



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

JÉSSYCA FINANTES DO CARMO BÓZIO

***“HABEAS CORPUS”*: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E OUTRAS FACES DA
EDUCAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE NO SISTEMA PRISIONAL**

CASCAVEL – PR

2017

JÉSSYCA FINANTES DO CARMO BÓZIO

**“HABEAS CORPUS”: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E OUTRAS FACES DA
EDUCAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE NO SISTEMA PRISIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - nível de Mestrado - área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin

CASCADEL – PR

2017

DEDICATÓRIAS

À minha amada mãe, Seloir, que sempre motivou seus filhos a buscarem o conhecimento e o estudo que não teve. Que com suas mãos de ferro me protegeu e me ensinou os valores mais importantes da vida. Que está incondicionalmente sempre ao meu lado. À minha mãe a gratidão infinita de uma filha.

A meu amado esposo, Bruno, que surgiu para me amar e me dar segurança. É a calma mesmo nos momentos de tormenta. Meu companheiro inseparável para todos os desafios que a vida lança. É quem desde o início me compreendeu e me apoiou. Assim será até o fim. Amo você!

Aos educadores e a todos aqueles que, contra tudo e contra todos, procuram em um dos sistemas que mais se presta ao aviltamento do ser encontrar um espaço de resistência para práticas educativas humanizadoras.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha querida Professora Beatriz Helena Dal Molin, orientadora dessa pesquisa, por tudo que me ensinou (direta e indiretamente), por sua postura engajada, generosa e inspiradora como ser humano e como profissional. Muito obrigada pela convivência harmoniosa e rica, pelo apoio e, sobretudo, pelo tratamento profundamente compreensivo e carinhoso quando os ventos resolveram se agitar e mudar os caminhos da minha vida em meio a este valoroso trabalho. Agradeço-a com meu mais puro e sincero coração.

Aos professores e professoras que participaram dessa investigação, permitindo que adentrássemos em seu mundo profissional, mas indissociavelmente também pessoal e emocional. Agradeço pelas conversas esclarecedoras, pela paciência e pelo carinho a mim dispensados durante o processo de pesquisa de campo. Foi uma experiência nova e engrandecedora para o meu ser, e ela só foi possível porque vocês aceitaram abrir as portas de suas salas de aula e de seus corações para as descobertas que viriam. Muito obrigada!

Aos sentenciados estudantes que também participaram dessa pesquisa ao longo dos meses de convivência e de aprendizagens. Lhes agradeço por exporem as suas vidas, suas mazelas, mágoas e receios para que eu pudesse compreender um pouco mais desse contexto. Espero que vocês nadem contra as correntezas, suportem as dificuldades da pós-reclusão e que não figurem mais nas estatísticas preocupantes dos casos reincidência. E que aqueles que são realmente vítimas desse mundo segregacionista e desigual o possam perdoar e fazer das suas mágoas e perdas um estímulo para lutar e sair dessa condição de miséria.

À minha mãe por ser meu “anjo-da-guarda” sempre! Meu grande exemplo de perseverança, Mulher e força!

Ao meu esposo pelos abraços, sorrisos, positividade e otimismo que sempre me transmitiu, sobretudo quando me faltaram. Lhe agradeço profundamente por respeitar e apoiar minhas escolhas. Por entender os momentos de ausência e ser paciente. Você é minha base, meu recanto, meu conforto! Obrigada pelo seu amor!

À minha sogra, Rosimeri e meu sogro, Pedro por serem pessoas tão queridas, atenciosas e acolhedoras. Duas pessoas que surgiram para, como verdadeiros pais, me incentivar e amparar. Por acreditarem em mim e por torcerem verdadeiramente para essa conquista. Também pela compreensão e pelo apoio fundamental no momento em que grandes mudanças aconteceram. A vocês minha gratidão eterna! Obrigada por tudo!

Aos professores Acir e Lourdes pelas valiosas contribuições no processo de qualificação deste trabalho. E ainda por aceitaram compor a banca de defesa, juntamente com a professora Araci. Agradeço-lhes de coração pela leitura atenta e crítica, pelas sugestões e pela paciência!

Aos diretores, gestores, equipe pedagógica, agentes penitenciários e demais profissionais da Penitenciária Industrial de Cascavel-PIC/PR que contribuíram para que a investigação empírica da presente pesquisa fosse possível.

À CAPES que proporcionou a realização deste trabalho em condições privilegiadas, por meio da concessão de Bolsa de estudo, fundamental para a conclusão dessa pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Unioeste, pelas valorosas contribuições à minha formação acadêmica, pessoal e profissional. Muito obrigada!

À coordenação e secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Unioeste, Lourdes e Tati, pela atenção dispensada e pela paciência com os assuntos relativos ao percurso acadêmico.

E por fim, agradeço a toda a minha família: a biológica, em especial meus irmãos Giuliano e Eduardo, e meus sobrinhos amados Valentina e Samuel; e a “de coração”, em especial meu padrasto, Cláudio; Matheus; Marcela e demais integrantes da família do meu marido. Obrigada pelo carinho, acolhimento, compreensão e respeito. Gratidão e amor!

EPÍGRAFE

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FIORI, 1992).

O que importa, realmente, ao se ajudar o homem é ajuda-lo a ajudar-se. É promovê-lo. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. (FREIRE,

1959).
BÓZIO, Jéssyca Finantes do Carmo. **“HABEAS CORPUS”**: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E OUTRAS FACES DA EDUCAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE NO SISTEMA PRISIONAL. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel/PR, 2017, 175f.

RESUMO

Esta pesquisa investiga alguns processos da educação prisional e do trabalho docente no sistema carcerário, tomando como parâmetro os estudos realizados nas salas de aula da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR. Objetivamos, neste sentido, investigar se o professor do contexto prisional tem consciência das idiosincrasias do sentenciado-estudante e preocupa-se com uma ação pedagógica que transcenda o nível do conteúdo prescrito para atingir, por meio de conexões com a vida intra e extramuros, níveis significativos de autonomia, reflexão e criticidade, com base no que poderíamos denominar, no sentido Deleuziano, de Experimentação. Esta pesquisa, de natureza qualitativa com abordagem interpretativista, utilizou como estratégia metodológica para a coleta de dados o estudo de caso, a pesquisa documental e etnográfica, que resultaram na observação de 48h/aulas registradas em Diário de Bordo, questionários, entrevistas e planos de ensino, que serviram para contrastar as propostas oficiais com as práticas efetivas em sala de aula. Os dados coletados entre os meses de novembro de 2015 e abril de 2016 foram organizados em dois focos de análise: o perfil do corpo docente e as práticas pedagógicas. A análise dos dados foi fundamentada nos referenciais teóricos de autores como, Basarab Nicolescu; Edgar Morin; Félix Guattari; Gilles Deleuze; Michel Foucault; Paulo Freire e Sílvio Gallo e nos permitiu confirmar, entre outras coisas, que a maioria dos professores não possui formação específica em Educação de Jovens e Adultos/EJA e que eles não recebem formação continuada voltada para as especificidades de atuação no espaço prisional, o que acreditamos justificar, em partes, o fato de a prática/metodologia empregada em suas aulas ainda ser calcada numa vertente tradicional e arborescente, que em raros momentos refletiu uma atuação protagonista do estudante na produção de novos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Prisional; Prática Docente; Experimentação Pedagógica; Educação de Jovens e Adultos (EJA).

BÓZIO, Jéssyca Finantes do Carmo. **“HABEAS CORPUS”**: **DESAFÍOS, PERSPECTIVAS Y OTROS LADOS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL SISTEMA PENITENCIARIO**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel/PR, 2017, 175f.

RESUMEN

Esta pesquisa investiga algunos procesos de educación en las prisiones y del trabajo docente en el sistema penitenciario, tomando como parámetro los estudios llevados a cabo en la Penitenciaría Industrial de Cascavel - PIC/PR. Objetivamos, en este sentido, investigar si el maestro del contexto penitenciario tiene consciencia de las idiosincrasias de los condenados y se preocupa con una acción pedagógica que trascienda el nivel del contenido prescrito para lograr, por medio de conexiones con la vida intra y extra muros, niveles significativos de autonomía, reflexión y criticidad, con base en lo que podríamos llamar, en el sentido Deleuziano, de Experimentación. Esta investigación, caracterizada como cualitativa con enfoque interpretativista, utilizó como estrategia metodológica para la recopilación de los datos el estudio de caso, la investigación documental y etnográfica, que resultaron en la observación de 48h/clases registradas en Diario de campo, cuestionarios, entrevistas y planes de enseñanza, que utilizamos para contrastar las propuestas oficiales con las prácticas efectivas en el aula clase. Los datos recogidos entre los meses de noviembre de 2015 y de abril de 2016 se organizaron en torno de dos ejes de análisis: el perfil del cuerpo docente y las prácticas pedagógicas. El análisis de los datos basados en referenciales teóricos de autores como Basarab Nicolescu; Edgar Morin; Félix Guattari; Gilles Deleuze; Michel Foucault; Paulo Freire y Silvio Gallo nos permitió confirmar, entre otras cosas, que la mayoría de los maestros no tienen formación específica en educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) y que ellos no reciben formación continua centrada en el desempeño de funciones específicas en el espacio de la prisión, lo que creemos que justifica, en partes, el hecho de que la práctica/metodología utilizada en sus clases todavía estar centrada en un aspecto tradicional y arborescente, que en raros momentos reflejó el papel protagonista del estudiante en la producción de nuevos conocimientos.

PALABRAS CLAVE: Educación en las Prisiones; Práctica Docente; Experimentación Pedagógica; Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Eixo “formação e capacitação”, do Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional do Paraná (2015).....	24
TABELA 2 - População Prisional Nacional.....	57
TABELA 3 - Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais no Brasil.....	62
TABELA 4 - Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por tipo e por Unidades da Federação.....	64
TABELA 5 - Demanda educacional do Sistema Prisional do Paraná.....	68
TABELA 6 - Oferta educacional do Sistema Prisional do Paraná.....	68
TABELA 7 - Relação entre a demanda e a oferta do Sistema Prisional do Paraná.....	68
TABELA 8 - Relação entre a demanda e a oferta da Penitenciária Industrial de Cascavel-PIC/PR.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Faixa etária das pessoas privadas de liberdade	59
GRÁFICO 2 - Distribuição prisional e populacional – raça, cor ou etnia ..	60
GRÁFICO 3 - Níveis nacionais de escolaridade da população prisional...	61
GRÁFICO 4 - Unidades com e sem sala de aula	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – Aulas Práticas de Artes
APED – Ações Pedagógicas Descentralizadas
APH – Aulas Prática de História
APP – Aulas Práticas de Português
APS – Aulas Práticas de Sociologia
AVA – Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEEBJA – Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPCP - Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias
DEPEN – Departamento Nacional de Penitenciárias
ECHD – Estado Constitucional e Humanitário de Direito
EJA – Educação de Jovens e Adultos
E-SIPRIS – Educação a Distância para o Sistema Prisional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INFOPEN – Sistema Integrado de Informação Penitenciária
LA – Linguística Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEP – Lei de Execução Penal Brasileira
MEC – Ministério da Educação
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PFCAT – Penitenciária Federal de Segurança Máxima de Catanduvas
PIC – Penitenciária Industrial de Cascavel
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

POA – Propostas Oficiais para Artes
POH – Propostas oficiais para História
POP – Propostas Oficiais para Português
POS – Propostas Oficiais Para Sociologia
PPGL – Programa de Pós-graduação em Letras
PR – Paraná
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SEJU/PR – Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania
SEJUC/RN - Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

ALEGAÇÕES INICIAIS	15
1 MODUS OPERANDI: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	29
1.1 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO.....	29
1.2 SOBRE OS SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA.....	32
1.3 SOBRE OS PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS	34
2 JUS PUNIENDI: DAS PENAS E DAS PUNIÇÕES	38
2.1 PENAS, PODER E PUNIÇÃO: UM PROCESSO A SER PENSADO.....	38
3 INTERPRETATIO CESSAT IN CLARIS: O DIREITO À EDUCAÇÃO	48
3.1 A OFERTA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL: PRESSUPOSTOS LEGAIS	48
3.2 O PALCO ESTATÍSTICO.....	56
3.3 EDUCAÇÃO QUE SE FAZ	70
4 ANIMUS NOVANDI: A EDUCAÇÃO É O CAMINHO?	81
4.1 EDUCAÇÃO E RIZOMA: POR UMA EDUCAÇÃO MENOR	82
4.2 RELAÇÕES INTERDEPENDENTES: A TRANSDISCIPLINARIDADE, A TRANSVERSALIDADE E A EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	101
5 JUS AGENDI: PELAS VEREDAS LIVRES DE UMA ANÁLISE	123
5.1 VEREDA 1: O CORPO DOCENTE.....	123
5.2 VEREDA 2: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE DEVERIAM SER DE EXPERIMENTAÇÃO.....	133
6 ALEGAÇÕES FINAIS	157
7 REFERÊNCIAS	163
8 APÊNDICES	171
8.1 APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	171
8.2 APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA	175
9 ANEXOS.....	176
9.1 ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	176
9.2 ANEXO 2 – TCLE	177

ALEGAÇÕES INICIAIS

Abrimos nossas alegações iniciais resgatando a motivação da escolha do tema que originou essa pesquisa: uma iniciativa pioneira denominada **e-Sipris** (Educação a Distância para o Sistema Prisional), desenvolvida desde a sua gênese pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, sob a coordenação da professora que orienta essa investigação, Dr^a Beatriz Helena Dal Molin, a qual tive a oportunidade de acompanhar e participar.

O e-Sipris constitui-se em um Projeto Piloto que conta com a participação da UNIOESTE, do Ministério de Educação e Cultura (MEC), do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), da Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância (Rede e-Tec/Brasil), do Departamento Penitenciário Nacional e do Paraná (DEPEN), da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná (SEJU/PR), e das unidades prisionais: Penitenciária Industrial de Cascavel (PIC), Penitenciária Estadual de Cascavel (PEC) e Penitenciária Federal de Segurança Máxima em Catanduvas (PFCAT) - PR. A referida proposta abriga a oferta de um curso Técnico de Informática na modalidade de Educação a Distância para os sentenciados das penitenciárias supramencionadas. A iniciativa era destinada a capacitar cidadãos privados de liberdade com o intuito de proporcionar-lhes a reintegração social e igualmente possibilidades de acesso ao mercado de trabalho como um profissional da área de informática.

Dentre os objetivos do projeto estão: (a) capacitar os apenados de penitenciárias do estado do Paraná de forma que possam exercer uma profissão dignamente e com qualidade, para que seja uma das formas de sua inserção na sociedade; (b) preparar o apenado e o egresso para o mundo do trabalho; (c) diminuir a ociosidade nas unidades penais; (d) disponibilizar a outros órgãos públicos os materiais produzidos nos canteiros de trabalho; (e) estimular o desenvolvimento de ações geradoras de renda para o apenado, egresso e familiares; (f) contribuir com o apenado e o egresso na reconstrução de sua

cidadania, no estreitamento de seus vínculos familiares e no fortalecimento do seu convívio social; (g) desenvolver trabalho de conscientização e compromisso, junto aos servidores do sistema penal, sobre a importância da profissionalização do apenado e do egresso.

O Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) desenvolvido para o sistema prisional é a plataforma moodle, também denominada e-Sipris, customizada pela equipe do Núcleo de Informática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), para a qual foi desenvolvido um sistema seguro de acesso, conforme as normas do DEPEN e, portanto, devidamente adequada ao contexto em questão, facultando o acesso à internet de modo “blindado” a outras conexões que não sejam exclusivas da plataforma e-Sipris.

O ingresso do sentenciado-estudante das Unidades Prisionais como discente do curso dependerá de fatores, como: a) ser previamente selecionado pela Unidade Prisional onde se encontra; b) ter concluído o ensino médio, para ingressar na modalidade de curso subsequente; c) estar cursando regularmente o ensino médio, para ingressar na modalidade de curso concomitante e e) apresentação da documentação escolar, que confirme sua condição de participação no curso.

De acordo com Granetto, Dal Molin e Ludovico (2015, p. 146) “os conteúdos temáticos serão abordados de forma transversal, obedecendo ao princípio da multiplicidade, do mapa e do rizoma”, materializados em atividades de caráter teórico-prático e sustentando-se em informações impressas nos cadernos do Curso Técnico de Informática, produzidos pela Rede e-Tec Brasil, ofertados em PDF, com as adequações necessárias ao público em questão.

A essência do projeto representou e continua representando um grande desafio no desenvolvimento de uma práxis que possa contribuir de fato para minimizar os problemas ligados à contravenção social dos sentenciados-estudantes e favorecer o conhecimento científico e técnico como subsídio para novas chances e novos encaminhamentos de vida. Apesar dos esforços e parcerias o projeto, até o momento, não aconteceu efetivamente devido a questões de diversas ordens, mas felizmente tornou possível, entre outras coisas,

cursos de capacitação em tutoria presencial e a distância e essa pesquisa de mestrado que a partir daqui apresentamos.

A prisão, em tese, representa a perda da liberdade, dos direitos civis e políticos, do direito de ir e vir, mas não representa, contudo, “a suspensão do direito ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional” (BRASIL, 2013, p. 318).

O poder da educação de mudar ideias e comportamentos, de libertar as pessoas, de torná-las sujeitos ativos, pensantes, capazes de refletir criticamente a realidade e o contexto a que pertencem é algo que não deve se restringir a parcelas mínimas e específicas da sociedade. O acesso a todas as formas de conhecimento deve chegar ao alcance de quem assim desejar, seja em idade própria ou não. Dessa forma, pensar no estudo dentro das prisões significa refletir a contribuição que nós, enquanto sociedade, podemos dar àquelas pessoas que em boa parte de suas vidas estiveram sempre às margens da convivência social, sofrendo as carências de uma boa escola, de uma boa instrução e do acesso ao trabalho.

Dados publicados nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação a jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos prisionais, Brasil (2013), mostram em números a realidade da falta do acesso à educação por parte da grande maioria dos reclusos, constatando que 11,8% são analfabetos e que 66% não concluíram o ensino fundamental. O problema se agrava ainda mais ao descobrir-se que 73,83% dessa população carcerária é de jovens com idade altamente produtiva entre 18 e 34 anos, mas que apenas 10,35% destes estão envolvidos em atividades educacionais.

Tendo como premissa básica a recuperação, a reintegração e a reinserção social dos seus apenados é difícil entender por que ainda é tão escassa a presença de escolas no ambiente prisional; por que ainda são tão limitados os documentos oficiais que norteiam a prática educativa do espaço carcerário; e por que o modelo de educação prisional ainda é pautado no modelo tradicionalista de educação formal e informal das escolas e estudantes regulares.

Muito se tarda a pensar em soluções eficientes para mudar a realidade de uma população carcerária que aumenta desenfadadamente, de um sistema sem condições de suportar e subsidiar as demandas alarmantes, e de sentenciados que, em sua maioria, saem da reclusão ainda mais habilitados para o crime e para a violência do que antes de serem condenados e presos. Diante desse cenário, o atual comprometimento empreendido na luta para a melhoria desse sistema é, e será, durante muito tempo, árduo para todos os envolvidos, tanto direta, quanto indiretamente.

Constantemente nos deparamos com discursos que ressaltam a importância inquestionável da educação na luta pela mudança desse panorama. No entanto, apesar dessa preocupação, ainda são escassos os discursos que versam sobre o tipo de educação que deve ir ao encontro desses cidadãos, pois, dadas as circunstâncias que envolvem esse grupo social idiossincrático, ela precisa, necessariamente, ir além do nível do conteúdo para então alcançar o nível do protagonismo, da produção de novos conhecimentos e da educação libertadora que tanto se preconiza.

Nesta perspectiva, levar em consideração apenas os conteúdos prescritos, sem se comprometer em abordar, discutir e refletir os problemas sociais, históricos, morais e éticos da convivência social reduz a educação a uma condição meramente formal, cumprindo, na verdade, apenas uma função de mantenedora da ordem vigente do sistema ou de ponte para uma forma de remissão da pena, ao invés de libertar o sujeito das amarras que o prende a condição de excluído social.

A escola em presídios representa um momento e um local em que, como afirma Onofre (2007), a marca de criminoso é amenizada e ele passa a ser um estudante, um educando, buscando um aprendizado que lhe possibilitará, talvez, sair da condição de miséria educativa, ética e cultural, para uma condição mais humana. Por tudo isso é preciso pensar que o processo de educação escolar prisional calcado unicamente em uma vertente conteudista e de regras não lhes dá, ou dará, condições de uma verdadeira libertação.

Neste sentido, nos propomos a elaborar um projeto de pesquisa para investigar se o professor atuante nas escolas do contexto prisional tem consciência e leva em consideração as idiosincrasias do estudante sentenciado, preocupando-se com uma Experimentação pedagógica¹ que aborde, de alguma forma, questões sociais, discursivas e culturais para uma formação que transcenda o nível do conteúdo básico e atinja níveis satisfatórios de reflexão e criticidade, ou, em outros termos, se o docente do contexto prisional opera com a transdisciplinaridade² e a transversalidade³, para contribuir, de fato, com a ressocialização tão preconizada e enfatizada nas leis e documentos oficiais.

¹Experimentação é um conceito sobre o fazer pedagógico alcunhado pelo filósofo Deleuze (2006), relacionada ao fenômeno de uma repetição que nos leva a ultrapassar e a transbordar a experiência, e a alcançar a existência do novo. Deleuze (2006) explica que “em sua essência a Experimentação remete a uma potência singular que difere por natureza da generalidade, mesmo quando ela, para aparecer, se aproveita da passagem artificial de uma ordem geral a outra” (DELEUZE, 2006, p.13). Experimentação, portanto, indica a presença de elementos singulares, que por não se repetirem e serem sempre únicos, acabam, de acordo com Aguiar (2016, p.27) “por dar origem ao acontecimento da Aprendizagem, que se dá sempre no ‘intermezzo’ (Rizoma)”. Dessa forma, a Experimentação, nas palavras de Sílvia Gallo (2002) está longe dos planos educativos estanques, elaborados de modo fechado e sem o conhecimento prévio e o contato com aqueles a qual se destinam.

² “Diante de vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além delas está cheio, como o vazio quântico está cheio de todas as potencialidades: da partícula quântica às galáxias, do quark aos elementos pesados que condicionam o aparecimento da vida no Universo. A estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a *estrutura descontínua do espaço transdisciplinar*, que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo sendo complementar a esta. *A pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de Realidade*; aliás, na maioria dos casos, ela só diz respeito a fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Por outro lado, *a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo*. A descoberta desta dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Neste sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas, mas, complementares”. (NISCOLESCU, 1996, p.33-34).

³ “A transversalidade se difere da interdisciplinaridade porque, apesar de ambas rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, a primeira se refere à dimensão didática e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ou seja, se a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos”. (MENEZES, 2001, s/p).

