização básica e a formação profissional existente no sistema educacional brasileiro, segundo o artigo 17 da citada Lei. Como a EJA é uma modalidade de educação regulamentada para atender a diversos públicos com defasagem educacional, é ela também que atende ao sistema penitenciário nacional (BRASIL, 1984). É uma educação que, em tese, parte das necessidades de aprendizagens dos diversos sujeitos, adotando uma prática pedagógica contextualizada, que parte da realidade dos sujeitos, problematizando-a, teorizando-a, ressignificando-a, de maneira que possam usar no seu processo de emancipação social.

Nesse aspecto, a categoria prática pedagógica diz respeito à ação educativa intencional, coletiva e no contexto da práxis, que reelabora as experiências dos educandos a partir dos conhecimentos científicos, culturais e saberes, visando não só que eles internalizem os conhecimentos socialmente elaborados, mas que também tenham as suas vidas transformadas e, assim, transformem também seu meio social de maneira efetiva. O filósofo Álvaro Pinto (1993, p. 49) já dizia que “educação é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência”.

A prática pedagógica da EJA intenciona o ensino-aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais para todos aqueles que acessam a essa modalidade de educação, buscando principiar ou concluir seus estudos, seu processo de escolarização. Nesse sentido, é um direito que deve ser garantido pelo Estado a todos aqueles que tiveram seu processo de escolarização interrompido, seja no tempo da infância, da adolescência ou juventude. Incluem-se aí, então, as pessoas que se encontram em privação de liberdade, tuteladas pelo Estado (PEREIRA, 2018a). A garantia desse direito pelo Estado não pode ser vista como um favor imerecido, ou uma caridade, mas como um dever. Não basta também garantir esse direito legal no sentido de aberturas de salas de aulas ou escolas nos estabelecimentos penais, sem a qualidade necessária que garanta efetivamente o ensino-aprendizagem, os sonhos libertários dos presos de conquistar, pós-cumprimento da pena, uma maior e melhor inserção

social e produtiva. Essa deveria ser a intenção do próprio sistema prisional brasileiro, mas parece que, como instituição reintegradora, esqueceu essa função matricial.

Entretanto, para afirmar a ausência de qualidade da prática pedagógica da EJA em prisões, é preciso uma investigação nacional do sistema prisional brasileiro, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, buscando explicitar as correntes que aprisionam essa educação no sistema carcerário, como o mito de Prometeu³. Nesse sentido, questionamos se as práticas educativas não estariam também acorrentadas pelos grilhões da cultura punitivista das prisões, e que, todo dia, suas ações de ensino e aprendizagem seriam dilaceradas pelas muitas águias existentes na prisão. Será que a educação em prisões estaria pagando o preço alto por acreditar que é possível reintegrar socialmente o preso? Embora o espaço desse artigo seja exíguo para responder a essa questão, e não pretendemos isso, mesmo porque requer uma resposta a partir de uma ampla investigação das práticas de EJA em prisões no país; por outro lado, entendemos que muitas pesquisas estão desvelando contradições dessa prática, e, ainda que não sejam suficientes, representam um despertar para libertar esse Prometeu.

Este texto busca realizar reflexões nessa direção, no sentido de trazer alguns estudos, ainda que localizados na realidade baiana, sobre a prática pedagógica de EJA. Respondendo à questão: Como está configurada a prática de EJA em prisões no sistema prisional baiano? Para responder a essa pergunta, buscaram-se, no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisas sobre a EJA em prisões do estado da Bahia. Os descritores utilizados foram: Prática de EJA em prisões na Bahia; e EJA no sistema prisional da Bahia. Refinamos a pesquisa para os anos de 2010 a 2020, centrando na educação como área de concentração e avaliação; e, como instituições de ensino superior, as localizadas na Bahia, como: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), dentre outras.

A base de dados CAPES nos forneceu 467 resultados, incluindo outras temáticas que indiretamente apareciam nos títulos, por exemplo: sistema, prisão, ressocialização, integração,

³ Na narrativa mitológica grega, Prometeu era um titã que roubou o fogo de Héstia, entregando-o aos homens como uma forma de eles se libertarem das amarras dos deuses. Como punição, Zeus ordenou a Hefesto que acorrentasse Prometeu numa rocha, de modo que todos os dias uma águia devorava seu fígado; à noite, o órgão se regenerava, até que Prometeu foi liberto pelo centauro Quíron (MARCH, 2015).

educação e política educacional na Bahia. Fizemos outro refinamento a partir dos programas de pós-graduação em Educação do estado e obtivemos um total de 280 arquivos; então, realizamos a leitura prévia dos resumos e constatamos que apenas nove estudos (GOMES, 2012; CARDOSO, 2016; BARRETO, 2017; SANTOS, 2017; SANTOS, 2018; MENDES, 2018; SANTOS, 2019; SOUZA, 2015; COELHO, 2020) efetivamente eram referentes à prática de EJA no sistema prisional baiano de seis unidades prisionais localizadas na capital e no interior do estado.

Analisamos esses estudos a partir da construção de um formulário para organizar as informações quanto aos aspectos metodológicos (tema, objeto, problema, objetivos, métodos de investigação, técnicas de coleta de dados etc.) e epistemológicos (método de conhecimento, interpretação dos dados e resultados). Os resultados, resumidamente, refletem as categorias analíticas deste estudo, como: descrevendo os estudos sobre a prática da EJA em prisões, organização curricular e planejamento educacional, a prática pedagógica à luz dos sujeitos das pesquisas analisadas, outras fragilidades e equívocos que impactam a prática pedagógica.

Prática pedagógica e EJA em prisões

O sentido da prática pedagógica, segundo Pinto (1993), é dado pelas questões: A quem educar? Quem educa? Com que fins? Por que meios? Essas questões, segundo o filósofo, encerram tanto os conteúdos como a forma, com as intencionalidades e os sujeitos (educadores-educandos). Essa prática tem um caráter ideológico, porque tem uma teoria que a sustenta, ou conservadora ou transformadora. Portanto, na prática pedagógica, está a teoria, ainda que o educador não tenha consciência dela.

Pistrak (2000) nos ajuda a entender a importância da teoria na prática pedagógica, quando descreve suas experiências na Escola Lepechinsky, na União Soviética, no período revolucionário, a partir de 1920. Ele anuncia que “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2000, p. 24). Isso quer dizer que métodos, técnicas e didáticas desvinculadas de uma concepção política e social de mundo e de homem, que não sejam transformadoras, são pedagogias assentadas na manutenção das desigualdades sociais. Por isso, esse autor chama, para o seu pensamento pedagógico, a teoria social marxista, tanto no fundamento da formação docente como na sistematização de uma pedagogia que tem, como princípio educativo, o trabalho.

A prática pedagógica será sempre a relação teoria e prática que intenciona a

humanidade do homem, como defende Saviani (2008, p. 13), para quem “o trabalho educativo (prática pedagógica) é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para que a prática pedagógica cumpra essa finalidade, é fundamental a relação dialética dos métodos e conteúdos. O autor chama essa relação de organização do trabalho pedagógico, que envolve os aspectos de seleção e “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados”, a partir da noção do que é clássico em termos de essencial e não essencial, bem como “a descoberta de formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico” em termos de “conteúdo, espaço, tempo e procedimentos” (SAVIANI, 2008, p. 13-14).

Esses aspectos, intencionalmente planejados e pensados a partir da sociologia política da educação, fazem com que a prática pedagógica não seja reduzida ao ensino, pois ela é apenas “um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008, p. 14). Para Freitas (2008), a organização do trabalho pedagógico é uma prática social que não pode estar vinculada ao trabalho artificial, mas ao trabalho vivo que corresponda à transformação dos indivíduos em sujeitos autônomos e corresponsáveis por um mundo mais justo. Para isso, essa organização político-pedagógica do trabalho educativo precisa garantir os conhecimentos produzidos socialmente a todos os indivíduos, independentemente de classe social.

A prática pedagógica, em Freire, é uma ação dialógica entre ensino e aprendizagem intencionada na conscientização crítica dos indivíduos. Nesse sentido, Freire (1987, p. 183) afirma que toda prática educativa libertadora é sustentada por uma teoria libertadora, pois, assim “como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertar, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação”, sendo que essa teoria libertadora se constitui no encontro do oprimido com a “liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e re-faz”.

Gadotti e Romão (2013) e Gadotti (2000) afirmam que a prática pedagógica em Freire tem, como princípio educativo, o trabalho coletivo e se concretiza em três momentos dialógicos, interligados e aprofundando a aquisição do conhecimento e do processo de libertação dos educandos-educadores. São eles: o estudo da realidade; a organização do conhecimento; e a aplicação do conhecimento, sendo que o primeiro se refere à problematização, a partir das narrativas de vida social e de trabalho dos educandos, educadores e comunidade, de maneira que o coletivo chegue aos temas geradores.

Para Gadotti e Romão (2013, p. 155), a organização do conhecimento é realizada “por meio de seleção das áreas do conteúdo programático, da sistematização do conhecimento já

construído, da relação entre o afetivo e o cognitivo e do levantamento de hipóteses, pressupostos, noções e teorias”. A aplicação do conhecimento se refere ao “planejamento e à implementação do programa, à reconstrução do conhecimento já construído, usando como ferramenta não só livros e materiais didáticos, mas, igualmente, a leitura do mundo vivido, visando a transformação, no processo, do educador e do educando” (GADOTTI; ROMÃO, 2013, p. 156).

Para esses autores, a educação libertadora organiza a prática pedagógica a partir de um currículo na dimensão interdisciplinar que avança para o transdisciplinar, instalando uma gestão participativa do conhecimento. Como pensar em prática pedagógica de EJA em prisões? Onofre (2015) nos dá pistas de como essa prática deve se constituir nas prisões, quando diz que,

Considerando a importância que tem na EJA, o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes que os alunos trazem para as salas de aula, a reflexão sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados assume uma dimensão que lhe é específica. Não se trata de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os envolvidos ressignificam as experiências das quais participam. (GADOTTI, 2015, p. 243).

A prática parte das experiências de vida dos presos, articulada com os conhecimentos produzidos pela humanidade, para possibilitar um processo de autonomia dessas pessoas. É uma prática que assume o diálogo e a escuta pedagógica a partir das narrativas de vida desses sujeitos, como explica Onofre (2015, p. 250):

Reconhecendo que nos espaços prisionais é fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário, abrir espaços para as narrativas de vida é dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente em que estão atolados. É resgatar cidadania e dignidade, pois deixam de ser um número conferido com base no crime cometido ou em seu número de matrícula.

É claro que essa prática necessita de um currículo interdisciplinar que possibilite a interconexão de conhecimentos, saberes e sujeitos, numa prática pedagógica, colaborativa, permitindo às pessoas presas “vivenciar o contexto da escola como ponto de encontro e onde possa quebrar as amarras experienciadas em seu passado, presente e futuro” (ONOFRE, 2015, p. 251). A concepção de educação popular na EJA, em prisões, concretizaria uma prática de liberdade para as pessoas presas, posto que assume “o homem e a vida como centros do processo educativo, em que o aprender a ler, a escrever e a interpretar perpassem esse

movimento de (re)construção da cidadania e da dignidade humana” (ONOFRE, 2015, p. 251).

Sob o ponto de vista histórico-político-social, a EJA em prisões está na perspectiva da reparação histórica, posto que, em sua grande maioria, os presos fazem parte daquele contingente a quem foi negado o direito à educação ainda na infância e adolescência, ou teve esse direito garantido, mas de forma descontínua, por conta de várias questões pessoais e sociais. Os estudos sobre a EJA dão conta de que essa função reparadora é o reconhecimento, por parte do Estado, de que ele falhou quanto às garantias dos direitos educacionais e que isso comprometeu o processo de construção de cidadania de vários grupos de pessoas (CAMPELO, 2009). Isso significa que o Estado tem um débito com elas, tanto as que não acessaram a escola como aquelas que tiveram acesso à escola, “na ‘idade própria’ ou não, porém sem sucesso escolar ou por terem sido excluídos prematuramente ou por terem persistido na escola, sem conseguirem sequer alfabetizar-se, mas conseguindo introjetar uma série de rótulos prejudiciais a outras aquisições” (CAMPELO, 2009, p. 214).

Os sujeitos da EJA são pessoas que vieram de um processo de negação escolar que impactou negativamente na inserção social deles, e, por conta disso, muitos adentraram também na situação de vulnerabilidade, como as pessoas presas, os moradores de rua, dentre outras situações (PEREIRA, 2019). Entendendo que a vulnerabilidade é uma situação intermediária entre integração social e desfiliação (exclusão total), como é a situação das pessoas em situação de rua. Somente uma política social efetiva, envolvendo educação, cultura, renda, moradia, etc., será capaz de impedir que essas pessoas adentrem a zona de desfiliação (CASTEL, 1998).

A EJA em prisões não foge a essa regra, porque a população prisional é composta, em grande parte, por pessoas que tiveram o direito à educação negado, e isso impactou a vida pregressa delas, influenciando na atual situação de vulnerabilidade em que se encontram. Mas a educação em prisões não se resume à EJA, pois engloba esse e outros processos de aprendizagens formais e não formais, tão importantes como aqueles da escola, como a educação profissional, artística, musical etc. É um processo de educação que “intenciona a reintegração social da pessoa presa a partir da aquisição de conhecimentos do mundo social e do mundo do trabalho” (PEREIRA; SANTOS; SOUZA, 2020, p. 150).

O ponto de partida para que seja garantida uma educação ampla, geral e integral nesse espaço é investigar os “interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo” (IRELAND, 2011, p. 20). Reconhecemos que a educação em prisões, escolarizada no formato da EJA, tem seus limites, mas que é o princípio de reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de que o espaço da

prisão pode ser intencionalmente educativo, pedagogicamente formador e institucionalmente lugar de possibilidades educativas e culturais (PEREIRA, 2011).

Onofre (2019) afirma que a EJA é a brecha necessária para o exercício de educação nas prisões em todo o Brasil, pois a escola é lugar de interações entre os indivíduos, promoções afetivas e de aprendizagens, o que “potencializa processos educativos para além da educação escolar” (ONOFRE, 2019, p. 101). Ireland (2011) questiona se é possível uma educação crítica nesse espaço repressivo, de rígido controle das atitudes e mentes. Reconhece que é preciso coerência

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

Concordando com Ireland, entendemos que em toda contradição existe a possibilidade da superação, de um fazer educativo crítico capaz de forjar novas mentalidades no espaço da prisão. É claro que isso não é um processo fácil, pois requer a construção coletiva de um projeto de educação no interior da prisão que contribua, em conjunto com outras ações, para a construção da cidadania das pessoas presas.

Mas, também, não podemos esquecer que a educação é utilizada para domar as atitudes e os pensamentos das pessoas, e, no espaço da prisão, isso não é diferente. A educação é vista muitas vezes como salvadora da situação caótica do sistema prisional, servindo ao processo de domar mentes e corpos dos presos, com ações pedagógicas ideologizantes capazes de docilizar as relações interpessoais no interior das prisões. Mesmo que ainda não consiga de maneira plena, em alguma medida ela serve a esse propósito implícito nos projetos de educação prisional.

O propósito de disciplinamento do corpo, da alma e do espírito dos que ali chegam para cumprir algum tipo de pena se dá pelo viés da punição, não mais pelo uso de castigos violentos (FOUCAULT, 2005), mas pela utilização de todo um processo subjetivo, imaterial, que objetiva colocar essas pessoas no seu devido lugar, no lugar que a cultura carcerária necessita. E se expressa em “procedimentos que vão desde a substituição do nome por um número de prontuário ou apelidos que prendem o sujeito ao seu delito, entre outros [...]. O espaço prisional concentra a sua ação punitiva no corpo do apenado” (HARACEMIV; SOEK; HIR, 2019, p. 109).

E o professor é um dos agentes dessa domesticação, em um nível mais elaborado, porque trabalha com processos de internalização da cultura letrada, com o pensamento, e que, em nome de um conhecimento necessário que o interno precisa adquirir, e se valendo de um discurso pedagógico humanizador e de uma imagem de autoridade (menos autoritária) docente, coloca em prática os desejos implícitos do sistema prisional. Muitas vezes, isso é realizado sob o discurso crítico e emancipador de educadores que não coadunam com a educação domesticadora, como Paulo Freire (1987), que, a rigor, defende uma educação revolucionária.

É difícil a coexistência da educação crítica em qualquer ambiente repressivo. É necessária uma luta coletiva e contínua, emancipadora, para concretizar esse intento. Entendemos que em toda contradição existe o germe da superação, pela possibilidade de fazer uma educação capaz de forjar novas mentalidades pela internalização de conhecimentos e saberes. É claro que isso não é um processo fácil, pois requer a construção coletiva de um projeto de educação no interior da prisão, que contribua, em conjunto com outras ações, para a construção da cidadania das pessoas presas. Além disso, que assuma de verdade os princípios da pedagogia libertadora, pois temos clareza que não é ainda a educação pelo método de Freire que vem ocorrendo no sistema prisional brasileiro. As pesquisas que, neste estudo, serviram de referência demonstram isso no sistema prisional baiano, não sendo diferente em outros estados da federação, como mostram as análises de Julião (2016), Onofre (2015; 2017; 2019), Pereira e Santos (2021), Quintal e Gomes (2021), e Silva e Marques (2021).