Diante de tantas inquietações sobre esse tema, o teórico Sílvio Gallo (2002, p. 170) se questiona e nos questiona sobre “como pensar e produzir, nesse início de século vinte e um, uma educação revolucionária, por mais démodé que isso possa parecer”. Em seu entendimento essa transformação pode começar a partir do momento em que o professor assumir a posição de professor militante em sua prática docente, como aquele que procura viver as situações nas quais está envolvido e, no seio delas, produzir a possibilidade do novo:

O professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. (GALLO, 2002, p. 170).

Essa descrição da postura do professor contemporâneo vai ao encontro daquilo que deveria ser preconizado pelos professores de um modo geral, sobretudo, pelos professores do contexto prisional. Um professor vetor de condições de superação da miséria a qual muitos ali sempre viveram e ainda se encontram, um vetor de possibilidades libertárias concretas.

Incitado pela definição da categoria “literatura menor”, da qual Gilles Deleuze e Félix Guattari se utilizaram para estudar a obra de Kafka, Gallo (2002) cria, em consonância, o termo “educação menor” para analisar a educação sob uma ótica mais realista. Para o autor a educação menor está em oposição à educação maior, esta criticada por ser:

Aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. À educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2002, p. 172).

Em outras palavras a educação maior é aquela que se preocupa apenas com o cumprimento de normas e parâmetros instituídos para garantir a organização, as regras, a transmissão do conteúdo tão somente didático, sem fim libertário, crítico, reflexivo, militante. A educação menor, em contrapartida, é aquela que se empenha nos atos cotidianos, nas relações entre os indivíduos:

É um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão⁴. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p.174).

Enquanto a educação maior é produzida nos gabinetes, expressa nos documentos, a serviço de sempre nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e porque ensinar, com o intuito de constituir-se em uma máquina e uma ferramenta poderosa de controle social, a educação menor é produzida nas salas de aulas e expressa nas ações cotidianas de cada um, conforme esclarece Gallo (2002).

Dessa forma, entendemos que a educação menor é rizomática, tendo em vista que “não lhe interessa criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (GALLO, 2002, p. 174). O importante é fazer rizoma, propiciar conexões novas,

⁴ Objetivando dar a citação uma potência interpretativa maior, decidimos por trazer as palavras de Deleuze e Guattari (1995) quando ao referirem-se ao rizoma trazem como exemplo os ratos e sua tocas: “Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o *capim-pé-de-galinha*. Sentimos que não convenceremos ninguém se não enumerarmos certas características aproximativas do rizoma”. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 14).

diferentes, fragmentar falsas totalidades e manter projetos, concepções, ideais abertos, pois, como explicam Deleuze e Guattari (1995, p. 37) "um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo".

Apesar das mudanças e avanços suscitados principalmente pela era tecnológica, durante muito tempo não houve preocupação com a capacitação profissional e a garantia da educação no sistema prisional. Atualmente, de modo sutil, iniciam-se algumas propostas, pesquisas e discussões que, de acordo com Brasil (2013), são decorrentes de algumas mudanças conceituais que passaram a entender que é por meio da qualificação pessoal e profissional que haverá de forma efetiva a reinserção de ex-internos à sociedade, com meios de nela se manter e não retornar ao mundo do crime novamente.

No Paraná, como em todo o sistema prisional brasileiro, a população carcerária caracteriza-se como:

Um público bastante heterogêneo, com acentuada diversidade étnica, etnicorracial, sociocultural, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero. Neste contexto, a oferta de educação no sistema prisional deve contemplar toda essa diversidade de sujeitos, através da elaboração e implementação de uma legislação específica, compreendida como instância de construção coletiva que respeite os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e a participação social, representando mais do que um documento e caracterizando-se como um dos meios de viabilizar a escola democrática e de qualidade para todos e todas. (PARANÁ, 2013, p. 113).

Diante dessa realidade algumas indagações nos sensibilizaram e nos levaram a pesquisar na tentativa de respondê-las no decorrer desta investigação. A primeira que nos inquietou é: o professor atuante das escolas do contexto prisional leva em consideração as idiossincrasias do estudante-presos, preocupando-se com uma prática que aborde, de alguma forma, questões sociais, e culturais para uma formação que transcenda o nível do conteúdo básico e atinja níveis de reflexão e criticidade, contribuindo assim para a ressocialização tão

preconizada e enfatizada nas leis e documentos oficiais? A segunda é: até que ponto o ensino ministrado na Unidade Prisional reflete uma atuação protagonista do estudante na produção de novos conhecimentos?

Desde a introdução da pena de privação de liberdade com o sistema carcerário e os métodos de punição, muita controvérsia tem sido gerada e, por isso, de acordo com Brasil (2013, p. 309), “ainda há poucos assuntos acadêmicos dedicados a esse tema. Apenas mais recentemente isso começou a acontecer, sobretudo com dissertações e teses de conclusão de pós-graduações”. O banco de teses da CAPES, sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações nacionais, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), possui apenas 36 registros de trabalhos neste segmento, dos quais destacamos: “A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil”, de Mariângela Graciano, (2010/USP); “Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades”, de Gerlan Oliveira da Silva, (2011/UFC); “Educação na prisão”, de Manoel Bezerra da Silva Junior, (2011/PUC-GO); e “A política de ressocialização no Brasil: instrumento de reintegração ou de exclusão social?”, de Glaydson Alves da Silva Santiago, (2011/UFPB) o que reforça a necessidade de mais pesquisas voltadas para este âmbito.

Ainda em sintonia com Brasil (2013), tais carências revelam a necessidade imediata de uma reformulação nos currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas, introduzindo temas diversos das ciências e políticas sociais, incentivando projetos de extensão e pesquisa que possibilitem a melhor compreensão desses espaços “inacreditavelmente ainda tão invisíveis em nossa sociedade” (BRASIL, 2013, p. 327).

Diante desta compreensão, o Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional do Paraná, de 2015⁵, contempla em seu eixo “formação e capacitação” o

⁵ PARANÁ. **Plano estadual de educação no sistema prisional do Paraná**. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/Documentos/peesquinze.pdf> Acesso em: 17 set. 2016.

objetivo número 2, que versa sobre a necessidade e o incentivo para o desenvolvimento de pesquisas nos espaços educacionais do Sistema Prisional paranaense:

TABELA 1 - Eixo “formação e capacitação”, do Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional do Paraná (2015)

Nº	OBJETIVOS	AÇÕES	METAS	PRAZO DE EXECUÇÃO
02	Promover ações que estimulem o desenvolvimento de pesquisas nos espaços educacionais do Sistema Prisional do Paraná.	Estabelecer parcerias (projetos) com as IES públicas para desenvolvimento de pesquisas nos espaços educacionais do Sistema Prisional.	Firmar termos de cooperação técnica com IES públicas para realização de pesquisas e publicação.	2015
		Ofertar ou divulgar ações e cursos que contemplem a oferta educacional no Sistema Prisional.	Informar e liberar profissionais para participar de ações ou cursos referentes à prática educativa nas prisões, ofertados por instituições estaduais e federais.	2015
		Promover a publicação impressa ou digital das pesquisas desenvolvidas nos espaços educacionais do Sistema Prisional.	Editar e publicar “Cadernos Pedagógicos” sobre educação nas Prisões.	2015
		Ofertar ou divulgar ações e cursos que contemplem a formação em Direitos Humanos na perspectiva prisional.	Informar e liberar profissionais para participar de ações ou cursos referentes à formação em Direitos Humanos na perspectiva prisional.	2015

Fonte: Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional do Paraná (2015).

Apesar das carências sentidas e das metas impostas pela gestão pública, não há, aparentemente, preocupações com relação às diferenças substanciais entre a prática docente ministrada no ambiente prisional e aquela ofertada para a comunidade de jovens e adultos que não se encontram privados de liberdade. Neste contexto, a prisão precisa ser ressignificada como um espaço potencialmente pedagógico, absorvendo e considerando em suas práticas que o público ali presente, em sua maioria, sempre viveu à margem da sociedade. São sujeitos discriminados, de famílias desmoralizadas, sem noção do espaço que

devem ocupar na sociedade e, por isso, sem muitas perspectivas de um futuro melhor.

Neste sentido, a educação ofertada nos presídios deve ser uma educação que prioritariamente procure não só ampliar o universo informacional deste aluno, mas que também busque desenvolver a sua capacidade crítica e criadora, tornando-o capaz de realizar escolhas e perceber a importância das mesmas em sua vida e, conseqüentemente, a importância delas para o seu grupo social, conforme reitera Paraná (2012).

Tendo em vista essa problemática e considerando a relevância da educação no sistema prisional, essa pesquisa objetiva: a) trazer para a reflexão os encaminhamentos oficiais da educação para os ambientes prisionais, com relação à legislação e às abordagens dos documentos norteadores do ensino aos privados de liberdade; b) investigar a prática docente dos processos de ensino e aprendizagem, observando, como parâmetro, as práticas dos professores da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC, sobretudo no que se refere a forma como o conhecimento é trabalhado e como o contato entre professor e seu estudante se dá nesse espaço; c) cotejar a prática efetiva em sala de aula com a prática idealizada pela proposta oficial (plano de ensino), relacionando-as com as teorias educacionais que preconizamos; d) definir e descrever o perfil do processo educativo na Unidade Prisional, a fim de projetar os desafios e as perspectivas da educação e da prática docente no âmbito prisional.

Todas essas especificidades serão analisadas com o objetivo geral de, entre outras coisas, entender a natureza e as particularidades desse público e desse espaço de trabalho com o conhecimento, para delinear de forma acadêmico-científica o cenário da educação oficial ofertada no sistema prisional do Estado do Paraná.

No que concerne a metodologia utilizada para o percurso investigativo, destacamos que ela se apoia nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), seguindo pelo caminho da pesquisa qualitativa, com abordagem interpretativista. Para a estratégia metodológica adotamos o estudo de caso, a pesquisa documental e etnográfica.

A composição estrutural da dissertação é organizada em cinco capítulos. Para nomear cada capítulo utilizamos termos da Deontologia Jurídica, por ser esta a ciência que se preocupa em nomear e cuidar dos deveres e dos direitos dos profissionais que trabalham com a justiça. Nesta perspectiva, nosso primeiro capítulo denomina-se ***Modus Operandi: percurso metodológico da pesquisa***. *Modus Operandi* é uma expressão em latim que significa "modo de operação", utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade. Neste sentido a utilização deste termo é perfeitamente coerente com este capítulo, já que nele apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, desenvolvendo, sobretudo, relatos e reflexões sobre os sujeitos, o contexto e os procedimentos para a geração de dados da pesquisa, explanando detalhadamente todas as informações relevantes para o trabalho como um todo.

O segundo capítulo recebeu o título de ***Jus Puniendi: das penas e das punições***. *Jus Puniendi* é um termo originário do latim e está relacionado ao estudo e a natureza jurídica do poder punitivo do Estado, no que concerne à questionamentos quanto aos seus limites de atuação, já que nenhum poder dentro do Estado Constitucional e Humanitário de Direito (ECHD) pode ser absoluto ou ilimitado, conforme explica Gomes (2016). Dessa forma, neste capítulo procuramos tecer reflexões sobre a origem, a evolução e a transformação das penas e punições, problematizando seus processos com relação ao poder e ao direito do Estado, observando a eficácia desses métodos no que tange a ressocialização dos sujeitos punidos.

O terceiro capítulo nomeamos de ***Interpretatio Cessat in Claris: o direito à educação***. Para esse título escolhemos um princípio hermenêutico muito antigo que, em tradução literal significa “na clareza cessa a interpretação”, por relacionar-se com o fato de que, diante de leis suficientemente claras, dispensa-se maiores reflexões interpretativas. O teórico Baptista (1984, p.4) esclarece que “não tem lugar sempre que a lei, em relação aos fatos sujeitos ao seu domínio, é clara e precisa”. Sendo assim, nesta seção discutimos os pressupostos legais acerca do direito à educação no ambiente prisional, com vistas a compreender o que preconizam os documentos oficiais norteadores sobre o fazer pedagógico em sala

de aula, buscando cotejá-los com a educação que realmente se faz, tomando como base de estudo as práticas da Unidade Prisional investigada.

Denominamos o quarto capítulo de ***Animus Novandi: a educação é um caminho?*** Este termo foi eleito por referir-se, no âmbito jurídico, à intenção de inovar, coadunando com nossos ensejos sobre esta pesquisa. Dessa forma, neste capítulo exploramos os conceitos teóricos inovadores que orientam nossas posturas e concepções: a Experimentação Pedagógica, o modelo de educação rizomática, e também transversal e transdisciplinar. Com o encadeamento dessas teorias objetivamos pensar a educação a partir de concepções filosóficas propostas por Gilles Deleuze, Félix Guattari e outros teóricos da educação, em detrimento da nossa realidade educacional que ainda se enquadra no padrão de ensino e aprendizagem considerado arbóreo.

No que concerne ao quinto e último capítulo dessa dissertação, utilizamos o termo *Jus Agendi* que significa, em termos gerais, “o direito de agir”, e assim o intitulamos ***Jus Agendi: pelas veredas livres de uma análise***. Nesta seção examinamos e refletimos os dados gerados a partir do perfil dos pesquisados, dos questionários, entrevistas e observações realizadas na sala de aula do ambiente prisional. Ademais, analisamos os desafios e as perspectivas da educação no cárcere e as suas contribuições para a ressocialização dos sentenciados-estudantes, ressaltando a importância dos processos de ensinar e de aprender face aos desafios que o mundo atual apresenta, levando em conta as multiplicidades e as singularidades presentes no contexto socioeducativo prisional.

Como base teórica, a pesquisa traz os aportes e concepções de autores como Basarab Nicolescu (1999); Beatriz Helena Dal Molin (2003); Brasil (1997, 2000, 2013); Edgar Morin (1982, 2000a, 2000b, 2011); Elenice Cammarosano Onofre (2007, 2013); Félix Guattari (2004); Gilles Deleuze (1992, 2003, 2006); Gilles Deleuze/Félix Guattari (1977, 1995, 1996, 1997a, 1997b); José Manuel Moran (2007, 2014), José Vitkowski (2014); Manoel Silva Junior (2011); Mariângela Graciano (2010); Michel Foucault (1999, 2008); Paraná (2012, 2015); Paulo Freire (1987); Sílvio Gallo (1995, 1997, 2002, 2008, 2012); Simone Gallina (2007, 2008), entre outros, que comungam no sentido de tratar o processo de

ensino-aprendizagem como uma via para a produção de novos conhecimentos que agreguem os valores e os sentidos da época hodierna, na qual a escola e o fazer didático estão inseridos e querendo novos olhares, sobretudo no que tange ao ambiente prisional e aos sujeitos que lá se encontram.

1 **MODUS OPERANDI⁶: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste capítulo apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, desenvolvendo, sobretudo, reflexões sobre os sujeitos, o contexto e os procedimentos para a geração de dados da pesquisa, explanando detalhadamente todas as informações relevantes para o trabalho.

1.1 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de investigar e refletir sobre a prática docente no Sistema Prisional, adotamos como perspectiva teórica a Linguística Aplicada (LA), por ser esta uma área calcada no entendimento de que ensinar e aprender são tarefas atravessadas por questões sócio discursivas, político-ideológicas, metodológicas e culturais, corroborando com o nosso entendimento sobre como deve ser a prática educacional em todos os contextos de aprendizagem.

O teórico Moita Lopes (2016, p.18) esclarece que “ao compreender-se a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”, ou seja, o enfoque da LA atual vai muito além de uma preocupação única com as salas de aula de línguas estrangeiras. Essa delimitação conceitual característica do nascimento da LA se deve ao fato de ela ter surgido nos anos 1940, com o interesse de desenvolver materiais para o ensino de línguas estrangeiras durante a Segunda Guerra Mundial.

Após reformulações e uma concepção mais moderna, Moita Lopes (1998) explica que os problemas a serem investigados em LA devem ser de relevância social e com contribuições significativas à sociedade em geral. Neste sentido, ela esclarece que:

⁶ *Modus Operandi* é uma expressão em latim que significa "modo de operação", utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade.

Trata de conhecimento centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação. Isso significa dizer que a resolução do problema gerará conhecimento útil para um participante do mundo social e que seus interesses e perspectivas são considerados na investigação. (MOITA LOPES, 1998, p. 118-119).

Em consonância com o autor supracitado, a teórica Rojo (2006) explica que:

Não se trata de qualquer problema – definido teoricamente - mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico. (ROJO, 2006, p. 258).

Assim, procuramos, por meio dessa perspectiva teórica compreender um problema que ainda se restringe a uma parcela – já não mais tão pequena – da sociedade, mas que, de um modo geral, a médio e/ou longo prazo, a atingirá como um todo. A questão educacional nos ambientes prisionais é um problema social que precisa ser investigado e documentado para que, ainda que aos poucos, comece a ser fomentado, questionado e pensado, não só por pesquisadores da área, mas, principalmente, por aqueles que podem e devem, de fato, executar as mudanças suscitadas e propostas nestes trabalhos.

No que concerne à metodologia, a pesquisa seguiu pelos caminhos da pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, triangulando com a abordagem etnográfica, a estratégia do estudo de caso e da análise documental. Esta dissertação foi desenvolvida utilizando-se de mais de um método específico, tendo em vista que, de acordo com Flick (2009), "tornou-se fundamental a articulação de diversos métodos qualitativos [...]. A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância" (FLICK, 2009, p. 32).

Ainda de acordo com o autor, "a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. [...] Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões" (FLICK, 2009, p. 20), uma vez que esse tipo de pesquisa prima pelas interpretações da realidade social e prioriza a subjetividade dos envolvidos participantes do processo investigatório com a finalidade de compreender a realidade de forma contextualizada.

No interior da perspectiva de método qualitativo assumimos a abordagem do tipo etnográfico porque nos preocupamos em pensar sobre o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, como é o da educação prisional. Além disso, também encontramos respaldo nesta técnica por concordarmos com o seu propósito central, que é obter uma descrição densa e da forma mais completa possível da situação investigada. Neste sentido, Mattos (2001) afirma que a pesquisa etnográfica é conhecida como uma "pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica e pesquisa hermenêutica. Compreende o estudo pela observação direta e por um período de tempo" (MATTOS, 2001, s/p). Ademais, também é definida por Lüdke e André (1986, p.15) "como a ciência da descrição cultural que envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados", na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado.

Esta pesquisa também optou pelo procedimento do estudo de caso para compor seu percurso metodológico porque procuramos compreender, explorar e descrever a prática docente em um contexto complexo, no qual divergem e convergem, simultaneamente, diversos fatores. Nesta perspectiva, o método do estudo de caso é uma técnica específica de pesquisas de campo que investigam fenômenos à medida em que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador. Nas palavras de Lüdke e André (1986):

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola

pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino superior. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

Esta estratégia foi selecionada para nos amparar metodologicamente devido ao seu predomínio por se desenvolver numa situação natural, rica em dados descritivos, com plano aberto e flexível, além de focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada, e primar pela construção do conhecimento por meio da interação entre as pesquisadoras e os pesquisados, resultando, ao final, na interpretação dos discursos gerados e, portanto, em um conhecimento construído socialmente.

Em última instância, esta investigação também se alicerça nos encaminhamentos da pesquisa documental, tendo em vista que a fonte primária deste trabalho é formada por materiais que podem ser “reelaborados” de acordo com a problemática da pesquisa, neste caso estamos nos referindo a documentos como planos de ensino, leis e documentos norteadores oficiais da educação, que se constituem não apenas em uma fonte de informações contextualizadas, mas também em uma fonte de informações que surgem num determinado contexto e concedem informações sobre esse mesmo contexto.

1.2 SOBRE OS SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são compostos por quatro professores atuantes no sistema educacional da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR. Como critério inicial para a seleção desses quatro sujeitos utilizamos um processo de triagem conforme a sua área de atuação e, devido aos objetivos deste estudo, optamos por docentes das disciplinas da área das Ciências Humanas. Dessa forma, os docentes participantes da pesquisa são das disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, História e Sociologia.

A decisão em acompanhar quatro docentes diferentes, de disciplinas igualmente diferentes, se deve ao fato de buscarmos uma inter-relação entre os componentes, de modo a obter uma apreensão mais completa e realista do objeto, com vistas a revelar a multiplicidade de dimensões presentes em nosso campo de investigação.

Para contextualizarmos a pesquisa demandamos conhecer o ambiente no qual os sujeitos ministram suas aulas, observando todos os aspectos estruturais disponíveis para desenvolverem-se os processos de ensino e aprendizagem. O contexto em questão se refere às salas de aula e demais espaços pedagógicos da Penitenciária Industrial de Cascavel -PIC/PR.

É importante ressaltar aqui que, quando se mudaram as formas de expiação e punição no surgimento e ressignificação das unidades carcerárias mundiais do período moderno, não se pensou em contemplar no projeto arquitetônico um local específico para instalar escolas prisionais. A preocupação com a educação nesses ambientes é uma realidade muito recente e contemporânea, por isso, em geral, as aulas acontecem em espaços improvisados pela administração.

Apesar desta verdade, no que tange à unidade selecionada para este estudo, podemos ressaltar que o ambiente se configura em um local, até certo ponto, ajustado e satisfatório às práticas educacionais. O espaço das salas de aula se divide em dois: o primeiro é um local preparado para este fim e então há 4 salas e 1 biblioteca relativamente bem abastecida, levando-se em consideração as restrições naturais do contexto. No entanto, por conta da demanda de estudantes, o espaço é significativamente pequeno para absorver todos os envolvidos. Devido a esta circunstância o segundo espaço é um local adaptado, semelhante a um salão de “eventos”. Neste lugar, os professores, em geral, se dividem em quatro grupos e cada um ministra as suas aulas em um dos cantos. Sem embargo, vale destacar, que este lugar, assim como o outro, também está equipado para atender minimamente as necessidades dos docentes e discentes.

Todos os locais são compostos por mesas e cadeiras estudantis, mesa para o docente, quadro negro e armários. Os materiais cotidianos como canetas,

lápiz, borrachas ou qualquer outro item necessário para o fazer pedagógico é levado no início e retirado ao final de todas as aulas, sempre com um controle muito rigoroso, não só por parte dos professores, mas, especialmente, da segurança. A utilização de aparatos tecnológicos, como o multimídia, por exemplo, pode ser feita desde que se faça uma solicitação interna à equipe pedagógica.

Em alguns casos, quando a atividade ou o aparato pode de alguma forma afetar o comportamento e/ou rotina habitual dos detentos, deve-se enviar também um ofício à Divisão de Segurança da unidade para análise, ciência e aprovação, ou não, dos responsáveis.

De um modo geral podemos declarar que, nesta unidade, os espaços designados para a realização das aulas possibilitam que o trabalho dos docentes seja executado de forma semelhante ao contexto regular. No caso específico da PIC/PR é importante dizer que não há entre professor e aluno uma separação física por meio de grades, o que colabora para um processo de ensino e aprendizagem mais humano e livre das amarras e sentimentos de uma esfera, por vezes lúgubre, evocada nesses ambientes.