A EJA no sistema prisional baiano: qual é a prática pedagógica?

O sistema prisional baiano é um dos mais antigos do país e apresenta dificuldades na garantia do direito à educação para os presos, porque ampliar a oferta da EJA implica em expansão física e pedagógica do sistema, e isso requer considerável montante de recursos financeiros, incluindo ainda um profundo investimento em formação humanizada dos seus trabalhadores e professores, bem como permanente atualização do currículo oficial a partir das necessidades educativas dos presos.

A educação oficial em prisões na Bahia data do século 19, quando da inauguração da primeira penitenciária do estado, chamada Casa de Prisão e Trabalho, em 1863, inspirada na reforma prisional que ocorria no país como reflexo da que vinha acontecendo na Europa e Estados Unidos, impulsionada pelos ideais da Revolução Francesa. A modernização das

prisões, numa concepção que tenta anular a ideia de punição para a recuperação do preso, levou à criação, construção e reformas de várias penitenciárias. A primeira criada no país foi a Casa de Correção da Corte em 1850, no Rio de Janeiro; em seguida, veio a de São Paulo, em 1852; Pernambuco, em 1855; e Bahia, em 1863 (TRINDADE, 2012).

No debate universal da reforma prisional, a educação era tida como um bem necessário à reeducação dos presos, como um meio de resgatá-los de uma vida pregressa malsucedida. A educação das primeiras letras na Casa de Prisão e Trabalho ocorreu em 1871, funcionando com a presença de uma classe e sob a responsabilidade de um professor que fora contratado para esse fim, diferentemente da Casa de Correção de São Paulo, que criou a escola em 1854, e teve como professor um sentenciado que, antes da condenação, trabalhava como docente (TRINDADE, 2012).

A Casa de Prisão e Trabalho, em 1902, foi transformada em Penitenciária do Estado da Bahia. Em 1939, passou a se chamar Penitenciária Lemos Brito (PLB) e, a partir de 1950, foi transferida para a nova construção no Complexo Penitenciário da Mata Escura, sendo que, no antigo prédio, localizado nas imediações dos Mares, Baixa do Fiscal, passou a funcionar o Hospital de Custódia e Tratamento do Estado da Bahia (PEREIRA; SANTOS; SOUZA, 2020, p. 150).

A escola da Casa de Prisão e Trabalho continuou funcionando nas novas instalações, dentro de uma outra concepção mais escolarizada, a partir da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria do Interior e da Justiça, que fundaram a Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito, ofertando a educação de primeiro grau, até que, no ano de 2013, a escola passou a se chamar Colégio Professor George Fragoso Modesto, ofertando a Educação de Jovens e Adultos e outras atividades não formais, mas integradas à proposta educativa da escola. O Colégio atende a todas as unidades de Salvador, dentro e fora do Complexo Penitenciário da Mata Escura, estando localizado no Módulo IV da PLB. Outras unidades penais do interior do estado são atendidas por escolas estaduais e municipais que ofertam alfabetização, ensino fundamental I e II e médio, na modalidade EJA (PEREIRA; SANTOS; SOUZA, 2020, p. 150).

Essa escola, como todas as outras que atendem aos educandos do sistema penal baiano, segue a proposta da EJA em prisões, definida pela Secretaria de Educação, a partir da política de EJA da Rede Estadual (BAHIA, 2009) e da Resolução nº 239/2011, do Conselho Estadual de Educação, que dispõe sobre a EJA no estado (BAHIA, 2011), atendendo, ainda, às determinações legais do sistema penal e educativo brasileiro para a educação do preso, como a Resolução nº 3/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

(CNP/CP), que institui diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, e a Resolução nº 02/2010, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as diretrizes curriculares de EJA para o sistema penitenciário (BRASIL, 2009, 2010).

A Bahia, a partir desses marcos legais, instituiu a Resolução nº 043/2014, do Conselho Estadual de Educação, que especifica diretrizes para a EJA em todos os seus estabelecimentos penais (BAHIA, 2014). O estado possui 23 estabelecimentos penais, entre penitenciárias, colônias agrícolas, industriais, casas de albergados, cadeias públicas, presídios, hospital de custódia etc. Dezesete deles oferecem a escolarização, e, nos outros, algum tipo de atendimento educativo por meio de projetos de alfabetização, leituras, dentre outros, lembrando que a população carcerária do estado é de 12.955 internos, entre provisórios e condenados, do sexo masculino e feminino (BAHIA, 2020).

A Resolução nº 043/2014 norteou a proposta curricular da EJA em prisões do estado numa concepção freiriana de conhecimento de tempos formativos, eixos temáticos e temas geradores, significando a integração das experiências dos educandos e dos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade. Esse currículo oficial se inspira na proposta de Paulo Freire de educação como possibilidade libertadora, principiada pelo diálogo que pressupõe o respeito, a alteridade, a solidariedade, a amorosidade entre os sujeitos do conhecimento e que formam pares dialéticos no processo de educar. De acordo com Freire, a educação não é um processo de desumanização, de roubo da existencialidade do outro, de negação de sua condição humana coletiva; não é usurpação da liberdade de ser do outro, mas é a desalienação e possibilitar que os oprimidos se libertem dos opressores. Para isso, é preciso a construção de uma prática pedagógica que “faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 32).

Entendemos que a prática pedagógica é um processo de libertação que se concretiza partindo das experiências de educandos e educadores e avança para os conhecimentos que eles precisam adquirir, assumindo o contexto de uma organização do trabalho pedagógica e participativa para viabilizar a aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, uma concepção crítica de si, do outro e do mundo, e, assim, partir para um processo coletivo de libertação. Nessa perspectiva, essa afirmação nos faz questionar qual é a prática de EJA que vem se configurando nos espaços de privação de liberdade no estado da Bahia. Algumas investigações vêm dando conta de descrever e analisar essas práticas, como veremos na subseção seguinte.

Descrevendo os estudos sobre a prática da EJA em prisões

Encontramos quatro pesquisas referentes às unidades da capital baiana, localizadas no Complexo Penitenciário da Mata Escura, e cinco estudos sobre estabelecimentos penais do interior do estado, nas cidades de Jequié, Itabuna, Serrinha, Teixeira de Freitas e Juazeiro.

A pesquisa de Barreto (2017) sobre a educação no Complexo Penitenciário da Mata Escura, localizado na capital baiana, analisou o Projeto Político-Pedagógico (PPP), mostrando os equívocos existentes, propondo, a partir de diretrizes pedagógicas, a reformulação do PPP, valorizando as experiências curriculares dos discentes e docentes e avançando na consolidação de um conhecimento científico capaz de concretizar a escolarização do preso e a humanização do espaço prisional. Santos (2017) analisou o currículo escrito e o praticado a partir dos discursos dos docentes e da análise de documentos, concluindo que ambos os currículos resgatam a autoestima dos estudantes e permitem-lhes a compreensão do mundo vivido de maneira crítica, contribuindo para uma reflexão crítica do mundo.

Santos (2019) estudou os sentidos da escola para os presos que ainda não frequentavam o Colégio Estadual Prof. George Fragoso Modesto e constatou que a escola é percebida como aquela que pode lhes oportunizar conhecimentos úteis para as suas vidas, depois que cumprirem pena. Nessa pesquisa, os presos participaram de um processo de intervenção formativa sobre o valor da escola, e o que ficou evidenciado foi que eles reconhecem que a escola é um direito como remição de pena, mas também é uma oportunidade para refazer a vida fora da prisão. Coelho (2020), em um estudo de intervenção educativa, propõe o currículo multirreferencial na EJA, que agrega não apenas o conhecimento oficial, mas incorpora os culturais, os saberes, as experiências dos estudantes nos seus percursos formativos.

Cinco estudos são referentes à escolarização nas unidades penais do interior do estado e mostram também os aspectos curriculares e as práticas em EJA. Gomes (2012) analisou a EJA no Complexo Penal de Jequié (CPJ) a partir do questionamento se a educação deste estabelecimento segue as diretrizes curriculares da EJA em prisão, bem como a relação entre esse ensino e o processo de reinserção social do preso no sentido de ser de maneira mais autônoma, que lhe possibilite a inserção mais qualificada no mundo social e do trabalho. A Escola Estadual César Borges atende ao CPJ com a EJA nos quatro módulos do complexo, havendo mais de dez salas de aulas para atender às turmas de alfabetização e aos eixos I e II da EJA. Os professores não têm graduação, mas são professores da rede em vias de se aposentarem. A biblioteca foi desativada por conta da segurança, já que os presos usam os

livros para transportar ilicitudes. As matrículas são vinculadas ao tipo de crime e comportamento dos presos; os mais agressivos perdem esse direito.