Em última análise, não queremos dizer que o ambiente é o ideal e que nada mais precisa ser feito para melhorar. É claro que existe na atmosfera e na estrutura uma insalubridade, que, de certa forma, causa estranhamento e torna qualquer experiência diferente do habitual, mas, mesmo com todas as suas particularidades, o espaço oferece possibilidades para boas e comprometidas Experimentações Pedagógicas.

1.3 SOBRE OS PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS

Para a geração de dados da pesquisa utilizamos como formas de coleta de dados a observação das aulas, a análise documental – que se refere a análise dos planos de ensino de cada disciplina – questionário com perguntas abertas e fechadas, e por fim entrevista. Todos os procedimentos foram selecionados para abarcar da forma mais ampla possível os nossos objetivos de verificar como é a

prática docente no ambiente prisional, qual o perfil dos professores, das práticas de ensino, como são as relações docente-estudante e quais situações de ensino e aprendizagem levam este estudante a uma visão crítica e criativa diante dos conhecimentos e da vida.

Como a nossa pesquisa adotou, entre outros métodos, o estudo de caso e ele, por sua vez, se utiliza de uma variedade de fontes de informação que possibilitam, segundo Lüdke e André (1986, p. 19) “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”, vamos começar relatando os procedimentos que correspondem às observações e a pesquisa documental, denominados por Lüdke e André (1986, p. 21) de “fase explanatória”, uma etapa importante e que ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional.

O cronograma elaborado para a observação das aulas compreendeu o período de novembro de 2015 a abril de 2016. Estabelecemos o quantitativo de 12 horas/aula de observação para cada docente e assim totalizamos 48h/aula de acompanhamento observacional.

Desde o início nossa pesquisa priorizou o contato direto, real e prolongado com o ambiente e a situação que nos propomos a investigar. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 12) a justificativa para que o pesquisador mantenha contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente “é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”. Da mesma maneira as pessoas, os gestos e as palavras estudadas devem sempre ser referenciadas ao contexto onde aparecem.

Durante as 48h/aula de observações estivemos interessados em verificar como se manifestavam as atividades, os procedimentos e as interações cotidianas. Todas as descrições foram documentadas em um Diário de Bordo, suporte escolhido para registrar detalhadamente as datas, os passos, investigações, descobertas, entrevistas e observações, bem como as reflexões que surgiram durante toda esta etapa da pesquisa.

Para a fase da análise documental, reservada para depois do término das observações, selecionamos os planos de aula, os documentos norteadores voltados para a educação de jovens e adultos privados de liberdade e o próprio diário de bordo como fontes de complementação às informações obtidas pelas outras técnicas. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), são considerados documentos:

Quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádio, televisão e até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Neste sentido, a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, não tão explorada, mas que se constitui em uma fonte estável e rica que persiste ao longo do tempo e oferece muita estabilidade aos resultados obtidos. Ainda de acordo com os autores, os documentos constituem também uma fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam e embasam afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte natural de informações contextualizadas, “mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39).

As próximas etapas de desenvolvimento dos procedimentos metodológicos da pesquisa se caracterizam como uma fase mais sistemática, em termos de coleta de dados, e correspondem ao questionário científico-acadêmico e à entrevista, que, de acordo com Lüdke e André (1986), são uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais e humanas.

No que concerne ao questionário como instrumento de geração de dados elaboramos um roteiro⁷ composto por 26 questões subjetivas e objetivas, abertas e fechadas, entregue aos docentes em material impresso. Com este questionário objetivamos coletar informações gerais sobre o perfil profissional dos docentes participantes da pesquisa, a rotina da sala de aula desse contexto, detalhes da sua prática cotidiana e outros aspectos pertinentes aos anseios investigativos.

Com relação à técnica da coleta de dados por meio de entrevista elaboramos um roteiro com 16 perguntas para captação imediata e corrente das informações desejadas. O contato com os educadores que participam de nossa pesquisa nos animou a avançar na busca real dos dados e então optamos por realizar entrevistas com os quatro professores que prontamente se disponibilizaram a colaborar com mais esta fase.

Desta forma, essa etapa foi a última do nosso percurso, pois nosso propósito era estruturar um roteiro a partir das inquietações e dúvidas que, provavelmente, surgiriam após a finalização das outras etapas de coleta. Assim aconteceu e a entrevista foi, portanto, elaborada com questões suscitadas pelo convívio com os professores e, a partir, das observações realizadas em sala de aula.

⁷ Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE e Comitê de Ética Nacional - Plataforma Brasil, com projeto número CAAE 50071115.0.0000.0107 e foi aprovado por meio do parecer consubstanciado nº 1.310.894.

2 *JUS PUNIENDI*⁸: DAS PENAS E DAS PUNIÇÕES

Neste capítulo procuramos tecer reflexões sobre a origem, a evolução e a transformação das penas e punições, problematizando seus processos com relação ao poder e ao direito do Estado de punir, observando a eficácia desses métodos no que tange a ressocialização dos sujeitos envolvidos nesse emaranhamento.

2.1 PENAS, PODER E PUNIÇÃO: UM PROCESSO A SER PENSADO

Já no início do século XIX falava-se no fracasso das prisões enquanto medida capaz de transformar criminosos em cidadãos respeitadores das leis. Na verdade, jamais a privação de liberdade atingiu o objetivo de 'ressocializar' o infrator pela simples razão de que é absolutamente contraditório esperar que alguém aprenda, de fato, a viver em liberdade, estando privado de liberdade. (LEMGRUBER, 1999, p.149).

Ao elaborarmos um estudo sobre a prática docente no âmbito prisional, um local onde um forte jogo de forças coexiste entre aqueles ditos doutrinados e seus doutrinadores, é importante e oportuno, antes de qualquer discussão mais afunilada sobre o tema central dessa pesquisa, refletir teoricamente a história das penas e do poder de punição, face ao caráter muito mais desumanizador que ressocializador desde os primórdios da prisão moderna.

O amparo teórico deste capítulo será, sobretudo, em uma das obras mais proeminentes e reveladoras dos estudos de Michel Foucault: “Vigiar e Punir: nascimento da prisão” (1987). A obra é resultado de um estudo baseado em abundante documentação sobre a história da legislação penal e os métodos coercitivos e punitivos utilizados, pelo poder público, na repressão aos diversos

⁸ *Jus Puniendi* é um termo originário do latim e está relacionado ao estudo e a natureza jurídica do poder punitivo do Estado, no que concerne à questionamentos quanto aos seus limites de atuação, já que nenhum poder dentro do Estado Constitucional e Humanitário de Direito (ECHD) pode ser absoluto ou ilimitado, conforme explica Gomes (2016).

tipos de crimes cometidos em diferentes momentos da história, levantando algumas suspeitas sobre as diversas funções encontradas na prática do aprisionamento entre o século XVII e XIX, como o fato de que para Michel Foucault o aprisionamento é uma forma que o poder encontrou para lidar com os problemas disciplinares da sociedade.

Para essa análise, Foucault (1987) investigou a história de instituições da Idade Moderna, como a escola, as fábricas, os manicômios, a prisão, entre outras, constatando que em todas elas a disciplina age com um dispositivo comum responsável por exercer poder sobre o corpo e a mente das pessoas, a fim de produzir indivíduos com padrões “normais” e semelhantes de conduta. Tal constatação vai ao encontro de outra que está relacionada ao surgimento da sociedade capitalista que, como sabe-se, é um modelo econômico que necessita de corpos disciplinados para o trabalho e mentes submissas para a sujeição.

É consenso que cada crime cometido deva ser punido e não se pode negar também que há na sociedade uma imensa vontade de punir, um desejo de justiça e, em contrapartida, um mal-estar frente à qualquer impunidade. Diante disso, a prisão continua sendo, mesmo após vários séculos de fracasso, enquanto recuperação e reeducação do apenado, o meio mais utilizado no combate à violência e aos delitos.

Em face desse contexto, Michel Foucault atrela a história da prisão à história do poder de punir, registrando a transição dos processos de punição desde a violência física aberta ao público, com o suplício do corpo, tendo como motivação legal a salvação da alma do condenado, na época medieval, até a adoção das instituições penitenciárias na modernidade.

Neste sentido, logo no início da obra, Foucault (1987) narra uma verdadeira cena de crueldade humana: a execução da pena de Damiens, em 2 de março de 1757, um parricida condenado:

Na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que

será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento. (FOUCAULT, 1987, p. 8).

Em seguida, saímos dessa hedionda paisagem da morte de Damians para a leitura do regulamento de um internato de jovens infratores, três décadas mais tarde. Nesse regulamento temos uma descrição pormenorizada da rotina dos internos da “Casa dos jovens detentos em Paris”. A exemplo destacamos:

Art. 17. — O dia dos detentos começará às seis horas da manhã no inverno, às cinco horas no verão. O trabalho há de durar nove horas por dia em qualquer estação. Duas horas por dia serão consagradas ao ensino. O trabalho e o dia terminarão às nove horas no inverno, às oito horas no verão.

Art. 20. — Trabalho. Às cinco e quarenta e cinco no verão, às seis e quarenta e cinco no inverno, os detentos descem para o pátio onde devem lavar as mãos e o rosto, e receber uma primeira distribuição de pão. Logo em seguida, formam-se por oficinas e vão ao trabalho, que deve começar às seis horas no verão e às sete horas no inverno. (FOUCAULT, 1987, p. 10).

A partir de ambas descrições é possível perceber as diferenças de épocas e de métodos nas punições. Nesses relatos, Foucault (1987) apresenta exemplos de suplício e de utilização e organização do tempo. Eles não estão relacionados aos mesmos crimes e não punem o mesmo tipo de delinquentes, mas, em cada um deles, percebe-se um estilo penal distinto, apesar do pouco tempo que os medeia.

A época do segundo relato é, de acordo com o filósofo, de grandes escândalos para a justiça, “época dos inúmeros projetos de reformas; nova teoria da lei e do crime, nova justificação moral ou política do direito de punir; abolição das antigas ordenanças, supressão dos costumes; projeto ou redação de códigos ‘modernos’. [...] Para a justiça penal, uma era nova, (FOUCAULT, 1987, p. 12).

Com tantas mudanças suscitadas, reformadores da época começam a debater o suplício e o ritual da violência como uma forma de poder e controle

social, concluindo que a justiça não deveria vingar-se, mas punir. Trata-se de não mais reprimir, mas de ter um olhar vigilante e controlador. Começam aí as teses de que os infratores deveriam ser reeducados para serem bons cidadãos, ao invés de mutilados em espetáculos públicos.

O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. (FOUCAULT, 1987, p. 15).

A suspensão do principal direito de que trata o autor é a liberdade. E reaparece então a privação da liberdade como uma forma de recuperação dos sujeitos que atentavam contra a ordem e os bons costumes. Utilizamos o termo reaparecer porque, de acordo com Foucault (1987), a “forma-prisão” é muito anterior a sua utilização pelo sistema penal moderno:

Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os **indivíduos dóceis e úteis**⁹, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência. (FOUCAULT, 1987, p. 260).

A criação da instituição-prisão ocorre no final do século XVIII e início do século XIX, quando ela se torna a penalidade da detenção, assumindo um caráter “jurídico-econômico”, isto é, punitivo, e “técnico-disciplinar”, ou seja, corretivo, o que fez da prisão uma forma mais civilizada de punir.

⁹ Grifo nosso.

Ainda em sintonia com o autor, a prisão, que representa apenas uma das formas de punição, marca certamente um momento importante da história da justiça penal: seu acesso à “humanidade da punição e a introdução dos processos de dominação característicos de um tipo particular de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 260).

Esse poder é exercido por meio de um processo rigoroso de disciplina. Uma dominação quase total sobre os corpos e as mentes dos aprisionados com a função de ser um aparelho para transformar os indivíduos e recuperá-los para o convívio social. Com essa premissa básica a prisão se consolidou como o tipo de pena ideal para a sociedade moderna.

Além disso, sua consolidação também se deve às suas sete máximas universais da “boa condição penitenciária”: Princípio da correção (função essencial); Princípio da classificação (os detentos devem ser isolados ou repartidos); Princípio da modulação das penas; Princípio do trabalho como obrigação e como direito (trabalho é peça de transformação e socialização); Princípio da educação penitenciária; Princípio do controle técnico da detenção e Princípio das instituições anexas (o encarceramento deve ser acompanhado de medidas de controle e de assistência até a readaptação definitiva do antigo detento), Foucault (1987).

Com todas essas características esperava-se que a prisão devolvesse para a sociedade cidadãos recuperados, mas não foi, e não é o que acontece. O caráter humanitário da pena de aprisionamento, a realidade dos presídios e suas extensas crises nos mostram que os princípios humanistas da reformulação penal perderam-se entre os sombrios muros do que conhecemos como prisão.

Os castigos, as torturas e os sofrimentos apenas deixaram as praças públicas, os olhares amedrontados das populações para ocorrerem de forma privada, limitados aos interiores das masmorras. Com essa constituição a prisão passou a ser o principal elemento do sistema jurídico, afirmando-se por meio do exercício do poder e da disciplina que transforma cada indivíduo em um corpo dócil. Bem, pelo menos em tese!

Disciplinados por meio de uma política de coerção, os detentos são ensinados (ou obrigados) a agir de determinados modos, totalmente destituídos de individualidades e vontades. Nesse contexto perde-se referenciais de vida. Perde-se alguns valores humanos e conhece-se outros. Nomes, desejos e tantas outras subjetividades são moldados, induzidos pelo sistema coercitivo, pelo adestramento dos corpos, pela humilhação. Homens que se transformam em números, sem diferenças. Uma massa indistinta, com roupas e cabelos iguais. O grau de homogeneização é tanto que presos de alta periculosidade são encarcerados com outros de ordens não tão preocupantes, o que acaba por consolidar o cárcere como uma “escola do crime”.

Nessa perspectiva, Foucault (1987) afirma que a prisão, em sua essência, acaba produzindo ainda mais delinquência e não apenas como resultado dos castigos e da violência, mas porque:

Onde desapareceu o corpo marcado, recortado, queimado, aniquilado do supliciado, apareceu o corpo do prisioneiro, acompanhado pela individualidade do “delinqüente”, pela pequena alma do criminoso, que o próprio aparelho do castigo fabricou como ponto de aplicação do poder de punir [...]. Ela introduziu no jogo da lei e da infração, do juiz e do infrator, do condenado e do carrasco, a realidade incorpórea da delinquência que os liga uns aos outros e, há um século e meio, os pega todos juntos na mesma armadilha. (FOUCAULT, 1987, p. 283).

Nessa crítica, Foucault (1987) esclarece que o processo de delinquência se dá de forma atrelada à elaboração dos métodos penitenciários, e que essa delinquência nada mais é que “a vingança da prisão contra a justiça. Revanche tão temível que pode fazer calar o juiz” (FOUCAULT, 1987, p. 283). Nota-se assim, que a violência que deveria ser combatida pelo Estado acaba sendo promovida por ele, e a prisão que deveria funcionar como um mecanismo de reabilitação, funciona como um instrumento de neutralização e poder que satisfaz algumas das exigências políticas populares por segurança pública e punições severas, de acordo com Gerland (2008), mas que não recupera.

Ainda nessa discussão, Foucault (1987) sustenta que o ponto de origem de um delinquente é a má organização da sociedade e não um indivíduo propriamente perigoso desde a sua gênese:

Não há então natureza criminosa, mas jogos de força que, segundo a classe a que pertencem os indivíduos, os conduzirão ao poder ou à prisão: pobres, os magistrados de hoje sem dúvida povoariam os campos de trabalhos forçados; e os forçados, se fossem bem-nascidos, tomariam assento nos tribunais e daí distribuiriam justiça. (FOUCAULT, 1987, p. 316).

Como punição, a prisão é uma invenção do século XIX. Assim sendo, seguramente sociedades mais antigas não dispunham desse aparato e, no entanto, certamente contavam com outras formas de punição. Nesse sentido, se é possível perceber indícios de transformação na constituição dos meios de punir, acreditamos ser possível também chegar a outras possibilidades para o problema da violência na sociedade.

Nos parece que a palavra de ordem disso tudo é evolução. Se prosperamos dos suplícios públicos que torturavam os corpos para a guilhotina, que num rápido movimento ceifava a vida do apenado, até chegarmos ao atual modelo que suprime a liberdade e o direito de propriedade ao invés da vida, por que paramos?

É preciso continuar evoluindo pelo fato de que esse modelo tem se demonstrado ser incapaz de responder à especificidade dos crimes. Porque é desprovido de efeito sobre o público. Porque é inútil à sociedade, e até mesmo nociva: é cara, mantém os condenados na ociosidade, e isso multiplica-lhes o vício.

Ademais, organizado como está, esse sistema funciona como uma instrução para o crime. Os presos entram por delitos como o furto, por exemplo, e saem plenamente instruídos em matéria de quadrilha, tráfico de drogas, homicídios qualificados etc. A prisão homogeneiza os sujeitos e os crimes. Despersonaliza seus internos e os devolve à sociedade ainda mais perigosos. Todos os delitos são punidos de maneira uniforme. A única variável é o tempo. É

como um médico que para todas as doenças prescreve o mesmo remédio. Obviamente a maioria das doenças se agravarão pela falta do tratamento adequado. Vemos que isso é o que ocorre com o Sistema Prisional: uma doença crônica, incurável porque segue sem tratamento ou com tratamento ineficaz.

Não somos contrárias à pena de prisão, pelo oposto, concordamos que a prisão é o atual método de punição das sociedades civilizadas, ditas modernas, e de alguma forma ela tem que acontecer. Infrações precisam ser punidas. Também reconhecemos, como Foucault (1987), que ela é um importante avanço, porém é também um projeto contraditório que serve de suporte a uma determinada desordem criminal para beneficiar uma aparente ordem social:

Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não “vemos” o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão. (FOUCAULT, 1987, p. 261).

Em outras palavras, é um mal necessário. Melhor a punição da liberdade, do que a punição corporal ou capital. É um avanço, mas ainda assim, possui fraquezas. Com a prisão se criou o panoptismo¹⁰, um dos traços característicos da sociedade moderna ocidental, isto é, criou-se uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos através da vigilância individual e contínua, de controle de punição e da recompensa e coação, conforme esclarece Foucault (1987).

A sociedade moderna é a sociedade da disciplina e do controle social. É uma sociedade que vigia, controla, “corrige”, e para isso limita espaços e estabelece regras. De acordo com Mota Brasil (1989, p. 224), a modernidade com

¹⁰ O Panóptico era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário a trabalhar, um prisioneiro a ser corrigido, um louco tentando corrigir sua loucura, e na torre, havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela, não havia nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que o indivíduo fazia estava exposto ao olhar de um vigilante que observa através de persianas, de pequenas aberturas de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. O panoptismo corresponde à observação total, é a tomada integral por parte do poder disciplinador da vida de um indivíduo. Ele é vigiado durante todo tempo, sem que veja o seu observador, nem que saiba em que momento está a ser vigiado. Disponível em: <http://michelfoucault.hotglue.me/Pan%C3%B3ptico> Acesso em: 11 Dez. 2016.

seu ideal de racionalidade oculta nessa forma de controle exercida pelo aprisionamento, “a irracionalidade de um sistema desumano que tenta revestir a prisão de matizes humanistas, mas cai na sua própria armadilha, pois o que antes se fazia em praças públicas [...], faz-se agora atrás das grades, dos portões e dos muros das prisões”.

Diante disso, Michel Foucault (1987) alerta que é necessário inverter a problemática e nos perguntarmos para que serve o fracasso da prisão?

Qual é a utilidade desses diversos fenômenos que a crítica, continuamente, denuncia: manutenção da delinquência, indução em reincidência, transformação do infrator ocasional em delinquente. Talvez devamos procurar o que se esconde sob o aparente cinismo da instituição penal que, depois de ter feito os condenados pagar sua pena, continua a segui-los através de toda uma série de marcações [...], e que persegue assim como “delinquente” aquele que quitou sua punição como infrator? [...]. Deveríamos então supor que a prisão e de uma maneira geral, sem dúvida, os castigos, não se destinam a suprimir as infrações; mas antes a distingui-las, a distribuí-las, a utilizá-las; que visam, não tanto tornar dóceis os que estão prontos a transgredir as leis, mas que tendem a organizar a transgressão das leis numa tática geral das sujeições. A penalidade seria então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. (FOUCAULT, 1987, p. 299/300).

Com essa reflexão do autor entendemos que seu propósito é deslocar a questão do processo de prisão atrelado à repressão ao crime e à redução da criminalidade pela produção de uma delinquência especificada, talvez inofensiva politicamente e muitas vezes útil à ilegalidade que se gesta e que é produzida pela prisão, Mota Brasil (1989).

Em face dessas breves considerações podemos dizer que, no que se refere à realidade prisional dos dias atuais, os projetos humanizantes não fizeram nossas prisões melhores. Elas se constituíram em ambientes onde campeiam a promiscuidade e a ociosidade. Elas continuam violentas e não recuperam os presos. Elas favorecem a organização de um meio de delinquentes solidários

entre si, hierarquizados e prontos para cumplicidades futuras. As taxas de reincidência resistem a todos os esforços e as estatísticas são desanimadoras.

Por fim, esse fracasso dos Sistema Prisional é um tapa na cara da modernidade e a comprovação de que, se não somos totalmente incapazes, estamos certamente muito longe de saber como tratar os criminosos, por isso os segregamos, os isolamos e os destruimos como seres humanos, para então os devolvermos à selva novamente.

Assim, antes de pensarmos em uma sociedade sem prisões, se é que isso é possível, devemos pensar primeiramente em como podemos construir outra forma de sociedade, pois reformas penitenciárias por si só não farão a diferença que se espera enquanto a atual forma de organização social não mudar também.

3 **INTERPRETATIO CESSAT IN CLARIS¹¹: O DIREITO À EDUCAÇÃO**

Nesta seção apresentamos os pressupostos legais nacionais e estaduais acerca do direito à educação no ambiente prisional, com vistas a expor e compreender o que preconizam os documentos oficiais norteadores da oferta educacional no cárcere.

3.1 A OFERTA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL: PRESSUPOSTOS LEGAIS

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. (Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

A lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais (Artigo 5º, item XLI – Constituição Federal).

Apesar dos dilemas e das contradições existentes no sistema educacional carcerário e do grande distanciamento entre aquilo que é proposto oficialmente e aquilo que verdadeiramente é vivido pelas instituições responsáveis por ofertar educação no espaço prisional, não há como desconsiderar ou menosprezar o papel da escola e do conhecimento no auxílio da efetivação daquilo que é função primordial desse aparelho: a reintegração social.