Souza (2015) realizou um estudo para perceber como se dá o funcionamento da EJA no interior do Conjunto Prisional de Teixeira de Freitas (CPTF), sendo que essa unidade é atendida por duas escolas, uma municipal e outra estadual, respectivamente, Escola Municipal Pedro Agrizzi Neto e Centro Educacional Machado de Assis, que ofertam ensino fundamental I e II. Essa unidade oferta ainda alfabetização de adultos, profissionalização e outros processos educativos não formais. As salas de aula são adaptadas das celas; a coordenação pedagógica é responsável por todo o processo de gestão da educação na unidade.

Cardoso (2016) analisou as experiências formativas e de atuação profissional de docentes da EJA que atuam no Conjunto Penal Itabuna, evidenciando as singularidades de uma prática pedagógica numa instituição que restringe a liberdade do estudante. A unidade oferta o fundamental I, II, PROEJA, ensino médio na modalidade EJA e é atendida pela Escola Municipal Fernando Córdier e pelo Colégio Estadual de Itabuna, que oferta a educação básica nas modalidades ensino fundamental II e ensino médio. São dez salas de aulas que servem a ambas as escolas, nos dois pavimentos da unidade. As salas têm uma estrutura adequada para as aulas, mas o material didático é escasso.

Santos (2018) realizou uma pesquisa de intervenção formativa sobre as questões étnico-raciais com os docentes da EJA do Conjunto Penal de Serrinha (CPS). O estudo demonstrou que existe um silenciamento no tocante aos temas raciais na prática pedagógica dos docentes, em vista de que eles não sabem como trabalhar os conteúdos étnico-raciais e, ao mesmo tempo, porque também coexiste racismo em suas atitudes, embora eles não se percebam racistas. Os conteúdos e temas carecem de um planejamento mais eficiente que efetive o currículo da EJA em prisões no CPS.

Mendes (2018) levantou as experiências pedagógicas das professoras de EJA no Conjunto Penal de Juazeiro (CPJ), buscando compreender como elas se tornaram professoras do sistema penal a partir dos diversos saberes e atitudes que circulam dentro e fora da sala de aula, dos encontros com os educandos, colegas, gestão, da autoformação coletiva. É uma unidade que oferta a alfabetização de adultos, ensino fundamental e médio, na modalidade EJA, com celas adaptadas para salas de aula e sob a responsabilidade pedagógica de escolas municipais e estaduais.

Organização curricular e planejamento educacional

A organização curricular diz respeito à forma como os diversos conhecimentos e saberes científicos, culturais, artísticos, estéticos e cotidianidades articulam-se na intencionalidade formativa humana. Essa organização geralmente está escrita e é posta à prova no sentido da sua prática social pedagógica. Ainda que o currículo seja dinâmico, vivo, multirreferencial na sua discussão e práxis, reflete a organização escrita oficial, assim como as relações de poder e contradições, quando do seu processo de construção.

Essa organização comumente tem acontecido pela disciplinaridade ou interdisciplinaridade. A primeira, representa a especialização, fragmentação e particularização do conhecimento produzido socialmente e está tipificada pela disciplina – disposição de conhecimentos de uma ciência, que serve ao ensino. A segunda, ainda representa essa fragmentação, porém busca uma maior articulação entre as disciplinas, tornando as fronteiras dos conhecimentos menos rígidas, ainda que preservando seu campo de produção e atuação, sendo essa uma possibilidade para se chegar à transdisciplinaridade – fim das fronteiras do conhecimento para uma assunção de um sistema total de conhecimentos e interações, integração do todo, mesmo que isso seja uma utopia, dada a excessiva fragmentação do saber (JAPIASSU, 1976).

Nesse aspecto, o currículo oficial da EJA em prisões do estado da Bahia, em tese, recorre à interdisciplinaridade e à concepção freiriana de eixos e temas geradores que integram as diferentes áreas do conhecimento (BAHIA, 2014, 2015). No entanto, a prática desse currículo é disciplinar, com atividades que tentam integrar diversos conhecimentos das áreas, como expressa Barreto (2017), ao analisar o PPP do Complexo Penitenciário da Mata Escura:

[...] existem contradições em que a distribuição do componente curricular sinaliza as disciplinas isoladas. Assim sendo, o Projeto Político-Pedagógico deve ser pautado na compreensão que a Educação deve ser ao longo da vida e que as condições concretas em que os sujeitos se encontram podem contribuir com a inclusão numa perspectiva da socialização (BARRETO, 2017, p. 109).

Essa questão também está presente na pesquisa de Santos (2017), quando analisa o currículo do complexo e evidencia, pela fala de um dos seus sujeitos da pesquisa, a disciplinaridade como princípio que se concretiza no currículo praticado, conforme depoimento da professora:

Atuamos na esfera humana e, portanto, temos a clareza de que a construção do conhecimento desempenha importante papel na formação do sujeito e no exercício da sua cidadania. Logo, a educação resgata a identidade, promove a confiança, a esperança e a possibilidade de um novo futuro. A educação é a única esperança de reconstrução destes seres humanos no ambiente onde estão inseridos, pois o conhecimento é trazido pelo professor, pela escola, que pensa e seleciona os conteúdos das diversas disciplinas, sempre pautadas em valores éticos, humanos e solidários buscando o resgate da ressocialização e da cidadania dos estudantes privados de liberdade (S 05).

A prevalência da concepção disciplinar do conhecimento impede um trabalho pedagógico mais integrado e racionalmente planejado para concretizar efetivamente a proposta de EJA em prisões. A organização por tempos formativos não significa que os professores aderiram a essa proposta e que conseguem concretizá-la, como observamos na análise crítica que Cardoso (2016) faz sobre esse currículo:

Os tempos pedagógicos mal estruturados ou planejados implicaram no desenvolvimento das aulas e, principalmente, no que diz respeito ao pré-requisito das unidades de tempo de aprendizagens, estrutura curricular estabelecida pelo Programa ‘Tempo de Aprender’, ofertado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para os alunos matriculados nas modalidades de ensino fundamental II e médio (CARDOSO, 2016, p. 83).

O currículo praticado, embora mantenha alguma relação com o oficial, distancia-se quando os professores, ainda que planejem suas aulas, não conseguem trabalhar com as temáticas sugeridas no currículo. Essa questão é patente no Conjunto Penitenciário de Serrinha, como observou Santos (2018), ao abordar a temática do racismo em sua pesquisa, concluindo que esse tema não está presente na EJA do CPS, porque o cotidiano dessa unidade se configura com práticas racistas. “Sendo assim, podemos afirmar que o currículo prescritivo e o praticado encontravam-se distante da aplicabilidade da lei 10.639/03. A dimensão desses currículos era fundamentada no enraizamento colonialista de reforços de estereótipos e forjamento do racismo” (SANTOS, 2018, p. 126).

Esse autor afirma que a temática do racismo e educação antirracista está presente no currículo oficial da educação em prisões do estado, mas não é trabalhada de maneira concreta e eficiente. Entendemos que essa questão se deve, primeiramente, porque é fato que os docentes não sabem como trabalhar essa temática; a segunda é que muitos docentes são racistas, ainda que não se reconheçam como racistas. Portanto, uma formação antirracista se faz urgente na qualificação dos docentes do sistema penitenciário, pois eles lidam com pessoas que, em sua maioria, são negras e têm todo um histórico de vida de negação de

direitos.

Essas e outras questões ideológicas são pontos de inflexões que impedem a concretização das aulas a partir do que foi planejado. Por exemplo, o cotidiano da prisão é imprevisível, é um espaço de tensão permanente que nem sempre permite que as atividades e temáticas planejadas sejam executadas, inclusive a questão do tempo pedagógico é outro problema que precisa ser revisto, como relatam duas depoentes do estudo de Cardoso (2016): “O tempo do presídio é exímio extremamente... às vezes, planejava para essa quinzena e levava o mês inteiro com aquele planejamento (Entrevistada, 2015)”; “Que tenham quatro horas de aula, porque começa 9h e terminam 11; o ideal seria quatro, e, por conta disso, tenho que refazer o conteúdo programático” (Entrevistada, 2015).