A atual situação prisional é uma das questões mais complexas da realidade brasileira. Nos últimos anos muitos esforços têm sido empreendidos na busca por soluções que visem minimizar os efeitos das altas taxas de crescimento da população carcerária, dos índices de reincidência preocupantes e da insegurança pública que aumenta em virtude da impotência do Estado e da própria sociedade em conter ou reverter esse cenário.

¹¹ Um princípio hermenêutico muito antigo que, em tradução literal significa “na clareza cessa a interpretação”, por relacionar-se com o fato de que, diante de leis suficientemente claras, dispensa-se maiores reflexões interpretativas. O teórico Baptista (1984, p.4) esclarece que “não tem lugar sempre que a lei, em relação aos fatos sujeitos ao seu domínio, é clara e precisa”.

Os privados de liberdade, muito embora tenham seu direito de ir e vir suspenso por tempo determinado, têm garantidos por lei, seus demais direitos, e a educação é um deles, conforme esclarece o Parecer CNE/CEB nº 2/2010:

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. (Parecer CNE/CEB nº 2/2010, p. 14).

Neste sentido, urge entendermos a pena e a prisão em função de objetivos e metas educacionais e não mais como instrumentos de controle social, punição e exclusão. A educação, dessa forma, deve ser considerada uma das mais eficientes ferramentas a favor da recuperação do apenado e do desmonte dessa tríade segregacionista.

No entanto, apesar de seu caráter emancipatório e libertador, o relatório sobre a educação nas prisões brasileiras realizado e divulgado pela Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação¹², Carreira (2009, p. 2-3) lamentavelmente constatou que:

- A educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;

¹² Este relatório surgiu a partir da Conferência Mundial da ONU sobre Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993. O documento tem como estudos balizadores a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1990, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1992; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais de 1999 e pesquisas realizadas de 2008 a 2009 sobre a realidade da educação prisional brasileira.

- A educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional;
- A educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;
- Há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.

E quanto ao atendimento nas unidades apontou que:

- É descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;
- É muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;
- Quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados.

Com essas constatações o relatório explicita e reforça a obrigação do Estado brasileiro de combater efetivamente todas as formas de impunidade de crimes cometidos contra a sociedade e contra o Estado, porém deixa claro também o seu descontentamento sobre o amplamente difundido modelo de punição centrado predominantemente na ampliação do confinamento de seres humanos em unidades prisionais, como resposta ao crescimento do crime organizado e ao aumento dos conflitos decorrentes das desigualdades (econômicas, étnico-raciais,

regionais, de gênero, de orientação sexual etc.) e da falta de acesso a direitos básicos.

De um modo geral, as prisões são produto da cultura humana e representam as contradições e tensões que corriqueiramente afetam a sociedade. A natureza do estabelecimento prisional, como funciona atualmente, é hegemonicamente mais punição e repressão do que recuperação. As práticas educacionais são minimizadas e dificultadas, os objetivos extraviados por entre a burocracia que desmotiva, o potencial de ressocialização subestimado e desprezado, e a sociedade alheia ao que acontece sem se dar conta de que problemas nessa esfera estão diretamente ligados a ela.

A educação, conforme destacamos, é um direito humano, e está prevista em diversos instrumentos legais como, entre os mais importantes, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; a Lei de Execução Penal Brasileira de 1984, a Constituição Federal, de 1988; a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, de 1996 e as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, de 2013.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)¹³ foi proposta como um ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade não poupasse esforços, por meio do ensino e da educação, em promover o respeito aos direitos e liberdades de cada um. Entre seus artigos destacamos alguns, como os artigos II, VII e XXVI:

- Artigo II - 1. Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos na Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”.
- Artigo VII - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a

13

igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

- Artigo XXVI - 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Por sua vez, a Lei de Execução Penal Brasileira - LEP (Lei nº 7.210, de 11 de setembro de 1984)¹⁴, marco legal mais importante dessa área, determina expressamente, em sua seção V, que os estabelecimentos penais devem oferecer assistência educacional aos reclusos. Do artigo 17 ao 21 essa assistência é definida a partir dos seguintes parâmetros: a) a obrigatoriedade do Ensino Fundamental; b) ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico; c) possibilidade de convênios com entidades públicas ou privadas, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; d) previsão de dotar cada estabelecimento com uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Embora essa lei seja considerada por muitos uma legislação avançada e das mais completas do mundo, não podemos deixar de destacar uma certa restrição às oportunidades educacionais nos presídios, em comparação as oportunidades oferecidas aos jovens e adultos que não estão privados de liberdade, pois apenas o Ensino Fundamental foi preceituado como obrigatório, enquanto que a possibilidade de Ensino Médio e Superior não foi contemplada.

Essas restrições violam o que preconiza a Constituição Federal Brasileira, de 1988¹⁵, em seu artigo 208, incisos I, II e V:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm Acesso em: 16 set. 2016.

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 16 set. 2016.

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL - C.F., 1988).

De acordo com essas normas postuladas pela Constituição Federal observa-se que a oferta educacional dentro dos presídios deveria abarcar obrigatoriamente o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Contudo sabe-se que isso não ocorre e que a brecha deixada pela LEP ocasiona uma heterogeneidade de ações educacionais nos estabelecimentos prisionais: alguns ofertam Ensino Médio, outros Médio e Superior, outros oferecem apenas o Ensino Fundamental e outros, totalmente em desacordo com as normas legais não oferecem nada. Ressaltamos, em tempo, que a unidade utilizada como campo de estudos dessa pesquisa (Penitenciária Industrial de Cascavel-PIC) oferta alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No que concerne a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹⁶), embora posterior à LEP, não contemplou em seu texto dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade. Por conta dessa lacuna, em 2001, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001¹⁷, corrigiu a omissão em sua 17ª meta que prevê a implantação, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, considerando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14, a saber:

5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 17 set. 2016.

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 17 set. 2016.

clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.

14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais. (PNE, 2001, metas 5 e 14).

Acrescentamos ainda mais uma meta recentemente aprovada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH – 06 de março de 2012)¹⁸, a meta 26, que determina que os Poderes Públicos deverão apoiar a elaboração e a implementação de programas para assegurar a educação básica nos sistemas penitenciários.

Diante do explicitado até o momento, do caos instaurado nos últimos anos no sistema prisional e das leis e planos aprovados e publicados até então, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com o Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCP), vinculado ao Ministério da Justiça, produziram, após a aprovação da Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010, as **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos prisionais**, publicada oficialmente em 2013, que visa reunir em um só lugar orientações para ações educacionais nos estabelecimentos prisionais de todo o Brasil. O eixo norteador do documento é que a oferta de educação nos estabelecimentos prisionais é importante para mudar a atual cultura de prisão.

Neste importante marco legal a educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a construção de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurarem um futuro melhor quando voltarem à liberdade. No entanto, apesar dos esforços e boas intenções, nem todos os apenados entendem ou aceitam esse discurso. Segundo as Diretrizes:

18

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 17 set. 2016.

Há aqueles que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e dissuasão e que, portanto, aceitam voluntariamente e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial a educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego. E há aqueles que, ao contrário, rechaçam a educação como parte de um sistema impositivo e castrador, que os querem alienados. (BRASIL, 2013, p. 319).

Não podemos esquecer que há também aqueles que participam das atividades educativas por questões alheias à educação, como, por exemplo, sair de suas celas, estar com amigos, evitar o trabalho, passar o tempo, etc. De qualquer forma é preciso aproveitar esse tempo em que eles estão em sala de aula para melhorar atitudes e comportamentos que possam perdurar para além da prisão e propiciar mudanças de valores. Neste sentido, as ações educativas em ambiente prisional devem, de acordo com as Diretrizes, exercer influência edificante na vida do interno, preparando-o para avaliar soluções, tomar decisões em cima de valores, aprendendo a ser, a conviver e a fazer:

A educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); social (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade). (BRASIL, 2013, p. 320).

É por tudo isso que a escola no interior dos estabelecimentos penais tem o desafio de desconstruir a concepção de que ali é um ambiente de desumanidades e de negação a todo e qualquer direito, em prol do resgate do anseio pela vida direita e justa e da minimização dos sentimentos de rancor e de revolta suscitados pelas condições sub-humanas em que, muitas vezes, estão imersos. Nesta perspectiva, de acordo com Paraná (2015, p. 12):

A educação no espaço prisional deve ser vista como um precioso mecanismo de valorização das ações que elevam a autoestima do

educando jovem, adulto e idoso privado de liberdade, e deve ser utilizada como instrumento de resgate da dignidade humana, de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da atividade criadora e inovadora”.

Dessa forma, o encarceramento, ainda que considerado um castigo justificado, conforme destaca Onoffre (2011), não pode encerrar em si a privação dos direitos humanos, entre os quais figura o direito à educação, sob pena de encerrar em si uma ferramenta que pode permitir a quem a recebe “significar, elaborar, modificar e construir o seu próprio caminho” (ONOFFRE, 2011, p, 277).

Assim, o educador que atua em salas de aula do âmbito prisional não deve ser aquele que simplesmente transmite a realidade, “mas aquele que leva o educando a descobri-la por si mesmo” (Ibid., p. 277), por meio de ações pedagógicas que possibilitem a este estudante se reconhecer como participante da sociedade que por um momento o excluiu, mas que então, por meio da oportunidade de estudar durante período de reclusão lhe oferece novamente a possibilidade de reintegrar-se a ela.

Esse é pelo menos um dos olhares que deve permear a prática docente no ambiente prisional, sendo, portanto, fundamental levar a estes sujeitos o entendimento de que, apesar da atual condição, fruto de suas escolhas, a sociedade ainda os abraça e lhes oferece condições de recuperação, mesmo que, por vezes, o ambiente hostil do cárcere lhe leve a crer que tudo está contra eles.

3.2 O PALCO ESTATÍSTICO

A educação prisional representa uma possibilidade de alternativa de liberdade para além das grades. Não considero, no entanto, que somente a educação formal possa oferecer alternativas, porém, sem ela as perspectivas de uma vida com menos riscos sociais não consigo vislumbrar. (Trecho retirado do questionado de F.L., 2015¹⁹).

¹⁹ O trecho utilizado na citação foi retirado do questionário que aplicamos aos professores sujeitos dessa pesquisa. Neste caso específico é um trecho relatado pelo professor de Sociologia – F.L. (abreviação do nome).

O cenário registrado no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias²⁰, realizado pela INFOPEN (Sistema Integrado de Informação Penitenciária), feito até junho de 2014 e publicado em julho de 2015 é, no mínimo, perturbador para a justiça penal, a política criminal, a política de segurança e toda a população brasileira, pois confirma o acelerado e preocupante aumento da população carcerária.

Desde o ano 2000 essa população cresceu, em média, 7% ao ano, totalizando um crescimento de 161% nesses 14 anos. Esse percentual representa uma avanço dez vezes maior que o crescimento total da população nacional que, por sua vez, apresentou um aumento de apenas 16% no mesmo período, perfazendo a média de 1,1% ao ano.

Atualmente, são 607.731 pessoas privadas de liberdade no Brasil, sendo que 579.423 delas estão em prisões comuns, 27.950 em secretarias de segurança ou carceragens de delegacias e 358 em presídios federais. O documento registra ainda que se continuarmos nesse ritmo, em 2022 ultrapassaremos a marca de um milhão de indivíduos presos e em 2075, uma em cada dez pessoas estará nessa mesma situação.

TABELA 2 – População Prisional Nacional

<i>Brasil – 2014</i>	
População prisional	607.731
Sistema Penitenciário	579.423
Secretarias de Segurança/ Carceragens de delegacias	27.950

²⁰ Disponível em: <https://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf> Acesso em: 05 Dez 2015.

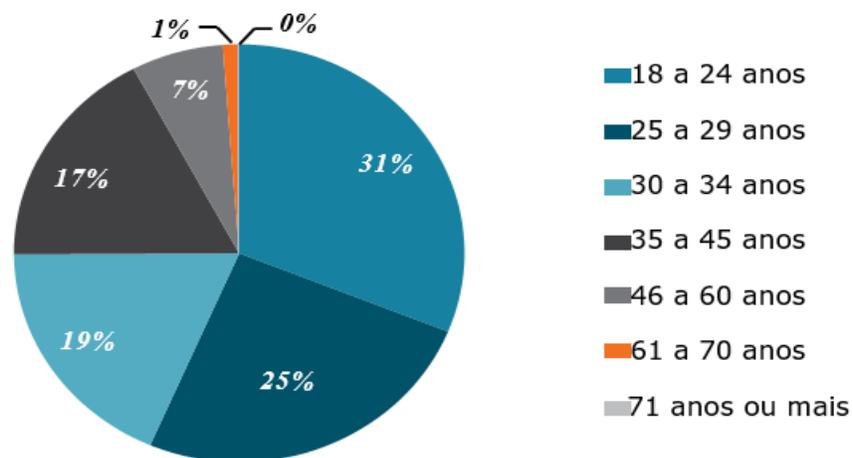
Vagas	376.669
Déficit devagas	231.062
Taxa de ocupação	161%
Taxa de aprisionamento	299,7

Fonte: INFOPEN, julho/2015.

A tabela 2 apresenta um panorama geral da população prisional brasileira. Como é possível observar, no primeiro semestre de 2014 o número de pessoas privadas de liberdade ultrapassou a marca dos seiscentos mil²¹ e existem cerca de 300 presos para cada cem mil habitantes no país. O número de presos é superior as quase 377 mil vagas disponíveis no sistema penitenciário, o que gera um déficit de 231.062 vagas e uma taxa de ocupação média dos estabelecimentos de 161%. Em síntese, isso quer dizer que em um espaço concebido para custodiar 10 pessoas, existem por volta de 16 indivíduos encarcerados.

O retrato das prisões, taxas e população penitenciária apresentado neste Relatório do INFOPEN desafia a todos. O equacionamento de seus problemas exige, necessariamente, o envolvimento dos três poderes da República em todos os níveis da Federação, além de se relacionar diretamente com o que a sociedade espera do Estado como ator de pacificação social.

²¹ Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2014, havia cerca de 147.874 pessoas em prisão domiciliar. Se somarmos esse valor à população prisional brasileira contabilizada pelo INFOPEN, constata-se que há 715.529 pessoas privadas de liberdade no Brasil. O dado do CNJ está disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/pessoas_presas_no_brasil_final.pdf. Acesso em: 16 set. 2016.

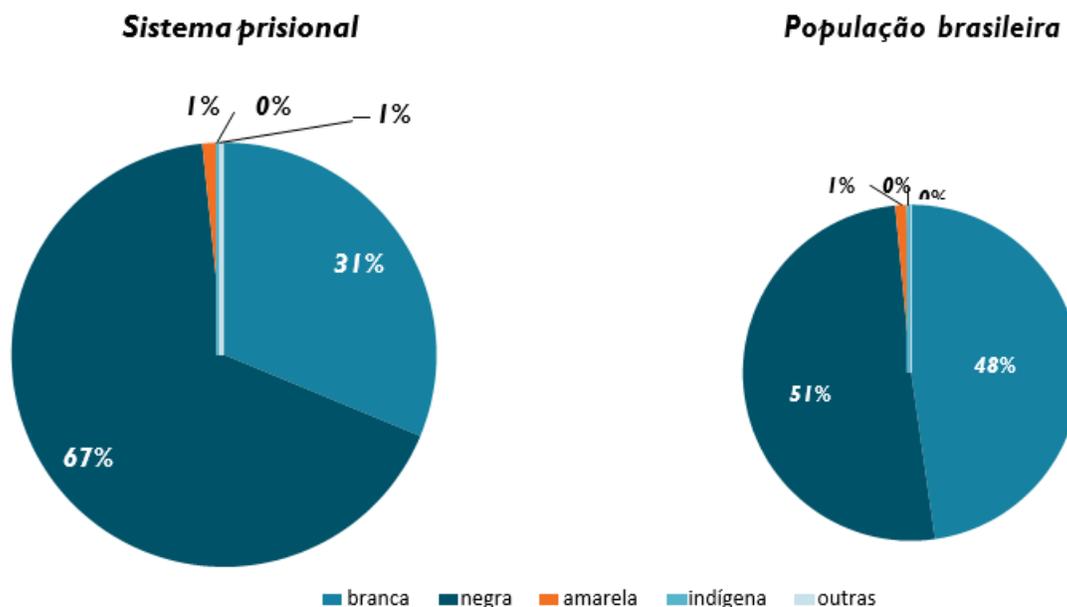
GRÁFICO 1 - Faixa etária das pessoas privadas de liberdade

Fonte: INFOPEN, julho/2015.

O demonstrativo do gráfico 01 quantifica a distribuição da população prisional brasileira por faixa etária, e nele é possível notar que a maior parte população prisional é formada por jovens. Comparando o perfil etário da população prisional com o perfil da população brasileira em geral observa-se que a proporção de jovens é maior no sistema prisional do que na população em geral, pois 56% da população prisional é composta por jovens, enquanto que apenas 21,5% da população total do país é composta por jovens, de acordo com dados do IBGE - Censo de 2010.

O gráfico a seguir é um demonstrativo da distribuição prisional e populacional brasileira de acordo com raça, cor ou etnia.

GRÁFICO 2 - Distribuição prisional e populacional – raça, cor ou etnia



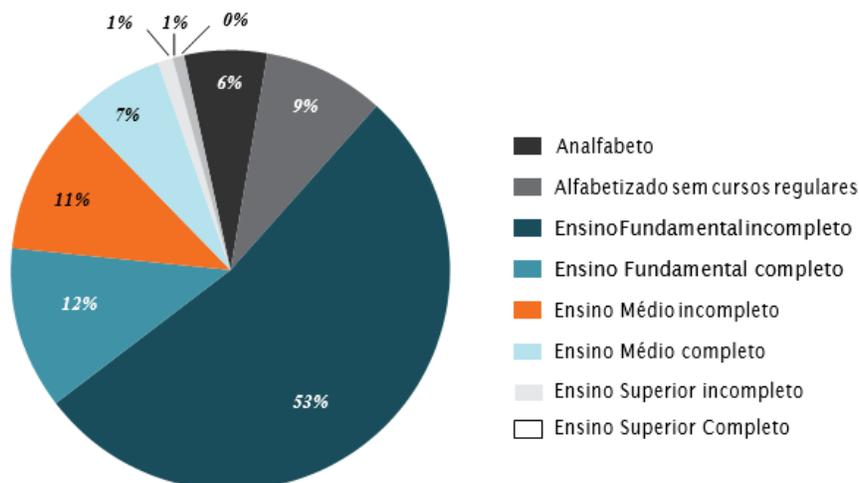
Fonte: INFOPEN, julho/2015 e IBGE (2010)

Ao visualizarmos o gráfico 02, a informação que se destaca é a proporção de pessoas negras presas em relação aos demais: dois em cada três presos são negros. Enquanto o percentual de pessoas negras no sistema prisional é de 67%, na população brasileira em geral, a proporção é, significativamente, menor (51%). Essa tendência é observada tanto na população prisional masculina quanto na feminina, conforme apontam os dados do INFOPEN (2015).

O gráfico 03 aponta o levantamento acerca da questão da escolaridade no âmbito prisional brasileiro. Nele é possível observar que o grau de escolaridade da população prisional nacional é baixo. O demonstrativo evidencia que aproximadamente oito em cada dez pessoas presas estudou, no máximo, até o ensino fundamental, enquanto que a média nacional de pessoas que não frequentaram o ensino fundamental ou o têm incompleto é de 50%. Além dessa discrepância, temos também que cerca de 32% da população nacional completou o ensino médio, enquanto que somente 8% da população prisional o concluiu.

Entre as mulheres presas, esta proporção é um pouco maior, 14%, de acordo com o INFOPEN (2015).

GRÁFICO 3 – Níveis nacionais de escolaridade da população prisional



Fonte: INFOPEN, julho/2015.

Em ato contínuo expomos dados sobre os índices de pessoas privadas de liberdade envolvidas em alguma atividade educacional. Novamente reiteramos que, segundo a Lei de Execução Penal (LEP, 1984), é dever do Estado fornecer à pessoa privada de liberdade assistência educacional, com o objetivo de prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

De acordo com os demonstrativos da tabela 03, observa-se que apenas uma em cada dez pessoas privadas de liberdade realiza atividade educacional no país. Paraná (22%), Ceará (20%) e Pernambuco (20%) são os estados com mais detentos realizando esse tipo de atividade, ao passo que Rio de Janeiro (1%), Rio Grande do Norte (2%) e Amapá (2%) são os que apresentam um índice menor de detentos realizando qualquer tipo de atividade educacional.

Destaca-se, contudo, que os dados que levantam a quantidade de detentos realizando atividade educacional apresenta inconsistência. De acordo com o Departamento Nacional de Penitenciárias (DEPEN), enquanto neste questionamento foi informado pelas Unidades da Federação um total de 38.831

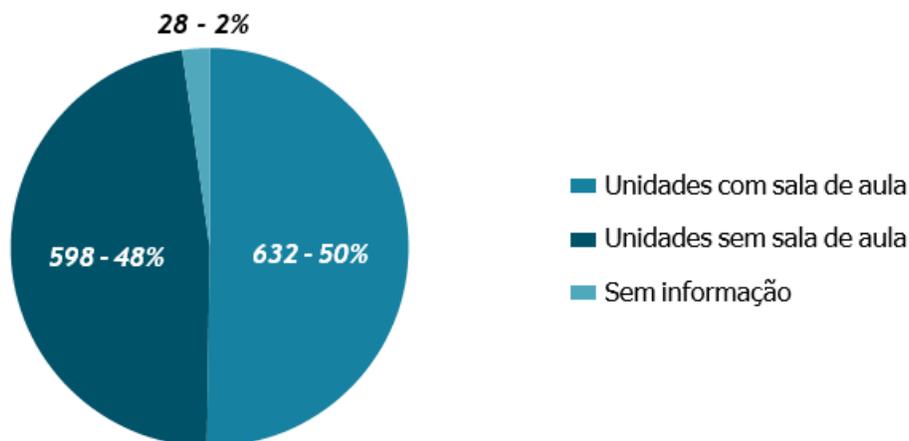
peças realizando alguma atividade educacional, em um questionamento seguinte, a respeito da quantidade de pessoas envolvidas em atividades educacionais por tipo de atividade, foi informado que 38.951 pessoas realizam algum tipo de atividade educacional formal, divergindo assim, os resultados totais levantados pelo INFOPEN (2015).

TABELA 3 - Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais no Brasil

UF	Pessoas em atividades educacionais	% de pessoas presas no estado em atividades educacionais
AC	319	9,1%
AL	14	0,3%
AM	786	10,7%
AP	46	1,7%
BA	1646	13,9%
CE	4018	19,7%
DF	1824	13,7%
ES	2834	17,5%
GO	420	3,2%
MA	330	7,3%
MG	5403	9,6%
MS	973	6,9%
MT	1406	13,6%
PA	1054	8,4%
PB	1061	11,1%
PE	6426	20,4%
PI	161	5,0%
PR	4315	22,1%
RJ	207	0,5%
RN	344	4,9%
RO	881	11,5%
RR	28	1,7%
RS	1570	5,6%
SC	2010	11,2%
SE	391	9,6%
SP	NI	NI
TO	364	11,3%
Total	38831	10,7%

Fonte: INFOPEN, julho/2015.

Com relação às salas de aula, cerca de metade das unidades prisionais do país possui algumas, mas nesse quesito, as Unidades da Federação apresentam realidades bastante distintas. Em todas as unidades prisionais do Distrito Federal e de Sergipe, e em 89% dos estabelecimentos do Paraná, há salas de aula. Em contrapartida, a grande maioria das unidades do Rio de Janeiro (98%), do Rio Grande do Norte (81%) e de Roraima (80%) não disponibilizam espaços para sala de aula. O gráfico 04 retrata um panorama geral das unidades com e sem sala de aula.

GRÁFICO 4 - Unidades com e sem sala de aula

Fonte: INFOPEN, julho/2015.

Ainda de acordo com o levantamento cerca de um terço das unidades afirmou ter biblioteca. Entre os entes da Federação a variação dessa porcentagem é ampla: enquanto todos os estabelecimentos do Distrito Federal e a maior parte das unidades do Paraná (89%), do Acre (75%) e do Espírito Santo (71%) afirmaram ter biblioteca, apenas uma parcela muito reduzida dos estabelecimentos do Rio de Janeiro (2%), do Ceará (4%) e de Tocantins (9%) disseram dispor desse espaço.

Ademais, apenas 9% dos estabelecimentos do país afirmaram ter sala de informática. Em nenhuma unidade do Tocantins, do Rio Grande do Norte, do Rio de Janeiro, do Piauí e do Amapá há esse tipo de sala. Em compensação, um terço das unidades do Acre (33%) e do Paraná (34%) afirmaram que as tem.

Com relação à capacidade das salas de aula dos estabelecimentos penais e o número de pessoas em atividades educacionais por Unidade da Federação, conclui-se que em seis estados – Acre, Alagoas, Amapá, Goiás, Maranhão e Piauí – há menos pessoas estudando do que a capacidade agregada das salas de aula de seus estabelecimentos. Por sua vez, há três vezes mais pessoas estudando no Ceará, e duas vezes mais em Santa Catarina, no Paraná e em Pernambuco, do que a capacidade agregada das salas.

Por fim, a nível nacional o levantamento nos traz os quantitativos das pessoas envolvidas em atividades educacionais por tipo de atividade e por Unidade da Federação. Na tabela 04 é possível observar que, das pessoas realizando atividade de ensino básico, a maior parcela (61%) cursa o ensino fundamental.

TABELA 4 - Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por tipo e por Unidades da Federação

UF	Alfabetização	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Curso técnico (acima de 300 horas de aula)	Curso de formação inicial e continuada
AC	31	124	126	0	0	22
AL	114	166	17	0	0	151
AM	126	479	228	0	0	1
AP	25	194	54	9	0	0
BA	417	1.154	220	0	0	31
CE	56	2.088	356	19	17	947
DF	177	817	365	24	103	51
ES	589	1605	731	11	159	589
GO	130	414	69	0	0	17
MA	102	223	40	5	4	0
MG	1266	4.090	1.301	110	19	321
MS	213	783	164	12	0	101
MT	436	992	373	0	0	260
PA	217	624	199	8	55	16
PB	258	617	116	3	0	0
PE	1.146	3.475	808	0	0	40
PI	108	75	34	0	0	0
PR	483	2.587	896	10	0	353
RJ	6	209	20	0	4	0
RN	979	104	0	0	0	0
RO	195	569	162	7	8	48
RR	0	238	82	7	2	2
RS	339	948	293	43	9	154
SC	354	974	426	4	54	253
SE	93	108	17	10	0	13
SP	NI	NI	NI	NI	NI	NI
TO	92	116	129	3	1	51
Total	7952	23773	7226	287	435	3421

Fonte: INFOPEN, julho/2015.

Com o objetivo de garantir a oferta da Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, Educação Profissional e demais programas e projetos educacionais às pessoas em privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado do Paraná, os profissionais da Secretaria de Estado da Educação – SEED, e da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania - SEJU, contando com a ampla participação de representantes dos diversos segmentos sociais elaboraram o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, que contém o

diagnóstico e metas para a oferta de educação nas prisões do Estado e objetiva pleitear e definir o repasse, pelo Governo Federal, de recursos no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), a distribuição de material bibliográfico de caráter didático, paradidático e ficcional, e a política de formação continuada para os servidores que atuam na oferta de educação no Sistema Prisional do Paraná.

De acordo com o documento e o Portal da Transparência na Gestão Carcerária do Governo Estadual²² a população carcerária do Estado do Paraná corresponde, atualmente, a 5% do total da população prisional do País. Em agosto de 2015, o portal registrou o número de 18.420 (94,3%) presos do sexo masculino e 1.096 (5,6%) presos do sexo feminino. O perfil dessa população carcerária em sua grande maioria é de jovens. Dos 19.516 presos custodiados pelo Departamento de Execução Penal, 13.897 estão na faixa etária entre 18 e 34 anos

No levantamento feito pelo INFOPEN (2015) constatou-se que 63% dos presos paranaenses não têm completado o Ensino fundamental. E embora o Estado do Paraná seja destaque na oferta educacional direcionada à população prisional, esse quadro fornece informações importantes para o planejamento das Políticas Públicas no Sistema Penal no Paraná, pois, de acordo com os dados, tem-se o perfil de um preso jovem, com pouca escolaridade e sem qualificação profissional.

Infelizmente esse quadro não é comum apenas no estado paranaense. A maioria dos presos do sistema penal brasileiro, de acordo com Paraná (2015), são jovens oriundos das camadas sociais mais pobres, negros, marginalizados socialmente, filhos de famílias desestruturadas e que não tiveram acesso à educação, nem à formação profissional.

A regulamentação do atendimento educacional no Sistema Penitenciário do Paraná decorre das Diretrizes Nacionais para a oferta da educação em estabelecimentos penais. Uma consequência prática dessa normativa é a obrigatoriedade de que cada Estado da Federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, do qual emerge, implícita ou explicitamente, o projeto

²² Disponível em: <http://www.justica.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=67>
Acesso em: 17 set. 2016.

político-pedagógico, cuja estrutura é analisada a partir dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) e da Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984).

Apesar de todas as dificuldades, pode-se afirmar que o Sistema Prisional do Paraná conta com um dos mais consolidados programas educacionais para pessoas privadas de liberdade do Brasil, com uma clara política de reintegração social que teve seu início mesmo antes da lei que regulamenta esse tipo de assistência. De acordo com Paraná (2015, p. 12-13), a partir de agora “cabe aos gestores atualizá-la, modernizá-la, ampliá-la e subsidiá-la como afirmação de que o direito humano à Educação também é extensivo às pessoas que se encontram em espaços de restrição ou privação de liberdade”.

Ainda em sintonia com o documento, Paraná (2015), as Secretarias parceiras do Estado do Paraná que amparam o processo educativo nas Unidades Prisionais defendem uma proposta de educação com vistas a privilegiar e garantir os direitos fundamentais da pessoa em privação de liberdade. A educação no ambiente carcerário “deve ser compreendida como um processo que oportuniza o desenvolvimento pessoal, a transformação dos sujeitos e da sociedade” (PARANÁ, 2015, p. 22).

Neste sentido, a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP/PR) em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) buscam a implementação de programas educacionais formais, não formais, presencial e/ou a distância “que provoquem no educando/preso o desejo de retornar ao convívio em sociedade como um cidadão ativo, autônomo, que possa usufruir de uma vida social e econômica independente e lícita” (PARANÁ, 2015, p. 23).

O Sistema Penitenciário do Paraná, atualmente com vinte e nove (29) unidades penais e dois (02) Patronatos²³, conta com um programa de

²³ Destinam-se à assistência aos que cumprem pena em regime aberto, aos liberados condicionais, aos egressos e aos seus familiares. Atualmente o Paraná desenvolve o Programa Patronato o qual foi criado para modernizar, ampliar e dinamizar o atendimento oferecido pelo extinto Programa Pró-Egresso, encerrado em fevereiro/2013, Assim, foram criados os Patronatos Municipais, segundo diretrizes do Patronato Central do Estado, deverão implementar os programas de

escolarização, que contempla ensino fundamental, médio e superior. Essas unidades prisionais são atendidas por Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) ou Ações Pedagógicas Descentralizadas (APED) as quais ofertam o ensino fundamental e médio. A diferença entre esses dois tipos de atendimento situa-se no âmbito de sua organização administrativa: o CEEBJA funciona no interior da unidade penal e possui a estrutura completa de uma escola (diretor, vice-diretor, pedagogos, auxiliares administrativos, professores); a APED é uma extensão do CEEBJA, que conta com professores e coordenador pedagógico, mas está vinculada administrativa e pedagogicamente a um Centro, que funciona na mesma cidade ou em cidade próxima, dentro ou fora de uma unidade penal. Um CEEBJA é instituído numa unidade penal quando o número de matriculados alcança a faixa de 500 alunos, caso contrário, é a APED que realiza o atendimento daquela unidade.

No entanto, para que todos os internos presos tenham o direito à escolarização básica observamos que algumas medidas ainda precisam ser implementadas nos estabelecimentos penais, como ampliação da oferta do ensino formal, construção de salas de aula, ampliação do acervo das bibliotecas, instalação de laboratórios de informática, produção de vídeo-aulas para apoio ao ensino presencial, formação continuada de professores e pedagogos, entre outras.

Na sequência, trazemos o diagnóstico da situação educacional no Sistema Prisional do Paraná com referência a dez/2014, apresentados no Plano Estadual de Educação Prisional do Paraná (2015): demanda educacional; oferta educacional.

acompanhamento específico, cujo objetivo é a individualização do cumprimento das alternativas penais através de estratégias de contextualização que possibilitem aos assistidos, reflexão acerca do delito cometido, visando mudança comportamental, conscientização e internalização de nova conduta. (PARANÁ, 2015, p. 31).

TABELA 5 - Demanda educacional do Sistema Prisional do Paraná

ESCOLARIDADE	2008.2	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2
Analfabeto	905	2.620	1.232	790	808	809	752	753	115	94	145	96
Alfabetizado	1.222	3.686	1.569	1.020	1.045	1.038	1.338	1.227	2.807	3.063	3.168	151
Fundamental Incompleto	10.104	10.143	10.592	10.275	10.437	10.287	10.140	11.738	9.457	9.657	10.285	11.857
Fundamental Completo	3.088	2.616	2.756	2.259	2.378	2.491	2.479	2.177	997	1.001	1.274	2.035
Médio Incompleto	3.896	2.359	3.247	2.252	2.650	2.820	3.174	3.237	2.663	2.751	2.785	2.571
Médio Completo	2.475	1.370	2.254	1.783	1.893	1.913	2.019	2.300	1.295	1.354	1.363	1.253
Superior Incompleto	1.106	216	237	288	286	313	377	438	206	200	214	210
Superior Completo	353	184	270	257	230	205	157	216	106	104	117	91
Pós Graduação	8	10	9	28	24	30	28	27	13	16	15	17
Não informado	38	59	0	0	9	10	0	16	11	3	1	1
TOTAL	23.195	23.263	22.166	19.252	19.760	19.916	20.464	22.129	17.670	18.243	19.367	18.282

Fonte: Plano Estadual de Educação Prisional do Paraná (2015); INFOPEN/MJ/julho de 2015. DEPEN/PR – Dados referentes ao período de 2013 a 2014.

TABELA 6 - Oferta educacional do Sistema Prisional do Paraná

ESCOLARIDADE	2008.2	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2
Alfabetização	395	320	459	321	316	325	451	438	355	376	278	221
Fundamental	1.932	1.390	2.418	2.225	1.987	2.411	2.615	2.904	3.685	3.230	3.396	2685
Médio	519	448	672	703	653	666	758	676	857	865	1.082	862
Superior	13	21	4	4	8	8	6	24	16	12	11	8
Curso Técnico	11	1	122	62	177	55	131	893	2.411	1.504	828	764
TOTAL	2.870	2.180	3.675	3.315	3.141	3.465	3.961	4.935	7.324	5.987	5.595	4.540

Fonte: Plano Estadual de Educação Prisional do Paraná (2015); INFOPEN/MJ/julho de 2015. DEPEN/PR – Dados referentes ao período de 2013 a 2014.

TABELA 7 - Relação entre a demanda e a oferta do Sistema Prisional do Paraná

Ano	2008.2	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2
Percentual	12.4%	9.4%	16.6%	17.2%	15.9%	17.4%	19.4%	22.3%	41.4%	32.8%	28.8%	24.8%

Fonte: Plano Estadual de Educação Prisional do Paraná (2015); DEPEN/PR – Dados referentes ao período de 2013-2014.

Os dados expostos pelas tabelas 05, 06 e 07 nos revelam que, embora o Paraná seja um dos estados com maior e mais eficaz atendimento educacional,

ainda há um grande hiato entre a demanda e a oferta educacional nos estabelecimentos prisionais: no segundo semestre de 2014 contabilizou-se uma demanda de 18.282 estudantes em todo o território estadual, porém a oferta de estudo para esse número significativo de demanda foi de apenas 4.540 vagas, conseguindo abarcar assim, um percentual baixo de 24% da demanda total.

Esses números são importantes e preocupantes porque demonstram que 13.742 apenados não tiveram oportunidade de frequentar a sala de aula e, além disso, demonstram também a insuficiência da gestão quando o assunto é oferecer educação aos privados de liberdade.

A seguir apresentamos a relação entre a demanda e a oferta educacional da unidade objeto dessa investigação: a Penitenciária Industrial de Cascavel-PIC/PR:

TABELA 8 - Relação entre a demanda e a oferta da Penitenciária Industrial de Cascavel-PIC/PR

NÍVEL	DEMANDA	ATENDIMENTO	PERCENTUAL DE COBERTURA
ALFABETIZAÇÃO	54	20	37.04%
ENSINO FUNDAMENTAL	144	141	97.92%
ENSINO MÉDIO	91	65	71.43%
ENSINO SUPERIOR	41	00	0%
TOTAL	330	226	68.48%

Fonte: Plano Estadual de Educação Prisional do Paraná (2012)

Os levantamentos feitos para a elaboração do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná nos mostram que o atendimento desta unidade chega a alcançar um percentual significativo de jovens e adultos privados de liberdade, 68.48% do total da demanda. Os dados também revelam que dos 330 presos, 144 não concluíram o ensino fundamental, perfazendo um quantitativo

de 43.64% do público total, isto é, a grande maioria deles. Isso evidencia, de acordo com Paraná (2015) e conforme já explanado, o quanto a educação desses jovens e adultos é fragmentada, não cumprida em idade própria, e, consideravelmente, carente de conhecimentos informacionais, atitudinais, instrucionais, sociais, éticos e voltados à formação ampla e humanista do cidadão que pretende e precisa viver em sociedade.

Após as considerações sobre os encaminhamentos legais que norteiam a oferta da educação nos estabelecimentos prisionais e do palco em que se apresenta a oferta da educação carcerária no Brasil e, mais especificamente, no Estado do Paraná, abordamos a seguir os aspectos legais que conduzem as práticas educacionais no âmbito carcerário.

3.3 EDUCAÇÃO QUE SE FAZ

Percebo que PARA OS PRESOS A ESCOLA SIGNIFICA LIBERDADE E PARA OS ALUNOS “DA RUA” A ESCOLA É PRISÃO. Algo está errado em nossa sociedade para se estabelecer esta equação. Precisamos de uma escola libertadora, pois cada vez tenho mais convicção, pela experiência, dentro e fora das prisões, que a negação do conhecimento, a ignorância, mata. Mata vítimas de “criminosos”, mata crianças que se tornam criminosos adultos, mata a liberdade de pessoas e suas famílias, mata a possibilidade de uma sociedade justa e solitária. Enquanto conhecimento e educação não servir para realmente atender ao interesse público, o direito a uma vida plena continuará privatizado. A educação nas prisões é uma dívida social que não será quitada. (Trecho retirado do questionário de F.L, 2016²⁴).

Os princípios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são os fundamentos que orientam o ensino dentro dos estabelecimentos prisionais como um todo. Diante do desafio de resgatar um compromisso histórico com a sociedade brasileira e de contribuir para alcançar a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social entre todos, este documento embasa a sua construção

²⁴ O trecho utilizado na citação foi retirado do questionário que aplicamos aos professores sujeitos dessa pesquisa. Neste caso específico é um trecho relatado pelo professor de Sociologia – F.L. (abreviação do nome).

nas exigências legais nacionais mais importantes: Constituição Federal, de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) são muito claras ao afirmarem que a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social com os que não tiveram acesso à educação em idade própria e, por isso, apresentam, entre outras coisas, defasagens no domínio da escrita, da leitura e demais conhecimentos fundamentais como bens sociais, porque em época de estudos formaram a importante força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas do país.

Neste sentido, Brasil (2000) explica que o país é de duas identidades cujos conceitos de análise costumam se basear em pares duais e opostos:

“Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. (BRASIL, 2000, p. 03).

Seguramente essa tipificação em pares opostos é um tanto forte e carregada de constructos sociais, mas, infelizmente, real. Tão real quanto outras duas tensões ligadas à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que, até os dias atuais, seguem circunscrevendo uma linha divisória entre os brasileiros: os alfabetizados²⁵ e analfabetos e os letrados²⁶ e iletrados.

²⁵ “É o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. [...] habilidade de decodificação de grafemas em fonemas, sílabas em palavras, palavras em frases [...]. Domínio alfabético e ortográfico do sistema da escrita. [...] habilidades motoras de manipulação para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, aquisição de *modos de ler e modos de escrever*”. (SOARES, 2003, p 91).

²⁶ “Conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...] para informar-se, interagir com os outros, ampliar conhecimentos, divertir-se, orientar-se, para apoio à memória, interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos, ler ou escrever de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor”. (SOARES, 2003, p. 92).

Diante dessa realidade, parece potente pensar que essas oposições de caráter discriminatório são ranços da constituição da sociedade e da cultura do nosso país, evidenciando que as raízes dessas desigualdade são de ordem histórico-sociocultural:

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. (BRASIL, 2000, p. 06).

A rigor esses grupos sociais, sobretudo os negros e os índios, não eram considerados como titulares e detentores do conhecimento, tampouco dignos de uma igualdade que desconhecesse qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião, sangue, entre outros. Dessa forma, de acordo com Brasil (2000), fazer a reparação dessa dívida inscrita na vida de tantos cidadãos é um imperativo e uma das finalidades da EJA que reconhece a universalização da igualdade, inclusive entre os segmentos mais olvidados como as donas de casa, os aposentados e os encarcerados.

Ainda em sintonia com Brasil (2000) o público da EJA é um grupo que deve ser entendido como um grupo de:

Adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa etapa da escolaridade. (BRASIL, 2000, p. 9).

Quando conhecemos os jovens e adultos privados de liberdades percebemos claramente que é neste segmento de rupturas e deslocamentos extemporâneos que eles se inserem. São jovens e adultos que, em sua grande maioria, foram forçados a fazer escolhas prematuramente em prol da

sobrevivência e, por isso, de acordo com Onofre (2012) as prisões se caracterizam como espaços complexos onde se concentram todas as dificuldades da sociedade em matéria de educação: fracasso escolar, analfabetismo, gestão da diversidade, exclusão social, etc.

Devido a esse cenário, a autora alerta que ser educador em prisões é trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo. É enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano. Isso exige do educador “aprendizagens de outra natureza, que não somente as oferecidas em salas de aula da universidade” (ONOFRE, 2012, p. 208), além da consciência da função **reparadora, equalizadora e qualificadora**²⁷ (BRASIL, 2000), que a EJA assume, independente do contexto ao qual os sujeitos estão inseridos.

Esses três objetivos são preconizados pelas Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos por entender que são instâncias fundamentais de recuperação e compensação daqueles que, por inúmeros motivos, não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos.

Neste sentido, a **função reparadora** significa “não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7).

Já a **função equalizadora** se relaciona à forma pela qual se distribuem os bens sociais, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros:

A função equalizadora vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma

²⁷ Grifo nosso.

reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000, p. 9).

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de **função qualificadora**. Mais do que uma função, ela é considerada o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. “Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 11).

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja “permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporâneo no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação” (BRASIL, 2000, p. 12).

Neste sentido é possível perceber que a EJA é uma promessa de empenho na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da igualdade e da liberdade. Muitos jovens ainda não empregados legalmente, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem, de acordo com Brasil (2000), encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles.

Dentro desse reconhecimento, os termos “jovens” e “adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. Esse entendimento é o que vimos preconizando em todo o nosso trabalho e que esperamos um dia vivenciá-los de fato, sobretudo nas relações que se estabelecem dentro dos ambientes prisionais.

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, tem se imposto cada vez mais nesses tempos de grandes mudanças e inovações nos processos de produção do conhecimento. Ela tem a força de possibilitar ao indivíduo jovem e ao adulto retomarem seu potencial, desenvolverem suas habilidades e confirmarem competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida.

Afunilando a discussão para o contexto que nos é pertinente, o Sistema Prisional, ressaltamos que a escola nesse espaço é valorizada pelos detentos, sendo preservada, inclusive, em qualquer desalinhamento interno. De acordo com a teórica Penna (2011, p. 134) “esse espaço na prisão é visto como um local em que as relações podem ser travadas em outras bases que vão além do universo criminal”, ademais de ser também o único espaço em que é possível ser chamado pelo próprio nome, ao invés das inúmeras denominações que terminam por despersonalizar o sujeito.

Apesar dessa esfera um pouco mais agradável do ambiente escolar não podemos deixar de relatar que na prisão, de um modo geral, as relações são exacerbadas e muitas vezes pautadas pela violência. Devemos acrescentar ainda que tudo ali se agrava por ser uma instituição isolada, tida como o local em que estão guardados os que “não deram certo”, a “escória da sociedade”. É exatamente essa visão que permeia o imaginário do apenado e é esse o sentimento que embasa as relações carcerárias, isto é, um sentimento de exclusão, escória e inutilidade.

Durante os meses que frequentamos a Penitenciária Industrial de Cascavel-PIC pudemos sentir a atmosfera desse ambiente e, a partir desse

contato, foi possível observar que as relações dos que ali se encontram, especialmente em momentos de integração para lanchar ou para qualquer outra atividade que gere aglomeração, apresentavam-se marcadas por uma certa insegurança e, assim, o ambiente era claramente tenso.