Essas questões se agravam quando o atendimento educativo é realizado pelas escolas dos municípios que sediam um conjunto penal. Não seguem as diretrizes curriculares de EJA em prisões, nem mesmo a proposta curricular de EJA da rede estadual, obrigando os professores a adaptarem as diretrizes educacionais municipais à realidade da prisão e sem uma formação continuada para isso. Exemplificando, o Conjunto Penal de Juazeiro não segue a organização curricular do estado, nem tampouco as orientações nacionais para a EJA em prisões, como demonstra Mendes (2018, p. 33):

Analisando a proposta curricular da EJA da rede municipal de ensino, percebe-se que a mesma não rege o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) para a EJA em unidades prisionais, orientações, essas, fundamentadas na reflexão e na ação de uma educação que possa convergir a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), uma vez que ambas justapõem os objetivos da prisão: a ressocialização dos adultos privados de liberdade. Uma proposta que não respeita o tempo, o espaço, os sujeitos, nem tampouco as especificidades daquele lugar.

Essa autora sinaliza ainda para um aspecto pouco explorado, que é a questão da organização das salas a partir dos diversos níveis de aprendizagens, conhecimentos e habilidades dos estudantes no interior do sistema prisional, as salas multisseriadas. Mendes (2018) desvela esse problema a ponto de afirmar ser impossível uma prática docente nesses espaços.

Outro aspecto a ser considerado é a proposta educacional ofertada no CPJ pautada nos moldes da Proposta Curricular para EJA da Rede Municipal de Ensino. Uma proposta que não considera as características específicas do ambiente prisional tornando-se um desafio para as professoras trabalhar com a heterogeneidade das salas multisseriadas, principalmente no primeiro

segmento, uma vez que os diferentes níveis de aprendizagem, bem como a sistematização da proposta curricular da rede municipal de ensino que se apresenta de modo seriado é destoante com a especificidade da EJA em prisões. (MENDES, 2018, p. 32).

Organizar a proposta curricular de EJA em prisões, a partir dos princípios da multisseriação, requer formação continuada, pois se trata de uma organização didática das aulas para atender aos presos que estão em séries diferentes em única sala e, na maioria das vezes, com um único professor. É um tipo de organização que tende a fragmentar e esvaziar o ensino-aprendizagem dos conteúdos necessários, já que precisa atender a diferentes demandas cognitivas. Mas é possível a sua utilização dentro de uma proposta freiriana em que se assumem os círculos de cultura como processo de mediação de construção de conhecimentos para os estudantes, mas, para isso, ratificamos: é necessária uma formação continuada para esse docente. Caso contrário, a escolarização em prisões estará fadada ao mesmo fracasso das escolas multisseriadas das redes municipais e estaduais em todo o país, com raras exceções de práticas exitosas.

A reflexão de Arroyo (2010) sobre essa forma de organização das aulas nos ajuda a compreender o verdadeiro significado histórico da multisseriação pedagógica:

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade. (ARROYO, 2010, p. 10).

A prática pedagógica de EJA em prisões passa por esse e outros problemas que inviabilizam a existência de uma prática pedagógica eficiente do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes presos. Por exemplo, o planejamento das aulas de EJA nas unidades muitas vezes é um documento sem muita efetividade educacional; ainda que seja construído e discutido entre os professores, carece de uma maior racionalidade pedagógica que concretamente direcione a prática pedagógica docente, evitando o improvisado diário na seleção dos conteúdos. Essa é uma questão evidente na pesquisa. Por exemplo, dois docentes dos estudos de Mendes (2018) relatam:

Faço a seleção dos conteúdos, aquilo que vai ser mais relevante, por exemplo: dentro de um texto, eles saberem o que é um substantivo próprio, o que é um substantivo comum, o que é um adjetivo, o que é um artigo

definido, um artigo indefinido, uma coisa mais aprofundada da análise sintática que eu sei que não é tão usada nesse contexto, mas sei que é importante para eles (Docente Transformação).

Eu seleciono os conteúdos priorizando o que de fato eles precisam aprender: eles precisam aprender a multiplicar, a sistematizar no papel, a dividir, conhecer as formas geométricas, isso na Matemática. No Português, eu acho a proposta muito deficiente, por exemplo: gramática, nós não sabemos o que temos que trabalhar, se é para trabalhar verbo, se é para trabalhar substantivo, advérbio, não tem nada disso, você vai tentando ver a questão da leitura, da escrita, da produção textual, de problemas, um conteúdo de Ciências, de História, você procura atender à proposta (Docente Fé).

A seleção dos conteúdos dos docentes, ainda que leve em consideração o que os estudantes precisam aprender, no entanto, carece de um planejamento que envolva não apenas os conteúdos, mas a forma de ensiná-los e de avaliar a aprendizagem. O planejamento educacional é fundamental para a existência de uma prática pedagógica eficiente, para uma ação dialógica entre todos os sujeitos da escola para consumação do ensino-aprendizagem, uma prática pensada a partir das necessidades de conhecimentos, saberes e desenvolvimento de habilidades da pessoa presa. Uma prática comungada com os ideais da pedagogia de Freire.

A prática pedagógica à luz dos sujeitos das pesquisas analisadas

A prática pedagógica inspirada em Freire não é algo fácil de concretizar se não houver uma formação do educador e educandos no entendimento sócio filosófico, epistemológico e pedagógico da teoria desse autor, posto que, muitas vezes, o entendimento que muitos docentes têm se resume numa proposta como um método, aplicável em toda e qualquer situação, sem levar em conta o próprio contexto cultural em que se dão as práticas educativas. Não basta oficializar essa proposta no currículo, pois o que temos percebido é que os temas geradores não advêm das experiências dos educandos e não geram novos conhecimentos e saberes para eles. A problematização é vazia de problemas e contradições vivenciadas pelos educandos e educadores. O diálogo é mais um monólogo do que um princípio de escuta e de devolução coletiva. E o que dizer da amorosidade? Ela se resume à atitude de ouvir com afeto os educandos, mas não os considera como sujeitos da alteridade da prática pedagógica.

As falas dos sujeitos das pesquisas, todas professoras e professores da EJA em prisões, que aqui foram tomadas para analisar a prática pedagógica, explicitam bem as contradições dessa educação. Sobre a organização curricular por temas geradores, uma professora da

pesquisa de Barreto (2017) diz que:

A Matemática fica mais fácil, diversas vertentes, o que norteia a influência em todas as áreas do conhecimento é o raciocínio lógico-dedutivo. Costumo colocar a questão dos textos. A Matemática observa a situação, planeja uma maneira de atuação, interagindo nessa situação, organizar dados obtidos, fazer análise, a partir daí ela vai tirar conclusão. Na Matemática, não se cobra algebrismo, mas raciocínio lógico dedutivo, saberes adquiridos na experiência da educação (Orquídea, relato oral, 2016).

Os temas geradores são, por natureza, interdisciplinares; no entanto, o seu fazer vem ocorrendo disciplinarmente, com temas escolhidos por gestores das secretarias municipal ou estadual. É interdisciplinar no discurso, mas na prática não deixa margem ao ato criativo da prática pedagógica, subjugando a lógica pedagógica dos conteúdos, das disciplinas, das áreas de conhecimento, das aulas. Os temas são trabalhados ao gosto do dono da freguesia, como fica evidente na narrativa de uma depoente dos estudos de Souza (2015), quando diz:

Pela educação não, né? Porque a gente sabe que tudo que a gente faz aqui... é... é o mínimo, a gente poderia fazer muito mais. A gente consegue fazer o mínimo possível. Mas a gente sabe que só deles estarem aqui, a gente trabalhar temas polêmicos, temas como violência, temas como... que a gente sempre tá trabalhando com eles é... a diferença, a desigualdade, deficiência, acessibilidade, são temas que chamam atenção e sensibilizam o outro, sensibilizam o cidadão (Sujeito da pesquisa: Professora).

Esse trabalho de sortear um tema e trabalhar com ele no nível da pura discussão a partir de algum dispositivo, como documentário, música, colagem, etc., não é a concepção de temas geradores de Freire. Isso é um equívoco, pois, a rigor, não existem temas geradores sem o prévio estudo da realidade e sua problematização e, assim, chega-se aos temas geradores que serão fundamentais para a seleção de conteúdos, a partir das áreas de conhecimento, planejamento da prática e sua aplicação, com o claro objetivo de permitir que o educando rompa com a visão de mundo baseada no senso comum e adquira uma concepção crítica da realidade.

A prática pedagógica, nas unidades penais, ocorre quase que em um improviso pedagógico, por conta das péssimas condições materiais das prisões, e não é culpa dos professores; aliás, esse improviso representa muito quando tudo é negado aos presos no interior das prisões, como demonstra o depoimento de uma professora entrevistada por Gomes (2012):

Eu tenho conhecimento disso e fico triste por não ter outras séries que os alunos possam estudar, mas eles querem assim mesmo, nós não podemos

impedir. Na aula, trabalhamos assuntos mais de acordo com o nível deles, ninguém fica parado, todo mundo participa. Eles gostam dos exercícios feitos na sala, dizem que aprendem muito. Dizem que tem muita coisa que eles não sabiam ainda. Então, a gente vai trabalhando assim (Professora Raquel).

O improviso pedagógico dos docentes da EJA, no sistema prisional, mostra que existe uma necessidade real por formação continuada e em serviço para esses profissionais, numa concepção freiriana de educação e formação, centrada na relação dialógica ensino-aprendizagem dos adultos. Essa deveria ser uma política não apenas prescrita nos Planos Estaduais de Educação em Prisões, mas efetivada na prática, como afirma Pereira (2018b), já que tal formação é relegada a segundo plano. E não deveria ser qualquer tipo de formação, aligeirada, vazia de conhecimentos, mas uma formação “ crítica e que se inova a partir das experiências tácitas e de formação inicial dos profissionais, abarcando, ainda, os conhecimentos e saberes do campo penitenciário [...] e em consonância com uma concepção de educação integradora para a pessoa presa” (PEREIRA, 2018b, p. 22).

Essa formação é fundamental, posto que, muitas vezes, a prática pedagógica dos docentes no sistema penitenciário é referenciada nas suas experiências profissionais e formativas anteriores à sua atuação em uma sala de aula em alguma unidade penal. Essas experiências ajudam os docentes na realização de sua prática, mas são insuficientes para torná-la significativa, embora nem sempre eles tenham consciência de tal necessidade formativa, como expressa uma depoente da investigação de Mendes (2018), quando afirma que sua prática é exitosa a partir da relação que faz entre o conteúdo e o cotidiano, como se essa relação fosse uma mera questão de reflexão:

Acredito que é significativo, sim. Hoje, eu estava trabalhando geometria e, às vezes, nós pensamos que um conteúdo não faz sentido, quando você pega a geometria e traz para a realidade, você percebe que tudo que está ao nosso redor é construído com as formas geométricas e nós vamos fazendo esse paralelo. E, daí, nós dizemos para eles, o conhecimento vocês têm, basta apenas sistematizar. Você olha para um espelho, ele é retangular, você olha para uma bola e ela tem o formato de uma esfera, tudo ao nosso redor tem uma forma geométrica e você pensa que isso não faz sentido, fazendo esse paralelo do conteúdo com a vida deles, isso dá um significado, sim, muito grande (Professora Fé).

O improviso pedagógico deve dar lugar à intencionalidade praxica da prática pedagógica, ou seja, ao planejamento e concretização da educação, amalgamados com saberes experienciais, formativos e profissionais docentes. Esses saberes possibilitam uma prática de qualidade, porque se referem ao conjunto de conhecimentos adquiridos na formação inicial e

continuada, que agrega aos conhecimentos científicos e disciplinares da área de formação profissional, bem como aos saberes didático-pedagógicos, curriculares e às experiências adquiridas e acumuladas no/do fazer pedagógico (TARDIF, 2005).

Ainda analisando a prática pedagógica, os estudos mostram que os estudantes são unânimes ao afirmarem o caráter psicanalítico da educação, como aquele momento de alento e de renovação das esperanças pós-cumprimento da vida, ou ainda como instante de apaziguamento dos seus conflitos existenciais de vida, por exemplo, como demonstram dois depoimentos dos sujeitos das pesquisas de Santos (2019) e Coelho (2020), respectivamente:

Acho a educação daqui muito boa, às vezes aqui dentro está mais fácil estudar do que lá fora, além de ocupar o tempo da gente e fazer pensar e lembrar de outras coisas, do tempo de liberdade. Dá chance de o preso fazer algumas coisas diferentes e aprender. Ensina coisas para quando sair daqui poder usar para a vida (Preso H).

Os professores são muito bons e a escola ensina muita coisa a gente, mas, muitas vezes, falava de coisas que eu não entendia. Quando a gente pode falar de nós, trazer o que vivemos, o que sentimos, e começamos a conversar sobre esses assuntos, começou a ficar mais interessante. E o professor trazia outras informações da matéria dele e a gente continuava a conversa. Isso me fez pensar muito no que eu sou, no que eu fiz e no que eu quero para minha vida. Isso aqui não é lugar de gente, não... (choro) mas a escola me faz entender que posso mudar, que posso ser qualquer coisa que eu quiser (Educanda K14).

O valor social da escola, refletido nos depoimentos dos presos, indica que a educação tem um importante papel na reconstrução social da vida desses sujeitos e que a negação do direito à escola para eles é a própria negação da sua reintegração social, como evidencia o depoimento de um preso retratado no estudo de Barreto (2017):

A escola contribui com os ensinamentos que os professores trazem de fora, como vídeo aulas, reportagens, músicas, aulas de arte, e amplia a nossa visão de educação como uma coisa necessária para melhorar a aprendizagem. Com a educação aqui, só temos a ganhar. Com isso, trazem coisas novas para as nossas vidas que muitos de nós não sabíamos para a nossa reintegração à sociedade (Verde Fortuna, relato oral, 2017).

É recorrente nas falas dos presos o tempo de escolarização antes da prisão, como momento de perda de tempo pelas muitas reprovações escolares, pela necessidade de sobrevivência financeira com trabalhos que sugavam seu tempo e suas forças (i)materiais, dentre outras coisas, como expressa um dos depoentes da investigação de Santos (2019):

Já estudei em outra cadeia. É uma educação diferente da escola comum, pelo tempo, pelos assuntos, pela forma de ensinar e pelos professores, mas é muito boa, só acho que deveria ter mais dias, mais horas, mais coisas. É muito importante não só pela remição da pena, mas porque recupera o tempo que perdeu lá fora. Dá oportunidade para os que não conseguiram estudar lá fora (Preso I).

A educação no sistema prisional está atrelada ainda à questão da remição da pena, dispositivo motivador, ainda que duvidoso, aguçando no preso o desejo de retorno à escola. As pesquisas aqui analisadas dão conta de que a remição é importante e deve ser cumprida pelo sistema como um direito que reforça o direito à educação, mas é verdade também que o tempo pedagógico para o preso é o melhor momento, pois eles esquecem os sofrimentos que passam na prisão.

Outras fragilidades e equívocos que impactam a prática pedagógica de EJA nas prisões

A análise das pesquisas demonstrou outras fragilidades que impactam diretamente na prática de EJA em prisões da Bahia, como: a) A oferta da EJA nos estabelecimentos penais da Bahia ainda não é garantida para todos os presos, pois a procura é maior do que a oferta; b) A inexistência da educação profissional e a presença do trabalho de empresas que exploram a mão de obra do preso em nome da remição da pena; c) O trabalho no interior das prisões, ao invés de ser um princípio educativo, que contribui no processo de aprendizagem dos presos, na verdade, tem sido motivo para os alunos não frequentarem as escolas, posto que as condições materiais do trabalho fadigam o corpo dos presos, desmotivando a frequência nas aulas; d) O número de bibliotecas ainda é mínimo e as que existem nem sempre funcionam de maneira contínua, para garantir o direito à leitura como remição da pena; e) As constantes vistorias, chamadas “baculejos” pelos presos, impedem ou interrompem as aulas; f) Constrangimentos que as professoras passam, por exemplo, quando são impedidas de adentrar nas salas com material didático que a segurança julga ser inadequado, não porque seja perigoso, mas com o intuito, simplesmente, de inviabilizar a aula e humilhar as docentes; g) As estruturas físicas das celas de aulas comprometem as atividades educativas escolares e não escolares no interior das unidades prisionais, pois as edificações penitenciárias não foram pensadas como espaço de educação, mas como de encarceramento, gaiolas coletivas, minúsculas e sem direito à plena entrada dos raios solares etc.

Quanto aos equívocos, ainda que não explicitados nas pesquisas, encontramos aqueles relacionados à base epistemológica da proposta curricular e pedagógica adotada na EJA em

prisões da Bahia, qual seja, a associação da pedagogia de Freire com a de Dewey e Piaget. Esses autores fazem parte de tradições sócio filosóficas diferentes; ainda que aparentemente suas teses pedagógicas tenham elementos que se aproximam, suas visões de mundo e de homem destoam entre si. Isso aparece quando trazem, para o diálogo freireano, a proposta de pedagogia por projetos e a pedagogia da alternância. É reveladora dessa questão a afirmação de Santos (2017, p. 86-87):

Nesse sentido, é destacada ao currículo a metodologia de ensino pedagogia por projetos [...]. No contexto da pedagogia por projetos, o mais importante do trabalho não é a origem do tema, mas o tratamento dispensado a ele, pois é preciso que o professor saiba estimular a aprendizagem com o fim de que a torne interessante para o grupo e não de alguns alunos ou do professor, só assim o estudo envolverá a todos de maneira ativa e participativa nas diferentes etapas do projeto, que se darão a partir dos temas geradores e das situações-problemas, contexto em que a escola está inserida ao desenvolver seus diversos projetos de grande relevância para a comunidade escolar. [...] a escola, no intuito de alcançar metas e alcançar objetivos traçados e planejados, partiu em busca de outros envolvimento metodológicos e pedagógicos respaldando-se na Pedagogia da Alternância, esta por sua vez é fundamentada no processo ensino-aprendizagem.