O fato de a violência ser utilizada como recurso para a resolução de qualquer conflito interno intensificava uma angustia constante, conforme relatos informais de alguns sentenciados. Eles explicaram que dificilmente se estabelecia algum laço de confiança, pois o que imperava eram alianças e acordos dos mais fortes com os mais fracos e vice-versa, reinando, obviamente, a lei do mais forte, do mais importante e influente sobre os demais. Neste sentido, Penna (2011, p. 138) esclarece que:

A sobrevivência em um ambiente hostil, no qual a vida deve ser permanentemente negociada, leva os detentos a estabelecerem determinadas regras de condutas, um “proceder”, buscando viabilizar o que parece impossível, ou seja, a convivência por anos a fio e em espaço reduzido, entre homens cujas vidas são marcadas pela violência.

Essa realidade vista de perto é cruel. E não há como não concordar com o fato de que o sistema carcerário organizado dessa forma funciona, na verdade, como uma verdadeira escola da violência, como um aparelho incumbido de tornar esses homens mais violentos, mais revoltados, mais vingativos, mais preparados para revidar a uma sociedade que não os assistiu, os puniu e os esqueceu como bestas num vazio de qualquer tipo de esperança ou recuperação: a prisão.

Neste sentido, ainda de acordo com Penna (2011), a prisão representa o castigo, a punição, a vergonha, a incapacidade para a convivência social pacífica, ou, em outras palavras, o lugar onde jamais se deseja estar. Por outro lado, apesar de todas as mazelas, a escola, neste mesmo lugar, ainda representa algum valor, alguma possibilidade de reinserção e talvez de ascensão social, por isso não podemos deixá-la sucumbir ao sistema e não fazer a diferença que lhe é destinada.

Temos consciência e os reclusos também têm, de que as oportunidades

reais de realmente conseguirem reorganizar suas vidas no âmbito legal é praticamente inexistente ou muito reduzida. O Brasil não possui políticas de assistência a essas pessoas, não possui programas para os orientar e de alguma forma os subsidiar para não voltar a reincidir. Em contrapartida, existe um mundo do crime os esperando, ironicamente, de braços abertos, com inúmeras políticas e propostas de reinserção. Diante disso, temos de reconhecer que escola nenhuma é garantia de muita eficácia, se muitas outras coisas não mudarem com ela.

A época de nossas visitas à penitenciária, tínhamos a intenção de observar, reconhecer, registrar e investigar os processos educativos que ocorriam no interior daquele local. Indagávamos sobre as singularidades existentes nos espaços destinados a escolarização de jovens e adultos prisioneiros, que acreditávamos, e ainda acreditamos, necessitam de um tratamento distinto do mundo acadêmico e científico, tendo em vista que suas necessidades vão muito além.

Encontramos um espaço tido por muitos como um paraíso em relação à outras unidades da cidade. Para nós, no entanto, aquele lugar em nada tem o mesmo sentido. Era tudo muito angustiante. Tudo marcante: o cheiro, as expressões faciais, expressões corporais, o acanhamento diante de nós etc. Porém, ao mesmo tempo, a educação, a obediência e a cordialidade também nos marcavam e nos inquietavam de alguma forma.

Essas dualidades eram conflitantes. Em todas as visitas nos alertavam para não acreditarmos naquelas pessoas, nos diziam que em momento algum deveríamos nos esquecer de que aqueles seres aparentemente tão dóceis, eram na verdade, outrora, bandidos. E que, embora os professores e o espaço escolar são em certa medida valorizados por eles, se preciso fosse não hesitariam em nos causar algum mal. E assim, cotidianamente procurávamos entender o que se passava ali.

Tudo para além do preso é divergente, sobretudo quando o diálogo é travado com a gestão e agentes. Não todos, mas muitos. Nessa instância o descaso costuma imperar. Desacreditados, aqueles incumbidos de zelar se esforçam cotidianamente para oprimir, violentar e exercer total controle sobre

aquela massa de renegados.

Não bastasse tudo que aquele ambiente por si só representa, ouvimos inúmeros relatos de professores, e também alguns relatos informais de estudantes, sobre casos intramuros que realmente são revoltantes. Certo dia, nos relataram, que nos invernos, rigorosos invernos de Cascavel, era comum estar em sala de aula estudando e ecoar ao longe baldes de água fria nas celas. Aí perguntamos o porquê? Porque enquanto eles estavam na escola os agentes aproveitavam para encharcar as celas, os pertences, os colchões e os cobertores para que ao voltarem da escola não tivessem onde dormir ou se aquecer. Tudo isso, num ambiente que, vale ressaltar, já é absolutamente inóspito, frio e obscuro, tanto estruturalmente, devido a sua constituição arquitetônica, quanto subjetivamente devido aos distintos sofrimentos que ali pairam.

E como essa, muitas outras histórias nos consternam e atingem o psicológico dos professores que também enxergam naqueles sujeitos, apesar de todas as controvérsias, possibilidades de transformação. Não dessa forma. Não com punições abusivas como a mencionada, mas com práticas humanas de ressocialização.

Nesse sentido, o da educação que se faz, podemos comemorar por encontrar professores conscientes do seu papel, conscientes das defasagens que seus alunos carregam, conscientes do contexto de exclusão ao qual eles pertencem, conscientes da luta para mudar o imaginário da gestão que administra esses espaços, dos agentes que “cuidam” dos apenados, das limitações que o ambiente lhes impõem, do aligeiramento que a proposta curricular ocasiona, da burocracia que os faz cansar, da tensão gerada pela contagem do material, etc., etc., etc.

Em sala de aula, nos questionários e nas entrevistas seus discursos foram muito alinhados a essa consciência. A docente de artes não iniciava uma única aula sem realizar oração conjunta, sempre preocupada, ela extraía deles talentos que nem conheciam. A vida pós período de reclusão era sua preocupação:

Sempre procuro tratar de conteúdos que estejam relacionados à

vivência dos educandos e pensando também nas suas necessidades após remição. (Trecho retirado do questionário de I. M²⁸, 2016).

Na disciplina de história o professor os deixava maravilhados com seus relatos sobre o período da ditadura. Os conduzia a construção e reflexão daquele tempo com muita sensibilidade e discernimento. Abordava os fatos históricos sempre relacionando com a realidade atual e também, quando possível, ao contexto prisional. Para ele:

A educação é um direito social e não pode ser usada no sistema como um privilégio. Na EJA prisional devemos promover melhores perspectivas de futuro, diminuir a ociosidade e preparar o indivíduo para a reinserção na sociedade com conhecimentos, atitudes e valores que subsidiem seu desenvolvimento. (Trecho retirado do questionário de G.T²⁹, 2016).

Em língua portuguesa a professora demonstrava grande afetividade. Sempre atenciosa, apresentava perspectivas positivas e atendia pacientemente a cada um. Para ela era crucial valorizá-los, apontar os bons caminhos e resgatar de alguma forma a dignidade:

De certa forma apontamos caminhos, os valorizamos, e tentamos resgatar por meio da educação algo perdido. Porém, a decisão final sobre o que fazer em liberdade será sempre do aluno/preso. (Trecho retirado do questionário de M.L³⁰, 2016).

Na disciplina de sociologia o professor se encarregava de trazer à tona os conteúdos sociológicos previstos, mas também, e a nosso ver o mais importante, se encarregava de discutir e aclarar todas as questões trazidas para a sala de aula em decorrência do que os alunos viviam ou viam. Sentimos que nas aulas de

²⁸ Abreviação do nome da professora da disciplina de Artes, da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR.

²⁹ Abreviação do nome do professor da disciplina de História, da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR.

³⁰ Abreviação do nome da professora da disciplina de Língua Portuguesa, da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR.

Sociologia os alunos se sentiam vivos porque conseguiam dialogar sem entraves sobre questões do mundo exterior, sobretudo daquilo que acompanhavam na tv. Dessa forma, todos os fatos extramuros que chamavam a atenção eram debatidos na sala de aula intramuros:

Relaciono conteúdos com o funcionamento da unidade, provocando com assuntos polêmicos, buscando aplicar conteúdos aos interesses diversos, mostrando que conceitos teóricos são vivos e aplicáveis a realidade. (Trecho retirado do questionário de F.L³¹, 2016).

E assim, aquela atmosfera tensa dos momentos em que todos se aglomeravam para lancha ou para realizar qualquer atividade e que relatamos no início desse subcapítulo, simplesmente desaparecia durante as horas de estudo em sala de aula. Sem dúvidas e, como eles mesmos sempre reforçavam, aquele era o melhor local daquele lugar e aquelas eram as mais leves e rápidas horas do cotidiano carcerário.

Por tudo isso, terminamos esse capítulo reforçando mais uma vez que a prática pedagógica nesse espaço precisa, necessariamente, ir na contramão desse contexto que sempre afirmou, reafirmou, aprofundou e consolidou a condição marginal de cada apenado hoje privado de liberdade. E alertamos que, obviamente, essa não é uma tarefa apenas da escola e de seus professores, mas uma ação conjunta de gestão carcerária, poder público, Universidade e sociedade, porque inevitavelmente um dia essas pessoas retornarão ao convívio social.

³¹ Abreviação do nome do professor da disciplina de Sociologia, da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR.

4 ***ANIMUS NOVANDI*³²: A EDUCAÇÃO É O CAMINHO?**

Para o quarto capítulo desse trabalho ocupamo-nos de discorrer sobre os fundamentos teóricos acerca do necessário reencantamento educacional, problematizando, sobretudo, a relação fecunda e contemporânea entre Rizoma, Experimentação, Transdisciplinaridade e Transversalidade, que evocam novas estratégias e propõem novos encaminhamentos e sentidos às práticas educacionais vigentes, advindas das novas relações humanas, das tecnologias da inteligência e dos novos paradigmas socioculturais da atualidade.

Trabalhar com a concepção teórica de rizoma, transdisciplinaridade e transversalidade norteia o nosso trabalho por nos apontar para uma Experimentação educacional capaz de vencer a compartimentalização dos saberes, reconhecer a multiplicidade das áreas do conhecimento e possibilitar todo e qualquer trânsito e diálogo entre elas, nos instigando a pensar, assim, numa educação pela potência do menor, de uma micropolítica na ação docente.

A fragmentação do conhecimento tal e qual ocorre em tempo hodierno, especialmente no âmbito acadêmico/escolar, não atende às reais necessidades do fluxo de informações e, tampouco, se relaciona com a maneira como o próprio pensamento é processado fisiologicamente em nosso cérebro, pois, nem se quer, o sistema orgânico funcional do pensamento é linear, é contíguo, e inteiramente compartimentalizado e fragmentado. Dessa forma, nas discussões a seguir, propomos algumas possibilidades para uma Experimentação em educação que se distancie de uma educação simplesmente reprodutora e sem potência de criação.

Para começarmos os desdobramentos dessa discussão vamos tentar desvendar a concepção rizomática de educação proposta pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari, que se caracteriza, entre outras coisas, pela multiplicidade e heterogeneidade, e por ser um sistema aberto, sem compartimentalização e hierarquia de saberes, e que se relaciona de todas as

³² Refere-se, no âmbito jurídico, à intenção de inovar.

formas com o mundo.

Por fim, vamos concluir este primeiro subcapítulo com uma tensão entre as concepções de educação maior e educação menor, que também se sustentam a partir do pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari e de uma filosofia da diferença em educação amplamente dissecada e discutida pelo teórico Sílvio Gallo.

4.1 EDUCAÇÃO E RIZOMA: POR UMA EDUCAÇÃO MENOR

*Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes
A vida presente.*

(Mãos Dadas - Carlos Drummond de Andrade, 1930).

O encontro entre Gilles Deleuze e Félix Guattari para pensar e produzir algumas das obras, teorias e conceitos mais importantes do século XX foi uma das grandes e mais profícuas parcerias filosóficas deste tempo. Juntos, à quatro mãos, eles produziram dois importantes e transformadores volumes: *O Anti-Édipo* e *Mil Platôs*.

Dentre as inúmeras teorias cunhadas pelos filósofos ao longo de suas vidas, uma delas, talvez a mais proeminente, é a concepção de rizoma, uma proposta conceitual que tem por base estabelecer um modelo de pensamento não linear, que abarque toda a multiplicidade de conexões, sem privilegiar este ou

aquele conhecimento.

Utilizando-se de uma referência imagética oriunda da Biologia – o *rizoma* – os autores mostram uma potência de emaranhamentos e entrecruzamentos de linhas que se propagam em vastidão, onde não se distingue núcleo fundante ou central, início e fim. A imagem é de linhas que se propagam *ad infinitum*, cada uma comportando seu próprio devir:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. [...] uma direção perpendicular, um movimento transversal, [...] riacho sem início nem fim, que rói as duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 7).

O novo educando esbarra no próprio sistema do qual é partícipe, dado que as instituições de ensino, em geral, costumam lhe podar as possibilidades de pensamento nômade e criativo, ao invés de semeá-las. De acordo com Souza (2012, p. 256), propiciar o rizoma como agente de uma educação que “situe o homem no mundo como partícipe, intérprete, transformador e criador do mundo em que vivemos é uma possibilidade de formação humana transdisciplinar necessária”, que se origina na possibilidade de uma educação aberta para o presente, para o futuro e para abarcar as necessidades emergentes.

Significar ou (re) significar uma educação em crise, que é o reflexo da sua sociedade também em crise, tem sido um desafio presente amplamente discutido no cenário educacional. O atual momento impõe ao homem novas dimensões de relação com as coisas, com o outro e consigo mesmo, em uma busca por novos modelos de produção e de criação, e não mais apenas de interpretação de situação ou coisa dada *a priori*.

Um diálogo mais apurado e próximo como o mundo pressupõe um novo tipo de pensar, que contemple as multiplicidades e não seja totalmente consumido pela compartimentalização dos saberes e da produção de conhecimento. E é justamente essa pressuposição de um novo pensar que imbrica o fazer educacional rizomático.

Abordamos agora, antes de mais delongas, o que entendemos em relação ao fazer educacional rizomático e ao que ele aponta, dado que este conceito possui duas dimensões diferentes e complementares necessárias para o seu entendimento: uma dimensão imagética, na qual se contrapõe ao modelo de árvore do conhecimento e uma dimensão conceitual, na qual se contrapõe ao modelo tradicional de Sistema.

Compreender o momento em que vivemos, conceituá-lo, explicá-lo e tornar possível o seu entendimento como um todo organizado e dotado de sentido sempre foi um desejo e, por isso mesmo, foi também um movimento profundo que estimulou e desenvolveu a dinâmica do pensamento ocidental acerca do conhecimento humano. Neste sentido, a representação imagética mais clássica que se tem do conhecimento humano é a Árvore, que se processa por ramificações, representadas por galhos que são, por sua vez, “a representação das várias ciências, dos vários saberes produzidos sistematicamente pelo homem, a árvore do conhecimento” (SOUZA, 2012, p. 241-242). Sobre essa constituição imagética do saber os filósofos Deleuze e Guattari refletem:

É curioso como a árvore dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnoseologia, a teologia, a ontologia, toda a filosofia...: o fundamento-raiz, *Grund, roots e foundations*. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 28)

Embora essa representação arbórea seja uma metáfora botânica em sua essência, na prática, o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica e fragmentada do conhecimento e da realidade, reproduzindo o desmembramento cartesiano do saber. Para clarificar como seria essa fragmentação o teórico Sílvio Gallo (1995) nos explica que:

O tronco da “Árvore do Saber” seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da “árvore”, adubada intensamente pela curiosidade e sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas “especializações” que, embora mantenham suas estreitas ligações

com o tronco – nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação – apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica da sua genealogia. Para ser mais preciso as ciências relacionam-se todas com seu “tronco comum”, e não conseguem, no contexto desse paradigma, relacionarem-se entre si. (GALLO, 1995, p. 05).

Dessa explicação podemos apreender que o paradigma arborescente implica uma hierarquização do saber, como uma forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos desta árvore do conhecimento. Neste sentido, a crítica Deleuze-guattariana desta compreensão do pensamento está na própria inércia que o modelo representa, uma vez que os galhos só podem se comunicar com o tronco e nunca entre si, e também ao fato de este modelo ignorar a própria capacidade cognitiva daquele que produz o pensamento: o homem.

De acordo com os filósofos, esse modelo tão emblemático no senso comum ocidental, além de desintegrar todas as possibilidades de trânsito entre os saberes, também não se assemelha à forma como o nosso próprio cérebro processa o pensamento, tendo em vista que:

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, os saltos de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probalístico incerto, *un certain nervous system*. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 27).

Diante do exposto é possível entender que o sistema de pensamento arborescente não permite ao sujeito uma relação aleatória, sem destinos certos,

caminhos preestabelecidos, ou, simplesmente, um passeio livre ao longo do campo aberto que é o próprio mundo. Essa limitação acaba podendo os impulsos suscitados pelo desejo, como se o querer não existisse, como se o mudar de ideia, de diretriz, de rumo não fosse possível a qualquer momento, em qualquer tempo.

Essa divisão provocada pelo modelo arbóreo de organização do pensamento e do saber em que o sujeito se insere num local determinado da árvore e dali só tem relacionamento de troca com o outro, seu vizinho ou superior hierárquico, sem possibilidades de relações múltiplas e aleatórias, foi determinante para o despertar de uma nova forma de conceber o pensamento humano. Sobre isso Deleuze e Guattari (1995) afirmam que:

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à lingüística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma. [...] Ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou, melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 24).

Os filósofos entendem que construir um pensamento não se resume apenas a pensar sobre, a refletir e a interpretar a história, mas sim a produção de pensamento. Essa postura teórico-filosófica de ambos os voltou para o próprio modelo convencional de pensamento humano e os fez compreender que para produzir pensamento como imaginavam era preciso sair do modelo arborescente vigente para um modelo que proporcionasse uma representação mais próxima do pensamento. Um pensamento que se propagasse em vastidão, em qualquer direção e sem hierarquias: um rizoma. E dessa forma “os paradigmas arborizados dão lugar a figuras rizomática, sistemas, acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóides” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 276).

Após o contato com o conceito de rizoma cabe-nos trazer à cena os princípios dos quais se compõe um rizoma:

1º e 2º - Princípios da conexão e da heterogeneidade: qualquer parte de um rizoma pode ser conectada a uma outra, e segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 17), “*deve sê-lo*”, diferentemente da árvore em que as suas partes se conectam a um ponto central, o tronco, e só podem se comunicar com ele ou com os seus galhos vizinhos.

Devido a característica de que qualquer conexão é possível o rizoma é regido pela heterogeneidade, enquanto que a árvore hierarquiza as relações homogeneizando-as. Em Rizoma tudo se relaciona com tudo, pois ao tratar de algo estamos criando conexões, ligações, pontes de comunicação, instituindo olhares.

3º - Princípio da multiplicidade: O rizoma não pode ser reduzido à unidade, pois é sempre multiplicidade. Não há no rizoma uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação. Também não há sujeito, nem objeto, mas multiplicidades, dimensões, grandezas: “as multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 18). Em um rizoma, diferentemente da árvore, existem somente linhas, nada de pontos ou posições concentradas numa estrutura: “as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 19). Dessa maneira, o Rizoma aponta para a inclusão, abarca os diversos pontos de partida, assimila e legitima os diferentes pontos de vista em oposição à uma vertente única.

4º - Princípio da ruptura a-significante: o rizoma é singular e estranho a qualquer tentativa de significação e hierarquização. Suas linhas nunca param de se remeter umas às outras: “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 20). Embora o rizoma seja estratificado e, portanto, territorializado, organizado, está sempre sujeito a linhas de fuga que apontam para novos caminhos, e podem assim, reterritorializarem-se, pois carregam informações da organização. De acordo com Gallo, (1995, p. 9) “o rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e

novamente, a cada instante”. Este princípio rompe com a letargia dos processos rígidos ao propor que os conceitos (sejam eles de que áreas ou de que modo sejam) são apenas criações que servem como ferramentas para a criação de outros conceitos. De acordo com Khouri (2009, p. 6) “eles são dinâmicos, flexíveis, podem ser rompidos e ressignificados, e se opõem à visão estática do conceito que promove a dicotomia no âmbito do entendimento, endurecendo o aprendizado”.

5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania: O rizoma pode ser mapeado, cartografado e essa cartografia nos mostra que ele possui múltiplas entradas: “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 23). O mapa se opõe ao decalque por estar inteiramente voltado para uma Experimentação pautada no real:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 24).

O rizoma pode ser acessado por infinitos pontos e pode também remeter a quaisquer outros pontos em seu território, ou para outros territórios.

O paradigma arborescente por sua vez, caracterizado pelo decalque, remete sempre ao mesmo, pois, de acordo com Sílvia Gallo (1995), toda lógica da árvore é uma cópia, cópia da mesma imagem, enquanto que “um mapa tem múltiplas entradas” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p, 24), e assim podem ser revistos, rediscutidos, ressignificados e re-mapeados. São sempre esboços, sempre incompletos, aguardando o novo ou algo que a ele venha somar-se modificando a paisagem inicial.

Observamos que Deleuze e Guattari concebem de uma forma diferente a

construção do processo de produção do conhecimento, uma vez que, conforme discutido anteriormente, não existe um único tronco que sustenta todo o conhecimento e que se ramifica infinitamente em direção à uma única vertente ou vetor. Para os filósofos o conhecimento assume uma forma de linhas que se originam em qualquer parte e se dirigem para quaisquer outras linhas de outros territórios, ou de um mesmo território, que podemos denominar, se nos ativermos ao processo de ensino, de transdisciplinaridade e de transversalidade.

O foco das nossas discussões, a partir deste momento, será a relação da concepção rizomática do aprender com o formato de educação vigente no âmbito acadêmico/escolar, problematizando as novas propostas de organização educacional, por meio dos modelos transdisciplinares e transversais de ensino.

Compreender a educação sob uma perspectiva rizomática, seja no âmbito escolar ou na universidade, como um local de construção do conhecimento requer, ou, pelo menos, deveria requerer, um entendimento de que existem diversas formas de conhecimento que convivem simultaneamente, dialogando entre si, dentro de contextos históricos e sociais distintos. Dessa forma, é importante ter consciência de que os temas e conteúdos abordados criam, de acordo com Khouri (2009, p. 6), “conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber. Mito, ciência, filosofia, artes, religião e senso comum se comunicam entre si e estabelecem redes interligadas de construção do conhecimento”.

Nesta perspectiva, assegurar a percepção de que o mundo é conectado entre si e que o modo como se pensa consiste em apenas uma das múltiplas formas de conceber a realidade, e que, portanto, não existe uma única forma, vetor ou modalidade para explicar as coisas, pode propiciar a construção de uma formação social mais tolerante com as diferenças e, principalmente, mais condizente com a nossa realidade.

Diante disso, permanece uma inquietação sobre como é possível propiciar uma educação contemporânea e um processo de ensinar e aprender que atenda as demandas do nosso mundo e que possibilite formar sujeitos para enfrentar essa nova forma de organização social que emerge?