Parece que, na proposta, a pedagogia por projeto seria uma metodologia que ativaria os temas geradores pela pesquisa e a pedagogia da alternância traria a concepção de aprendizagem piagetiana para o trabalho pedagógico da EJA em prisões. É desnecessário trazer outras pedagogias para concretizar a pedagogia de Freire, como se essa não fosse uma pedagogia com potencial teórico, metodológico e didático suficiente para viabilizar uma prática pedagógica criativa e libertária na escolarização de jovens e adultos presos. O problema é que se corre o risco de mesclar concepções sociais e pedagógicas divergentes, como são o pragmatismo, o estruturalismo e a dialética humanista, que têm visões de mundo e de homem diferentes (PEREIRA, 2009, 2022).

Ainda que Gadotti (1991) afirme que a pedagogia de Freire tenha referências em várias concepções, como o existencialismo, o estruturalismo, a fenomenologia etc. Esse mesmo autor avisa que não se trata de um ecletismo epistemológico, do vale tudo, do pode tudo, pois, assim, descaracteriza os fundamentos da pedagogia da libertação alicerçada no humanismo dialético. Como sinaliza Pereira (2009), é uma concepção dialética não ateuista e aberta ao devir, porque é uma práxis. A rigor, a visão de mundo e de homem em Freire é centrada na luta de classes, entre o opressor e o oprimido. E, ainda que a proposta de EJA em prisões dessa unidade prisional diga se inspirar em Freire, no sentido da não aplicação literal da pedagogia desse educador, no entanto, afirmamos que a inspiração paira no rigor teórico de

visão de mundo e de homem desse autor, portanto, a inspiração não foge da radicalidade social e teórica de sua pedagogia.

Nesse sentido, é importante lembrar que as metodologias ativas, como, por exemplo, os métodos de projeto, também conhecidos como pedagogia por projetos, fogem, a rigor, dessa radicalidade, porque trazem subjacentes os ideais pragmáticos de Dewey, pois sua concepção de mundo e de homem foi assumida pelo movimento da Escola Nova no país a partir dos anos de 1930. E, ainda que alguns autores tentem distanciar a pedagogia por projeto dessa concepção, como Hernández e Ventura (1998), ainda assim guarda resquício do pragmatismo, além de cair em outro esquema preocupante, o estruturalismo piagetiano.

O pragmatismo é uma filosofia fundada por Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey e outros, significando, segundo Nascimento (2011), “a maneira como o conhecimento, o saber racional, está relacionado com a ação humana, com a conduta humana, atribuindo-lhe uma finalidade racionalmente prática” (NASCIMENTO, 2011, p. 43). Defende uma sociedade que deve formar o homem para viver de maneira igualitária e que, ao mesmo tempo, deve agir para que as instituições estejam sempre em harmonia e adaptadas aos interesses democráticos. É um agir utilitarista com fins de alcançar a harmonia da sociedade.

Nessa concepção, caberia à educação preparar os indivíduos para a vida social democrática. Como advoga Dewey (2002), a escola deve desenvolver capacidades para que o homem se adapte à sociedade, desenvolvendo-a sem alterar o curso da sua ordem. A escola seria lugar para forjar sujeitos legitimadores de uma democracia que aceita reformas, mas não tolera rupturas por meios revolucionários. Essa ideia utilitarista da educação esteve na base da Escola Nova.

Saviani (2008) considera que, embora o Movimento da Escola Nova tenha feito uma crítica à educação tradicional e advogado a democratização da escola, é verdade também que esse Movimento, quando defendeu uma educação centrada no método de ensino e tendo o professor como facilitador desse processo, provocou não só um processo de desvalorização do papel social docente, mas também da educação das classes marginalizadas,

provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimento, acabou a absorção do escolanovismo pelo professor por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2008, p. 10).

Enquanto o estruturalismo, em linhas gerais, segundo Abbagnano (2007), significa

sistema/forma e é constituído por elementos que estão dispostos “por uma ordem hierárquica que tem o objetivo de garantir o êxito de sua função e sua própria conservação” (ABBAGNANO, 2007, p. 377). É como um edifício em que a sua estrutura “é a correlação entre suas partes, que assegura a estabilidade do edifício e lhe permite corresponder ao uso a que é destinado” (ABBAGNANO, 2007, p. 377). Esse autor afirma que o estruturalismo é um anti-humanismo, porque tira o homem do centro de suas preocupações e coloca a estrutura, afirmando a “prioridade do sistema em relação ao homem, das estruturas sociais em relação às escolhas individuais, da língua em relação ao falante individual e, em geral, da organização econômica ou política em relação às atitudes individuais” (ABBAGNANO, 2007, p. 378).

Na educação, segundo Silva (1993), o estruturalismo tende a minimizar a importância da prática educativa como princípio libertador do homem e a coloca como um elemento que contribui para fazer funcionar a estrutura social. Isso ocorre porque o homem deixa de ser o centro da realidade, o responsável pela dinâmica e mudança social, sendo que essas ações, quando ocorrem, são provocadas pelos sistemas e estruturas; não há espaço para as transformações. Não se espera, de uma educação pensada nesses moldes, uma práxis capaz de libertar as pessoas, já que estão subordinadas, ligadas às estruturas, que são pouco maleáveis. Só há espaço para uma anti-educação que desintegre o homem de si mesmo e o reinsira na estrutura, passando essa a ter um valor supremo e natural das relações e pensamento social.

O estruturalismo, na epistemologia genética de Piaget, está presente quando ele parte da ideia de que a mente é uma estrutura e que a aprendizagem se dá a partir do amadurecimento dessas estruturas, sendo dependente de fatores biológicos, naturais, cabendo ao processo histórico, social e educacional um lugar secundário no processo de internalização de conhecimento e desenvolvimento do sujeito. Para Piaget, as estruturas cognitivas são como um edifício no qual se acrescentam elementos. De acordo com Piaget (1986, p. 12), o desenvolvimento mental “é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade, e uma mobilidade das peças”.

Nesse sentido, Duarte (1996) afirma que o interacionismo piagetiano é um “modelo epistemológico que aborda o humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social” (DUARTE, 1996, p. 27). Assim, o processo de aprendizagem em Piaget é uma questão de disposições dadas pelas estruturas cognitivas já desenvolvidas; logo, uma educação de adultos baseada nessa ideia é questionável, por conta de não levar em consideração que tanto o adulto como o

conhecimento são histórico-sociais; portanto, o primeiro aprende na relação dialética com o segundo. Essa é a lógica da aprendizagem dos adultos, que fica bem explicitada nas análises de Luria (1990, p. 24), quando diz que o mundo de objetos particulares e de significados de palavras que os homens recebem das gerações anteriores “organiza não apenas a percepção e a memória [...], mas estabelece também algumas condições importantes para o desenvolvimento posterior e mais complexo da consciência”.

Portanto, uma pedagogia da alternância para adultos, baseada em Piaget, dificilmente poderá concretizar uma EJA que emancipe esses sujeitos, porque não os considera como seres que se constroem na relação com os outros. Entendemos que, na educação de adultos, a lógica de aprendizagem está centrada nos estudos vigotskianos e, portanto, mais próxima da pedagogia libertária de Paulo Freire, cuja base filosófica é o humanismo dialético que defende a emancipação dos sujeitos. Ainda que essa emancipação seja questionável, como bem lembra Onofre (2017, p. 173), afinal, “se o objetivo da prisão é punir, e ali temos um ambiente que preza pela repressão e a submissão aos ditames da organização, como pensar em educação se esta se caracteriza como possibilidade de transformação e emancipação dos indivíduos?”.

Acreditamos na possibilidade de uma educação em prisões como processo de emancipação dos sujeitos encarcerados. Esperançamos nessa utopia alimentada pelos ideais de Freire, utopia que leva à luta contra as correntes que aprisionam a EJA na lógica da pedagogia da punição.