Desde os seus primórdios, a educação tem se dedicado a tentar explicar o

processo de conhecimento humano, buscando distintos modelos que dessem conta de estabelecer as formas de maior êxito no processo de ensino e de aprendizagem. Dentre os mais variados campos do saber pelos quais se enveredou, a Psicologia, em especial a Psicologia cognitivista, foram a sua maior predileção e, por este motivo, produziu-se algumas categorizações conceituais que por muito tempo foram, e em alguns casos ainda têm sido, utilizadas para explicar como se dá o desenvolvimento cognitivo do ser humano em seu processo de aprendizagem.

Dentre todas as categorizações existentes, enfocaremos a seguir a concepção da reconição platônica, a mais antiga e disseminada concepção do desenvolvimento cognitivo do homem, e que regeu, quiçá ainda rege, muitas das demais categorizações posteriores. Dessa forma, em poucas palavras, explicamos que, de acordo com Gallo (2012, p. 1), essa concepção se origina no fato de que “Platão acreditava que o conhecimento é uma função da alma racional. [...] E ao longo da vida, a alma vai, aos poucos, se ‘recordando’ daquilo que já sabia. O aprender constitui-se, pois, numa reconição em voltar a saber algo que já se sabia”, e essa técnica poderia então ser aprimorada por meio do processo educativo que conhecemos hoje.

Apesar de Gilles Deleuze não ter escrito especificamente sobre a educação, em duas importantes obras de sua autoria é possível encontrar vários indícios e elementos de uma possível teoria do ensinar e do aprender. As obras de Deleuze a que nos referimos chamam-se “*Proust e os Signos*” (2003) e “*Diferença e Repetição*” (2006), nas quais o aprendizado aparece como tema de destaque.

Em suas considerações sobre o ato de aprender Gilles Deleuze entende que o aprendizado é o movimento que abrange o intervalo entre o não-saber e o saber, e com uma ótica mais contemporânea nos aponta que:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da

madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2003, p. 4).

Neste sentido, podemos aprender que qualquer relação, seja ela com coisas, com pessoas ou com momentos possui um potencial de despertar em nós uma forma de aprendizado, ainda que esse processo, de imediato, pode não nos ser consciente.

Ao longo da nossa história um dos maiores anseios dos pensadores da educação foi o de investigar como ocorrem os processos de aquisição e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, contudo, ainda temos pouca clareza de como, exatamente, ocorre esse movimento. Sobre esse tema, Deleuze problematiza incansavelmente em "*Proust e os Signos*" e tenta nos mostrar e desmistificar algumas facetas desse processo:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21).

Nesta perspectiva, Silvo Gallo (2012) acrescenta que:

Aquilo que a pedagogia controla é aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos, suas técnicas; mas para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um aprender obscuro, como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado, mas o aprender acontece, singularmente, com cada um. (GALLO, 2012, p. 4-5).

Na pedagogia ocidental o que importa é a repetição do conhecimento produzido pela humanidade ao longo dos anos. Dessa forma, aprender é adquirir, é obter posse de conhecimentos que, por sua vez, podem ser verificados e quantificados pelos processos avaliativos.

À guisa dessas considerações, fica claro que a grande mudança proposta por Deleuze é a arte de apontar o processo de aprender como “a passagem viva do não-saber ao saber” (DELEUZE, 2006, p. 238), e assim conceber o aprender “como processo, como passagem, como acontecimento” (GALLO, 2012, p. 5).

Neste sentido, pensamos ser importante ressaltar e reforçar que aprender para Deleuze é o avesso da produção do mesmo, uma vez que este é sempre concebido como encontrar-se com o diferente, com novas possibilidades, com problemas que pedem uma resposta e, portanto, nos encorajam a buscar e assim conhecer mais, saber mais. No entanto, é preciso ter consciência de que esse processo é, geralmente singular, e, destarte, cada um aprende da sua maneira, no seu tempo.

Em suma, à luz das concepções Deleuzianas, em uma mesma sala de aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem pelo fato de que são diferenciadas as singularidades e as multiplicidades de cada estudante e cada um aprende a seu modo. Novamente Sílvio Gallo (2012) agrega sentido a este trabalho fazendo a seguinte referência:

A heterogeneidade de que fala Deleuze é esta multiplicidade. É por esta razão, por ser relação, que o signo implica em heterogeneidade, em diferença e não em mesmice, na contramão dos esforços de toda a pedagogia escolar com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série. (GALLO, 2012, p. 8).

Ainda de acordo com o autor, ao tomarmos consciência dessa noção contemporânea do processo de ensinar e aprender precisamos também tomar consciência dos riscos que corremos em relação às políticas afirmativas na educação brasileira que, em geral, pretendem homogeneizar os procedimentos e

modos de avaliar, tentando trazer todos para um lugar comum e óbvio. Admitimos, porém que projetos sociais de acesso à educação são mais que fundamentais em nosso país de dimensões continentais e com grande diversidade étnica, geográfica e cultural, no entanto, urge ponderar e assegurar que esse acesso, em alguma instância, ocorra segundo as necessidades e de acordo com as diferenças e singularidade de cada um.

Deste modo, é importante que o corpo docente compreenda o processo de ensinar e aprender em relação às heterogeneidades do aprendizado individual de seus estudantes, apesar de todas as boas intenções que se possa ter com isso:

Precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todas façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira. (GALLO, 2012, p. 09).

Assim, o professor é considerado como aquele que abre caminhos, mas que caminhos serão esses não há como saber, cada aluno escolherá, trilhará e, talvez, inventará o seu, em sua particularidade. O professor deve saber que não existe tempo perdido no aprender quando se é capaz de reconhecer as diferenças, quando o foco está voltado ao processo mais do que ao produto e quando o professor está aberto a ver e a valorizar cada um dos passos do conhecimento como um acontecimento singular, Gallo (2012).

Temos o desejo de ter podido externar o que compreendemos como ensinar sendo este um ato que deixa de apenas transmitir informações, para suscitar o empenho de produzir novos conhecimentos. Neste sentido, pensamos que contribuir para o aprendizado de fato é, conforme Khouri (2009, p.4) “levantar questões, apontar problemas, possibilitar o exercício lógico do raciocínio e da argumentação, e também criar ambientes de discussões e de abertura a outros modos de pensar”.

A concepção de um ensino rizomático é a que defendemos em nosso trabalho e foi justamente isso, que procuramos observar e evidenciar em nossa

pesquisa de campo, isto é, investigar se no ambiente da sala de aula da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR os professores mantinham uma relação com essa postura atualmente preconizada e se, de alguma forma, ali propiciavam e/ou criavam uma atmosfera de discussões abertas a todos os modos de pensar, conforme a singularidade de cada um que ali se encontrava, não se limitando a mera transmissão-recepção de verdades prontas e acabadas e buscando, portanto, ressonâncias e potências que possibilitassem no ato de ensinar, criatividade e liberdade, a despeito da cópia, da reprodução e da prisão.

A princípio, dado o contexto desta pesquisa de campo, estas proposições podem parecer devaneios. No entanto, temos a convicção de que justamente por ser um ambiente que careça de maiores esforços nesse sentido, o processo valha a pena porque na existência humana a utopia é fundamental! Nos recusamos, dessa forma, a lavar as mãos e deixar que o mundo siga seu vicioso giro. Estamos aqui de passagem, mas uma passagem que pode deixar marcas, e assim reforçamos que não sabemos viver uma completa falta de perspectivas e sonhos. Por isso mesmo é que nos dedicamos e confiamos na possibilidade de transformações efetivas em nossas vidas por meio de pequenas revoluções cotidianas.

Dentre as várias possibilidades do fazer educacional nós escolhemos a menor e, certamente a mais estreita. Aquela que, parafraseando Deleuze e Guattari, o teórico Sílvio Gallo (2002) chamou de “Educação menor”. Aquela que se faz especialmente na sala de aula, para além e para aquém de toda e qualquer política educacional maior, cadenciada por um ritmo comum que desconhece as diferenças, as multiplicidades e a heterogeneidade.

É importante dizer, novamente, que Deleuze e Guattari não trataram especificamente sobre a educação em suas obras, mas como, mais do que inovar com o conceito de rizoma, eles são o próprio rizoma, pois conectam-se com as mais diversas áreas do conhecimento, muitos filósofos e estudiosos do campo educacional tem se aproximado e se apropriado de seus pensamentos para repensar a educação, no sentido de destituí-la de suas pretensões meramente reprodutivistas, cartesianas e representacionais.

Destacamos assim, um estudioso que muito tem contribuído com suas teorias, releituras e proposições esclarecedoras sobre o fazer educacional: Sílvio Gallo (2002; 2008). É dele uma das mais importantes e assertivas propostas de Experimentação e de uma postura em sala de aula condizente com as necessidades e emergências deste século.

A proposta sobre a qual estamos falando e sobre a qual nos debruçamos a partir de agora é a de práticas ditas como “menores” em educação.

A concepção intitulada “educação menor” e apresentada por Sílvio Gallo (2002; 2008), origina-se a partir do conceito de “literatura menor”, engendrada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *Kafka – por uma literatura menor* (1977³³).

Para explicitar e organizar seus pensamentos os dois pensadores franceses formularam três características principais a serem observadas, a fim de que pudéssemos identificar uma obra como de literatura menor ou não: *a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo*.

Na literatura menor a primeira das características, a desterritorialização, é da língua: “dada uma língua oficial investida de sua gramática normativa, a desterritorialização acontece quando se abandona o território instituído dessa língua” (SCHNEIDER, 2014, p. 31). Em outras palavras, ela se desterritorializa quando produz uma diferença no seio desta gramática. Assim, menor não é a constituição de uma nova língua, mas antes “o que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE E GUATTARI, 1977, p. 25).

Dessa forma, inferimos que não é a renúncia total a um uso oficial, nem uma troca ou substituição de uma língua ou um sistema qualquer que faz com que se opere um procedimento em termos de trazer o novo, mas é uma demonstração do que é, ou seja considerado menor, podendo operar enquanto algo pertencente

³³ Na obra *Kafka – por uma literatura menor*, de 1977, Deleuze e Guattari dedicam-se a produção literária de Franz Kafka. No entanto, os autores não se limitam apenas a comentários sobre a obra e a explicação da estética Kafkiana. Eles vão além e criam o conceito de literatura menor como forma de explicar uma literatura que se distancia dos grandes romances, da literatura tradicional, cânone, sagrada. A literatura menor, neste sentido, quebra as regras, desobedece, inventa-se por uma língua às margens, silenciosa, que se afasta das prescrições das gramáticas oficiais. Também não conta histórias universais. Sua característica é tratar daquelas histórias que são de um contexto particular, singular, mas que se encaixam em contextos mais gerais.

a uma minoria:

A criação de uma sub-versão na língua maior promovida por elas. [...] Isso é desterritorializar a língua maior, fugir, escapar do território oficializado, promovendo distorções dentro do código/norma. Criando torções, deslizamentos, ruídos, fazendo com que a língua seja veículo da sua própria desagregação. E desagregar é abrir território, abandoná-lo via desterritorialização. (SCHNEIDER, 2014, p. 31).

A segunda característica é a ramificação política, por esta característica podemos inferir que a literatura menor é sempre política: “Sua existência é política: seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência. [...] A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força” (GALLO, 2002, p. 171). Na literatura menor o “simples” fato de existir já se constitui em um ato político, um ato revolucionário.

A terceira característica da literatura menor diz respeito ao valor coletivo que tudo nela adquire. Neste deslocamento, de acordo com Gallo (2002), os valores que, na literatura maior, pertencem e influenciam exclusivamente ao artista, na literatura menor tomam conta de toda uma comunidade, uma multiplicidade, pois “uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade” (GALLO, 2002, p. 172).

Assim, o escritor ao fazer literatura menor não fala apenas por si, mas por uma multiplicidade de contextos, de vozes, de enunciações. Deleuze e Guattari dizem que “o que o escritor sozinho diz, já constitui uma ação comum, e o que ele diz ou faz, é necessariamente político, ainda que os outros não estejam de acordo” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 27). Portanto, cada sujeito de uma enunciação não é só ele, mas vários. É uma multidão e tudo que escreve assume valor coletivo.

Assim como na literatura menor há desterritorialização, na educação menor também há, e talvez esse seja o ponto mais importante para uma Experimentação educacional que se queira aos moldes de uma literatura menor e,

portanto, revolucionária. Na literatura menor a desterritorialização é da língua, mas o que corresponde à língua na educação menor? A resposta está nos procedimentos, nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos métodos, nos ritos e estratégias que asseguram este ou aquele processo de ensino-aprendizagem. Uma educação menor é desterritorialização da educação maior que por outras vias e procedimentos ganha outro sentido, que torna coletivo o que é uno:

Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (GALLO, 2002, p. 174).

Então quais as possibilidades de encontrarmos linhas de fuga nesse engendramento? Na educação menor a aposta é sempre no campo das possibilidades, da abertura para a criação e a Experimentação de outros modos de fazer em educação, ancorada no constante questionamento: o que é possível fazer?

Não importa com o que, com que conteúdo, com que disciplina, com que turma, com que estudante. Importa pensar pelas vias de uma educação menor e atentarmos para as possibilidades que temos, buscando subverter as arbóreas diretrizes institucionais, cartesianamente demarcadas pela segmentação e pela falta de ousadia de adequar a educação ao movimento do século XXI:

Se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre. (GALLO, 2002, p. 174).

A educação é sempre política e, portanto, pode e deve ser uma frente de resistência às várias misérias e mazelas, bem como às limitações que nos impõe a educação maior sempre pensada nos gabinetes e bastante distanciada das

multiplicidades.

Toda educação é um ato político e a educação menor tem a característica de ser resistência aos procedimentos que segmentam o conhecimento e empobrecem a ampliação da cosmovisão dos que dela participam:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. GALLO, 2002, p. 172).

Neste sentido, a ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico.

No que concerne ao *valor coletivo* como uma das características propostas por Deleuze e Guattari, o teórico Gallo (2002) afirma que, na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados, pois toda ação implica na participação de muitos sujeitos. Toda singularização é, ao mesmo tempo, singularização ou heterogeneidade coletiva. Dessa forma, o educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, está escolhendo por si e com todos aqueles com os quais irá trabalhar.

Quando assumimos a militância no processo educativo, estamos desenvolvendo o que aprendemos, com Deleuze, Guattari e Gallo: a educação menor. Uma educação voltada a projetos coletivos sempre abertas a retomadas e acrescentamentos. Neste modelo não há ações focadas em um ou outro, “há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito” (GALLO, 2002, p. 175). Importa fazer rizoma e termos em mente que “todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também” (GALLO, 2002, p. 175).

Parece-nos importante, em tempo, trazer a este palco o conceito de educador-militante, que nas palavras de Gallo (2002):

Seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. (GALLO, 2002, p. 170).

Professor militante seria, assim, aquele que procura viver as situações e dentro delas busca produzir a possibilidade do novo, sempre pelo caminho de uma construção coletiva, sabendo que ele não é um, mas atravessado por vários e que seus estudantes também não são um, mas muitos, com muitos desejos, muitas histórias, muitas heterogeneidades e muitas multiplicidades. Um professor que procurará sempre fazer com que este tipo de educação:

[...] dê-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical. (GALLO, 2002, p. 170).

Dessa forma, vale reforçar que a educação maior é aquela que se preocupa apenas com o cumprimento de normas e parâmetros instituídos, objetivando garantir a organização, as regras, a transmissão do conteúdo didático, a serviço de sempre nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e sem justificar porque ensinar o que se ensina, e não raro também com o intuito de constituir-se em uma ferramenta poderosa de controle social a serviço de forças, muitas vezes, sublineares.

A educação menor se preocupa com práticas que buscam uma educação pelas vias da Experimentação, do risco, da inovação, da tentativa com o inaudito. Desconhecemos o quanto isso pode ser difícil, inquietante e exaustivo, mas é

desafiador, é militância, é a diferença.

Trabalhar dentro do espírito da educação menor independe da oficialização, do modelo, até porque a oficialização e a padronização a transformam em educação maior. A educação menor pressupõe:

Educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto. Esse é um dos resultados possíveis de nosso encontro com a filosofia de Deleuze; essa é uma das possibilidades de um devir-Deleuze na educação. (GALLO, 2002, p. 176).

Essa nova forma de pensar e atuar em nossas em salas de aula não se trata de um novo paradigma educacional, mas fazer de uma forma diferente daquela prescrita pelos padrões de uma educação maior, e isso acontece toda vez que, de alguma forma, subvertemos os consensos educacionais.

Cabe que enquanto profissionais da educação nos permitamos largar o corpo e deixar o pensamento alargar-se, para que consigamos pensar de modo diferente do habitual, enxergar diferentemente do que sempre enxergamos, tomando em conta que o processo educativo não é um processo de fatos homogêneos, mas de um emaranhado de diferenciações onde “cada fio segue, quebra, enreda, se perde em outro, mistura-se” (SCHNEIDER, 2014, p. 34).

É preciso inventar! E assim, as práticas de educação menor são “um momento, um ponto de contato, em que uma Experimentação e uma criação acontecem” (SCHNEIDER, 2014, p. 41).

Para fazer um entrecruzamento entre os textos e as colocações até então tecidas, nos valem do poema *Mãos Dadas*, de Carlos Drummond de Andrade (1930):

*Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes
A vida presente.*

Para dizer que vivemos no presente. Não vivemos no passado, nem no futuro. A educação não pode menosprezar o presente. Não podemos educar para o passado e nem apenas pensando no futuro. Precisamos educar para a vida e a vida é sempre presente, ainda que almejemos o futuro e reflitamos sobre o passado. No presente da educação prisional o contexto é caótico, os problemas são iminentes, um espaço de acontecimentos educacionais é urgente e uma Experimentação aos moldes do que Deleuze/Gallo chamaram de educação menor é fundamental.

Por isso, na seção a seguir trazemos discussões importantes sobre a Transdisciplinaridade, a Transversalidade e a Experimentação pedagógica.

4.2 RELAÇÕES INTERDEPENDENTES: A TRANSDISCIPLINARIDADE, A TRANSVERSALIDADE E A EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Seria possível existir uma compreensão na era do big-bang disciplinar e da especialização exagerada? (Basarab Nicolescu)

Diante de uma realidade contemporânea paradoxal em que temos um mundo considerado homogêneo e heterogêneo, globalizado e singular, individual e coletivo ao mesmo tempo, é possível visualizar o surgimento de culturas diversas e divergentes, alterações de sentidos e significados, distintas relações e indivíduos múltiplos, que de forma preocupante vem provocando deslocamentos em diferentes áreas, inclusive na área da educação.

Ora, se somos capazes de perceber tais transformações, somos capazes de reconhecer também que essa educação, entendida aqui enquanto prática, princípio ou modo de ensinar, transmitir e possibilitar a construção do conhecimento é sim uma realidade em constantes mudanças. Contudo, o que urge que percebamos e que não podemos ignorar, ou permitir, é que ela não acompanhe tais evoluções e reduza as suas práticas pedagógicas ao pragmatismo, a obediência pura da educação maior, a falta de experimentação, de militância, de desterritorialidades³⁴, de conexões, de linhas de fuga³⁵, de diálogo com o mundo e, sobretudo, de inclusão.

Apesar das sucessivas discussões sobre novas formas de fazer uma educação mais coerente com o momento e de se adequar às novas exigências que o mundo suscita, ainda nos deparamos com estruturas e normas educacionais que se apoiam nos princípios arbóreos de ser e conceber a realidade a qual pertencemos. Esse modo de engendrar o conhecimento que organizou todo o sistema social e educacional e conformou os homens nos últimos 400 anos tem a característica de direcionar as pessoas a um olhar fragmentado, descontextualizado, simplista e reducionista do mundo e das coisas, por isso, é uma concepção que já não atende mais as demandas desta sociedade hodierna.

Em face deste modelo de conhecimento que já não se afigura ao atual momento, outras formas de orientar-se para o mundo passam a entrar em ebulição e, assim, a percepção das coisas passa a requerer uma visão mais

³⁴ A função de desterritorialização é o movimento pelo qual 'se' deixa o território. "O território não é primeiro em relação à marca qualitativa, e a marca que faz o território. As funções num território não são primeiras; elas supõem, antes de tudo, uma expressividade que faz território. É de fato nesse sentido que o território, e as funções que aí se exercem, são produtos da territorialização. A territorialização é o ato do ritmo tornado expressivo, ou componentes de meios tornados qualitativos." (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p. 109).

³⁵ "A linha de fuga é uma desterritorialização. Os franceses não sabem bem do que se trata. Evidentemente, eles fogem como todo mundo, mas acham que fugir é sair do mundo, mística ou arte, ou então que é algo covarde, porque se escapa aos compromissos e às responsabilidades. Fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arreventa um tubo... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia." (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30).

ampla e interligada, abarcando este crescimento acelerado dos saberes que não tem precedentes na história humana:

Exploramos escalas outrora inimagináveis: do infinitamente pequeno ao infinitamente grande, do infinitamente curto ao infinitamente longo. A soma dos conhecimentos sobre o Universo e os sistemas naturais, acumulados durante o século XX, ultrapassa em muito tudo aquilo que pôde ser conhecido durante todos os outros séculos reunidos. (NICOLESCU, 1999, p. 1).

Neste sentido, é possível notar que vivemos um tempo muito significativo; um momento de virada epistemológica em que processos de ensino e aprendizagem que até então eram constituídos de rigidez, atualmente hibridizam-se e passam a oferecer múltiplas vias para a construção do conhecimento. Nas palavras de Moran, “não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (MORAN, 2014, p.57).

Considerando-se então esse cenário de evolução da sociedade, de mudanças nos modos de agir e pensar, de novos fluxos na linguagem e de novos agenciamentos nos processos de constituição do conhecimento, atuar como professor tem sido um grande desafio, principalmente porque os modelos de professores que conhecemos são, em sua maioria, tradicionais e enraizados, com muita resistência e receosos a modificações, no entanto totalmente compatíveis com o modelo de formação que receberam.

Daí que, independentemente de qualquer resistência que possa haver neste âmbito, um novo tipo de organização do pensamento e um novo tipo de conhecimento emerge em larga escala, vertiginosamente, sem perspectiva de regresso e sem que possamos contê-lo: o conhecimento chamado de transdisciplinar. Essa é uma realidade em efervescência que traz importantes mudanças na forma de acessar o conhecimento, em oposição a forma disciplinar tradicional de até então.

Basarab Nicolescu (1999), em sua obra “O manifesto da transdisciplinaridade” esclarece que este modelo “diz respeito ao que está ao

mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina. Seu objetivo é, portanto, a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p. 22).

Dessa forma, se esta é a realidade que vem se apresentando à contemporaneidade, as instituições escolares não podem ficar omissas. Elas precisam acompanhar essa virada epistemológica, precisam traçar novos mapas, estar abertas a modificações pertinentes e o professor deve ser o primeiro ator de transformação nesse contexto, caso contrário, estamos fadados a manter a escola como um espaço em que os estudantes se tornam reféns dessa desatualização, saindo de todo o processo com as cabeças “bem cheias” de uma variedade de informações, justapostas, sem saber articulá-las com vistas a terem cabeças “bem feitas”, (MORIN, 2000b).