Considerações finais

Enfim, essa análise sobre a prática pedagógica de EJA em prisões na Bahia nos mostra que, mesmo em fase de possibilitar algum tipo de aprendizagem para os presos e esperar as suas vidas, libertando-os do desânimo, da depressão, do sentimento de abandono e de vida perdida, ainda é uma prática acorrentada, como Prometeu. Acorrentada, primeiro, por um currículo oficial que efetivamente não foi construído/reformulado/atualizado com a participação dos professores e seus alunos; segundo, pelas condições físicas precárias das escolas/salas/celas de aula (arquitetura prisional fantasmagórica, lixos no ambiente, odores horríveis, sons em demasia etc.); terceiro, pela frágil organização pedagógica e precária dos recursos didáticos; quarto, pelas relações interpessoais conflituosas; e, por fim, pela ausência de uma política efetiva de EJA em prisões, pautada em um currículo efetivamente inspirado em Paulo Freire, em que os presos sejam protagonistas da sua aprendizagem, e na formação do professor e de todos os trabalhadores envolvidos direta e indiretamente com a educação em

prisões.

Diante dessa reflexão, questões vêm à tona. Afinal, como vem ocorrendo a prática pedagógica de EJA em prisões no Brasil? Quais as contradições, as amarras desse Prometeu? Quais estados da federação vêm concretizando práticas diferenciadoras, exitosas, de libertação do Prometeu? Tais reflexões dependem de pesquisas que tomem como objeto a efetiva prática pedagógica de EJA em prisões. Enfim, assim como Prometeu foi libertado pelo centauro Quíron, esperamos que a prática pedagógica de EJA em prisões também tenha seu libertador. Mas um libertador coletivo, posto que a solução dos problemas dessa educação será o resultado da práxis coletiva de todos aqueles que direta e indiretamente lutam por essa educação.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

BAHIA. Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização. **Mapa da População Carcerária**. Salvador, 16 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.seap.ba.gov.br/sites/default/files/dados/2020-09/PRESOS%20CONDENADOS%20E%20PROVIS%C3%93RIOS%20-%202016-09-2020_0.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação do estado da Bahia. **Política de EJA da rede estadual**. Salvador, 2009. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/BA/Bahia_Politica_de_EJA_da_Rede_Estadual.pdf. Acesso em: 6 jul. 2009.

BAHIA. Secretaria da Educação do estado da Bahia. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 239, de 12 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_239_2011_e_Parcer_CEE_N_403_2011.pdf. Acesso em: 3 nov. 2012.

BAHIA. Secretaria da Educação do estado da Bahia. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 43, de 14 de julho de 2014**. Dispõe sobre a oferta, pelo Sistema Estadual de Ensino, da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado da Bahia. Salvador, 2014. Disponível em:

http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_43_2014_e_Parecer_CEE_N_113_2014.pdf. Acesso em: 30 set. 2014.

BAHIA. Secretaria de Educação. Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional**. Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/consulta-publica-plano-estadual-de-educacao-no-sistema-prisional-da-bahia>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BARRETO, M. G. R. **Projeto Político Pedagógico para educação em prisões: outras estratégias para outro sujeito de direito**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1154/1/Maria%20das%20Gracas%20Reis%20Barreto.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

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

CAMPELO, M. E. C. H. A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 210-233, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3962>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CARDOSO, G. S. **Experiências docentes dos professores que atuam em escola prisional: estudo de caso no Conjunto Penal de Itabuna, Bahia**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/btd/201420643D.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis: Vozes, 1998.

COELHO, E. V. B. **O currículo na perspectiva crítico-multirreferencial: uma possibilidade de aprendizagem e ressignificação dos educandos e educandas do Colégio Professor George**

Fragoso Modesto. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Doi: 10.1590/S1678-51771996000100002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v7n1-2/a02v7n12.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: EDUNESP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, M. Cruzando fronteiras: teoria, método e experiências freireanas. In: COLÓQUIO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 1., mar. 2000, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2000. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1140/1/FPF_PTPF_10_009.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. O trabalho coletivo como princípio pedagógico; Paulo Freire e a Educação Superior. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 155-159, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34929705012.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GOMES, L. M. F. **Educação de Jovens e Adultos**: um estudo de caso no Conjunto Penal de Jequié/Bahia. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2012. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2010-Luzi%C3%AAt-Maria-Fontenele-Gomes.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

HARACEMIV, S. M. C.; SOEK, A. M.; HIR, J. C. Mediação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos no espaço de educação prisional. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, n. 4, p. 107-122, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/10577>. Acesso em: 20 ago. 2020.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Doi: 10.24109/2176-6673.emaberto.24i86.%25p. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714>. Acesso em: 20 ago. 2021

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. Doi: 10.1590/CC0101-32622016162554. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARCH, J. **Mitos clássicos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MENDES, P. L. J. **O educar em prisões**: percepções a partir de experiências dos professores do Conjunto Penal de Juazeiro-Ba. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2018. Disponível em: https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppgfpfi_upl//THESIS/48/dissertacao_patricia__versao_final_20190227215443140.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

NASCIMENTO, E. M. M. Pragmatismo: uma filosofia da ação. **Redescrições**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 42-57, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/15278/10034>. Acesso em: 15 set. 2020.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015. Doi: 10.1590/CC0101-32622015723761. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjjhKkgjgZNcC3r/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ONOFRE, E. M. C. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169-181, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9285/6667>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades. **NUPEM**, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 99-108, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5715>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Tempos e Espaços Em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 245-252, 2018a. Doi: 10.20952/revtee.v11i24.6657. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PEREIRA, A. A educação em prisões e a formação dos profissionais do sistema prisional: uma análise a partir dos Planos Estaduais de Educação em Prisões. **Contemporâneo**, São Paulo, n. 17, p. 1-29, 2018b. Disponível em: <https://revistacontemporaneos.com.br/a-educacao-em-prisoos-e-a-formacao-dos-profissionais-do-sistema-prisional-uma-analise-a-partir-dos-planos-estaduais-de-educacao-em-prisoos>. Acesso em: 12 maio 2020.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214>. Acesso em: 20 ago. 2021..

PEREIRA, A. Os sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 273-294, jan./mar. 2019. Doi: 10.22481/praxis.v15i31.4673. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4673>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PEREIRA, A.; SANTOS, D. A.; SOUZA, N. J. A educação em prisões e os conteúdos étnico-raciais: uma reflexão a partir do Projeto A Cor do Brasil. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, n. 4, p. 148-161, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/8943>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PEREIRA, A. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade prática. **Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 1-15, 2021. Doi: 10.13037/rea-e.vol6n12.8069. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8069/3633. Acesso em: 29 maio 2022.

PEREIRA, A. **Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé**. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10262/1/Tese%20Antonio%20Pereira.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PEREIRA, A.; SANTOS, A. M. A Educação de Jovens e Adultos em prisões: os sentidos da escolarização para os presos da penitenciária Lemos Brito, Salvador, BA. **Communitas**, Cruzeiro do Sul, v. 5, n. 11, p. 216–231, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5191>. Acesso em: 29 maio 2022.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUINTAL, R. S.; GOMES, C. F. S. A (in)viabilidade da educação e do trabalho como instrumentos de ressocialização de indivíduos encarcerados. **EccoS**, São Paulo, n. 57, p. 1-19, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8905>. Acesso em: 13 set. 2021.

SANTOS, A. M. **Os sentidos da escola e da educação em prisões para os presos do Pavilhão IV da Penitenciária Lemos Brito: um estudo de intervenção pedagógica.** 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, J. G. **As questões étnico-raciais na educação de jovens e adultos em prisões: um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da Penitenciária de Serrinha - BA.** 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1121>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SANTOS, M. C. C. **Entre o prescrito e o praticado: um estudo de caso sobre o currículo da EJA na escola professor George Fragoso Modesto, Complexo Penitenciário Lemos de Brito, em Salvador - Bahia.** 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Maria-Candeias.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. I. Estruturalismo e educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 7, n. 13, p. 179-191, 1993. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1123>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, R.; MARQUES, M. A. Os modelos de oferta da educação em prisões no Brasil e a construção do seu projeto político pedagógico. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 49-67, 2021. Doi: 10.29378/plurais.2447-9373.2021v6.n1.11706. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/11706>. Acesso em: 29 maio 2022.

SOUZA, M. N. A. J. **Entre grades e trancas: o currículo da educação de jovens e adultos no conjunto penal de Eunápolis-BA.** 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/642>. Acesso em: 29 maio 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRINDADE, C. M. **Ser preso na Bahia no século XIX.** 2012. 304 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11616/1/SER%20PRESO%20NA%20BAHIA%20NO%20S%C3%89CULO%20XIX%20-%20FINAL.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

Submetido em 3 de outubro de 2021.

Aprovado em 15 de julho de 2022.