Tudo isso se torna curioso ao percebermos que na vida os problemas se resolvem de maneira transdisciplinar, tendo em vista que somos todos transdisciplinares, consciente ou inconscientemente, porque cotidianamente nos vemos impelidos a acionar conhecimentos diferentes, mas interligados, para buscar as soluções dos problemas que enfrentamos.

Entretanto, contraditoriamente, quando estamos em uma sala de aula aprendendo e resolvendo problemas somos levados a ser disciplinares, seguindo um raciocínio cartesiano de objetividade e linearidade. Essa é a grande questão incoerente que tem suscitado reflexões em todo o mundo em direção a superação desse paradoxo. É claro que a apreensão nítida do objeto de estudo nas suas especificidades é muito importante, mas o é, também, nos contextos nos quais se dão e/ou ocorrem. É dessa forma que se constitui a significação de validade do conhecimento, isto é, nas relações contextuais que compõem um todo significado, pois nada tem significado isoladamente ou fora de algum contexto.

O teórico Edgar Morin (2007), neste sentido, é categórico ao trazer exemplos simples, mas de fácil entendimento, para compreendermos o movimento da transdisciplinaridade em nossa vida. Dentre tantos, ele utiliza como referência o da época planetária, que hoje chamamos de globalização, esclarecendo que para

perceber e se reconhecer nesse processo ou fenômeno planetário é preciso recorrer a conhecimentos de ordem econômica, demográfica, sociológica, religiosa, cultural, entre outros, e que, portanto, ainda segundo o autor, não há como não sermos transdisciplinares se quisermos compreender as dimensões dos eventos que nos cercam, sob pena de incorrerem em alienação.

Apesar de tudo estar interligado, Morin (2007, p. 27) afirma que infelizmente “o ensino que recebemos não nos torna capazes de enfrentar nossos grandes problemas”, assim como não nos ajuda a perceber as congruências da organização planetária por conta da sua sistematização que trabalha na direção da separação dos conhecimentos. Dessa forma, mesmo que a educação transdisciplinar seja um processo global de longo prazo, que dispensará grandes esforços, é importante começar desde já a criar e fomentar mentes e lugares que ajudem a iniciar esse processo e que assegurem seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a escola e a universidade são, sem dúvida, os lugares privilegiados para pensar em uma educação dirigida às exigências do nosso tempo. São o eixo central de disseminação e estruturação do pensamento transdisciplinar que permitirão uma evolução em direção a sua missão principal, aparentemente um pouco esquecida: “o estudo do universal” (NICOLESCU, 1997, p. 5).

Ainda com as observações de Nicolescu (1999), tais percepções poderiam levar essas instituições a processos de produção do conhecimento com atitudes transculturais, transreligiosas, transpolíticas, transnacionais e de diálogo entre a arte a ciência, uma vez que as muitas informações e conhecimentos que temos hoje precisam, conforme nos diz Morin (2000b), ser relacionadas aos contextos problemáticos que nos desafiam e que são multidimensionais e globais.

Nos parece potente entender que a ciência especializada não explica a vida. Esta só adquire sentido ao ser contextualizada por meio de todos os saberes acumulados, “reconhecendo o direito de cada ser humano, qualquer que seja a sua verdade, religião, sexo, cultura e raça de existir e habitar este planeta, convivendo e contribuindo, respeitando e sendo respeitado pelas diferenças individuais e grupais” (SANTOS, 2005, p. 2). Essa mudança de atitude começa

com o sentimento de tolerância e de abertura ao lidar com as diferenças humanas, com os erros alheios, nutrindo sempre uma esperança de redenção e resgate, como é o caso do público alvo deste estudo: os privados de liberdade.

Se a ciência moderna significou uma mudança radical no modo de pensar dos homens medievais, podemos dizer que a transdisciplinaridade, hoje, sugere a superação de uma mentalidade segmentada, fechada para o novo, para o diferente, para o perdão e para a superação dos problemas culturais, econômicos, educacionais e espirituais. Diante disso, essa nova ótica tem como premissa básica o incentivo às conexões e a criação de uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo, corroborando, dessa forma, com os preceitos das relações rizomáticas.

É importante destacar ainda, que a transdisciplinaridade não é um simples conjunto de conhecimentos ou um novo modo de organizá-los. Mais do que isso, essa concepção trata de uma postura que possibilita e prepara os sujeitos para o respeito pelas diferenças, o que nos parece muito coerente com a atualidade, uma vez que a intolerância às diferenças e a exclusão social estão, infelizmente, latentes.

Dessa forma, a transdisciplinaridade fundamenta este estudo por transcender o universo fechado da ciência e trazer à tona a multiplicidade de modos de conhecimento, assim como o reconhecimento da multiplicidade de sujeitos produtores de todos estes novos e antigos modos de conhecimento.

Com o surgimento desta perspectiva educacional, acreditamos que, indubitavelmente, surge também a necessidade de reconhecer e reafirmar o valor de cada sujeito como portador e produtor legítimo do conhecimento, sobretudo se esse sujeito é amplamente e cotidianamente excluído do circuito social de convivência e produção de conhecimento, como é muitas vezes o caso do sujeito-presos.

Neste sentido, Nicolescu (1999) propõe a transdisciplinaridade como uma forma de ser, saber e abordar, atravessando as fronteiras epistemológicas das ciências e das disciplinas, praticando o diálogo dos saberes sem perder de vista a diversidade e a preservação das relações, sejam elas quais forem.

Portanto, uma abordagem pedagógica assentada no paradigma da transdisciplinaridade exige um profundo processo de reflexão sobre a docência e, em consequência, de repensar o papel do professor como profissional e como pessoa. No decorrer deste caminho reflexivo os professores precisam analisar a relevância do seu papel social e entender o grande valor da prática docente no universo, uma vez que sua função é educar para a vida, o que pressupõe a sua existência como cidadãos e como formadores de novos cidadãos.

No entanto, vale destacar que neste desafio imposto por essa inovação transdisciplinar, a escola e as universidades também precisam dar conta deste enfrentamento. E sobre isso, o teórico Moran (2007, p. 53) nos esclarece que “a escola se insere numa perspectiva de futuro, mas tem dificuldades em enfrentá-lo, porque é difícil prever as mudanças que os alunos terão de enfrentar em todas as dimensões da vida nos próximos anos”.

É nesta perspectiva que entendemos a necessidade de professores e formadores de professores ultrapassarem o ensino focalizado meramente em cumprir a exposição de conteúdos, para buscar caminhos em direção a um processo que gere um ensino inovador, flexível e coletivo.

Neste contexto, o paradigma da transdisciplinaridade tem exigido a busca de metodologias que atendam as múltiplas visões e questionamentos. Assim cabe, sobretudo à escola e à universidade, a responsabilidade social de oportunizar ações e intervenções que levem a comunidade acadêmica a refletir, analisar e buscar construir projetos pedagógicos que venham a suprir a formação da humanidade com uma visão de mundo mais igualitária e conectada.

Em tempo, devemos aclarar que a transdisciplinaridade não propõe a abolição da visão disciplinar, mas propõe ir além porque trata-se da reunificação das partes reconhecendo a integração do todo no interior dessas partes (MORIN, 2000a), e por conseguinte, da interconexão das disciplinas, propondo o grande reencontro entre teoria e prática, conforme preconizam Torres e Behrens (2015).

Diante desse contexto nos resta dizer que todo o explorado até aqui pressupõe a religação das diferentes áreas da ciência aos saberes que estão dispersos. Para Morin (1982), a ciência nunca teria sido ciência se não tivesse

sido transdisciplinar e chama a atenção para o problema da fragmentação mais uma vez:

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro da categoria isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre, sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso também recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o que o cerca, onde vai buscar energia e organização. (MORIN, 1982, p. 217-218).

Dessa forma, a escola, em todos os níveis, precisa ter a preocupação de preparar os alunos para enfrentar a superação das dualidades que certamente irão encontrar ao longo da vida, propiciando momentos em que possam “aprender a conviver com as situações ambivalentes, buscando a unidade na diversidade complexa” (TORRES; BEHRENS, 2015, p. 20).

Para reforçar as considerações sobre a transdisciplinaridade e não tornar esse estudo tão utópico, Edgar Morin (2007, p. 28) nos auxilia explicando que obviamente “sempre há um risco, o risco da tagarelice superficial. Mas, na disciplina, há outro risco, o do fechamento de modo hermético de um saber que poderia ser útil a todos nós”. Por isso é preciso aceitar a aventura do pensamento transdisciplinar por ser este o pensamento que nos dá instrumentos para ligar os conhecimentos; “é preciso correr o risco dessa aventura porque ela avança no bom sentido” (2007, p. 28).

Sabemos que a transdisciplinaridade não é o saber total, mas é uma aspiração a um saber menos singular, e isso é muito significativo, muito embora, nas palavras de Morin (2007, p. 28), “o conhecimento nunca estará completo e a racionalidade tem limites”. Ainda assim sempre valerá o esforço e a aventura em busca da integração de todo o conhecimento que está ao nosso alcance.

De posse dessa compreensão devemos considerar seriamente que há um grande desafio pela frente e que cabe a nós, enquanto professores,

pesquisadores e instituições de ensino preocupadas com a situação educacional do país, alçar esforços com estudos que ofereçam novos rumos à este cenário, objetivando contribuir com subsídios intelectuais e técnicos em busca de alternativas educacionais emancipatórias, criando e recriando propostas nos mais variados espaços e tempos, para os mais variados públicos, e ainda, almejando ações político-pedagógicas eficazes na concretização de uma educação mais heterogênea, conectada e significativa para os sujeitos envolvidos.

Não podemos, assim, perder de nosso horizonte o desejo que nos guia a algo maior: a construção de uma concepção do saber que vislumbre a multiplicidade sem a total fragmentação, e “um currículo e uma escola na qual as crianças e/ou adultos possam realmente aprender sobre esse mundo em que vivem” (GALLO, 2000, p. 1), ainda que, a atual organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem qualquer interconexão, dificultando a compreensão do conhecimento como um todo integrado e, por conseguinte, dificultando a compreensão efetiva das relações com mundo em que vivem.

Ao constatar-se, dessa forma, que nenhuma área do conhecimento basta a si mesma e que, portanto, urge direcionar os processos de ensino e de aprendizagem em direção a novas perspectivas mais abrangentes e integradoras é que emerge a perspectiva da **transversalidade**³⁶ como uma proposta para a superação da hierarquização e fragmentação dos currículos e saberes escolares.

A noção de transversalidade foi desenvolvida em princípios dos anos sessenta por Felix Guattari para tratar das relações entre pacientes e terapeutas, em substituição a relação/noção de transferência proposta por Freud, conforme assinala Gallo (2000). Esse termo surge porque Guattari preocupava-se com o desenvolvimento de uma terapêutica coletiva e não-hierárquica, como forma de **atravessar**³⁷ as relações entre as pessoas, em oposição as simples concepções de relações verticais e/ou horizontais de até então:

³⁶ Grifo nosso.

³⁷ Grifo nosso.

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade; a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. (GUATTARI, 2004 [1964], p.111).

Mais tarde este conceito foi estendido para o conhecimento e passou-se a falar em saberes transversais como aqueles que “atravessam diferentes campos de conhecimento, sem identificar-se necessariamente com apenas um deles” (GALLO, 2000, p. 7). Assim, entender a noção de transversalidade, que está completamente em sintonia com o paradigma rizomático de educação, é depreender que a transversalidade, tal qual o rizoma, transita pelos territórios do saber como as sinapses transitam pelos neurônios (Gallo, 1995); em uma viagem aparentemente caótica, mas que, na verdade, está totalmente carregada de sentidos:

A transversalidade rizomática aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. (GALLO, 1995, p. 11).

No campo da educação essas implicações são profundas, pois a aplicação da perspectiva transversal na organização curricular das escolas significa uma revolução no processo educacional:

Substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado através dos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as “gavetas” seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas. (GALLO, 1995, p. 11).

Currículos transversais seriam, desta maneira, currículos que não teriam simplesmente o poder de diferenciar, de classificar, de organizar, de incluir e de excluir, mas levariam a micro revoluções na educação:

Revoluções moleculares que permitiriam mobilidade, flexibilidade, abertura entre os saberes e trânsito por conhecimentos que se desvinculam da tentativa de homogeneização, de modelo, de uno, para o reconhecimento do múltiplo e da diferença. Não se comprometendo mais com a produção do igual, o currículo pode se envolver na construção de subjetividades plurais, a partir de múltiplos referenciais, em processos de heterogênesse, de singularização que afirmam as diferenças. (MATIAS, 2008, p. 63).

Neste sentido, a noção de transversalidade ajuda a pensar a não-hierarquização dos saberes, por relações não-verticais e não-horizontais, e remete, por sua vez, à articulação e ao trânsito entre os conhecimentos escolares, superando visões hierarquizadas e fragmentadas dos conteúdos, para além das propostas interdisciplinares³⁸.

Sem dúvidas existe uma certa dificuldade de o profissional da educação absorver algumas destas informações e trabalhar na perspectiva rizomática, transversal ou mesmo transdisciplinar, tendo em vista todo o contexto e o próprio modo compartimentalizado em que nos formamos. Nas palavras de Gallo (2000, p. 9) “fomos treinados para trabalhar reproduzindo nos alunos as estruturas dos arquivos mentais estanques que recebemos”. Nesta perspectiva o autor explica que cada professor poderia, para começar, tentar mostrar aos seus estudantes

³⁸ De acordo com Sílvio Gallo (2000, p. 5), embora a interdisciplinaridade possa significar um grande avanço em relação à disciplinarização pura e simples, não é, porém, um rompimento definitivo com as disciplinas. A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso das várias disciplinas. E, se a fragmentação e compartimentalização dos saberes já não dão conta de responder a vários problemas concretos com que nos defrontamos em nosso cotidiano, precisamos buscar um saber, não-disciplinar, que a interdisciplinaridade não seria capaz de nos fornecer. Para pensar problemas híbridos, necessitamos de saberes híbridos, para além dos saberes disciplinares.

que os conteúdos que ensina em suas aulas não são isolados, mas relacionados a tudo mais que eles aprendem na escola e nas demais vivências com o mundo.

Se um professor habitualmente mantém uma postura transversal manifestada em suas ações docentes, ele pode, e talvez seja mesmo, um convite vivo para que seus alunos desenvolvam essa mesma atitude, por isso ressaltamos a importância de explicitar essa atitude no tratamento que dá aos temas quando apresentados, ou quando propõe estudos a serem realizados sobre eles:

Quando, por exemplo, faz uma exposição sobre o ser humano, pode tomar elementos de compreensão da Filosofia, da Biologia, da História, da Geografia, da Sociologia, da Psicologia, da Física, da Química ou da Bioquímica, da Arte, das Religiões, da Matemática, da Literatura, etc. (LORIERI, 2010, p. 14).

Essa Experimentação é plenamente possível porque, além deste estudo articulado, o aluno também estará, ao longo de sua formação, estudando essas mesmas áreas do conhecimento em forma de disciplinas específicas. O primordial e oportuno, neste caso, é procurar sempre tecer uma visão encadeada dos temas, iluminando amplamente as múltiplas relações que estão presentes em nossa constituição, objetivando superar a disciplinarização, ou o que Morin, (2005) chama de “superdisciplinarização/hiperdisciplinarização”, que o mundo contemporâneo experimenta, talvez pelo seu desejo imensurável de conhecer o mundo, talvez pelo seu secreto desejo de poder sobre este mundo. Difícil avaliar!

Ao tratarmos de disciplinarização e poder, somos levados a trazer para esse texto o filósofo francês Michel Foucault que já os analisou extensamente, tanto em seu aspecto de produção e organização, em “As palavras e as coisas” (1999), quanto em seu processo de hierarquização política, em “Vigiar e Punir” (2008), deixando evidente, em ambos os casos, a explícita íntima relação do saber organizado em disciplinas e o poder, em face do entendimento de que conhecer é dominar (FOUCAULT, 2008).

Ainda em sintonia com Foucault (2008), dividir os saberes do mundo em fragmentos cada vez menores foi, ou é, uma forma de facilitar o desenvolvimento de meios que possibilitem o seu domínio: “conhecer mais é dominar cada vez

mais, e isso só é possível à medida que reduzimos nosso objeto. Embutido no desejo humano de conhecer o mundo está o seu desejo oculto de poder sobre o mundo” (GALLO, 1997, p. 5), e assim, por meio da disciplinarização e da compartimentalização torna-se muito mais fácil o acesso e o domínio que os alunos terão sobre o conhecimento e, em consequência, controlar o que eles sabem.

Em virtude dessa realidade que se observa desde muito tempo, Foucault denunciou alguns dos mecanismos de poder e controle explícitos nas escolas, em sua obra *Vigiar e Punir* (2008), quando comparou as semelhanças desta instituição social com a própria prisão, mostrando que a estrutura física e arquitetônica da escola está voltada, assim como a da prisão, para a vigilância e o controle dos seus alunos/prisioneiros. Fato é que, esteja sob a máscara que estiver “o poder se exerce implacável e totalitário sobre os indivíduos” (GALLO, 1997, p. 8), sobretudo, quando permanecemos no panorama de uma escola cujo currículo é a expressão máxima da disciplinarização e mais ainda quando os indivíduos envolvidos nesse processo pertencem ao contexto prisional.

Diante das considerações feitas até este capítulo e do cerne deste estudo, que é a educação prisional, nos questionamos desde o início sobre o tipo de currículo presente nas unidades prisionais com o intuito de saber se ele prima realmente pela efetivação da tão proclamada ressocialização, sobretudo porque com frequência os discursos reiteram que o período de reclusão e a possibilidade de inserção na escola prisional objetivam precipuamente a reintegração social do preso. Então onde, quando e como estes discursos e metodologias se materializam?

Tomando o currículo enquanto documento norteador e organizador mais próximo da realidade pedagógica, entendemos que a resposta está nele e posteriormente na própria prática docente em sala de aula. Portanto quando o discurso profere a ressocialização, apontando a educação como uma via para alcançá-la, é no currículo, entre outros âmbitos, que se expressa a concretização, ou pelo menos, as intenções de cumprir com estes objetivos.

Por isso, no capítulo de análise deste estudo um dos tópicos a ser examinado é justamente a construção dos planos de ensino que norteiam a prática em sala de aula, com o intuito de perceber se a organização deste documento que, tecnicamente conduzirá o docente ao longo de suas atividades didáticas, prevê atitudes, temas e posturas diferenciadas para a lida com o público em questão, ou se de fato o currículo deste contexto em nada busca suprir as insuficiências da educação tradicional. Ou então se apesar de um currículo engessado o professor, na prática, consegue superar esse obstáculo e experimentar em direção a criação e produção de conhecimento.

As práticas educativas transportadas de escolas tradicionais, extramuros, sem adequações voltadas a especificidade da educação prisional contribuem para dificultar o reconhecimento dos sujeitos envolvidos. Cabe esclarecer que quando reforçamos a importância de um currículo diferenciado, se assim podemos chamá-lo, não estamos tratando da mudança de conteúdos, pois eles são fundamentais e isso seria um equívoco, mas estamos tratando de propor reflexões para repensar as propostas curriculares com o intuito de adequá-las ao cotidiano prisional e à realidade destes sentenciados-estudantes. É neste sentido que estamos esperançosas.

Ao propor essa diferenciação estamos tratando de buscar formas para estimular esses sentenciados-estudantes a encarregarem-se eles mesmos dos processos de aprendizagem, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o que lhes exigirá altos graus de reflexividade sobre si próprios.

Dessa maneira, quando falamos em currículos diferenciados e, portanto sobre uma perspectiva de organização transversal, que permitam um trânsito transversal por entre os diversos campos de conhecimento, estamos propondo ressignificar os espaços de construção e circulação do conhecimento na prisão, permitindo que situações até então insuspeitas possam emergir, Gallo (1997).

É proveitoso expor ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997, incorpora os Temas Transversais em seus anseios, como pretensa novidade na forma de

abordar os conteúdos relacionados às humanidades, direcionados à formação do homem e da cidadania por meio das áreas do conhecimento tradicional na escola:

Algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (PCN, 1997, p. 45).

Essa proposta parece estar em busca da retomada da valorização do conhecimento das humanidades ao apontar a necessidade do resgate do homem enquanto ser, em sua subjetividade. Para tanto, o documento orienta que alguns temas devem ser incorporados aos currículos escolares, recebendo tratamento didático em todas as disciplinas:

O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: **Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**³⁹, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal. (PCN, 1997, p. 45).

³⁹ Grifo nosso.

Dessa forma, podemos entender que a proposta dos Temas Transversais delega à escola a tarefa de resgatar possíveis degradações de caráter ético-social, humana e ambiental, por meio da abordagem de temas pré-determinados, mas, sem com isso, reduzir o espaço e a importância da disciplinarização dos currículos tradicionais.

O teórico Sílvio Gallo (2000) é categórico ao afirmar que a proposta do MEC representa, talvez, algum avanço em relação à disciplinarização, mas de forma alguma um passo para a sua superação:

A novidade dos temas transversais não passa de uma tentativa de colocar em prática a ideia de interdisciplinaridade, já que as disciplinas são mantidas como estruturação básica do plano curricular da escola. Penso que esta proposta não dá conta de desvendar o enigma que a Esfinge da educação nos apresenta; a sua adoção significará, quando muito, uma nova forma, talvez mais simpática, de sermos engolidos pelo monstro. Penso que para resolver o enigma devemos ser mais ousados, e buscar soluções mais complexas, mas também mais criativas e que permitam o desenho de um novo futuro. (GALLO, 2000, p. 9).

Os temas transversais, nesse sentido, não se constituem em novas abordagens e sim em temáticas a serem exploradas, com o objetivo, segundo os PCNs (1997), de favorecer a compreensão da realidade e a participação social. Porém ao abordarem a transversalidade dessa forma, os PCNs acabam por apenas lhe atribuir uma função meramente metodológica, omitindo, assim, a sua amplitude epistemológica, conforme já discutido anteriormente, e que em nada se difere dos modelos de currículo.

Parece potente pensar que tanto na prisão, quanto fora dela, as escolas para jovens e adultos precisam ser, de alguma forma, sempre diferenciadas. Diferenciadas pelo respeito à diversidade dos que acolhe, às histórias de vida que trazem, às expectativas que passam a suprir com o projeto de estudo como um caminho possível de reconciliação com a sociedade e consigo mesmo.

Embora os projetos pedagógicos, os documentos oficiais, os currículos pré-estabelecidos e tantos outros meios de monitorar a educação estejam

tentando controlar a construção do conhecimento, lembramos que sempre há, no seio do cotidiano da sala de aula, possibilidades de realizar uma educação menor. Por isso, acreditamos que juntos podemos ir ao encontro de uma escola que seja o espaço da liberdade de aprender e de conhecer. Da liberdade literalmente. Da liberdade das amarras do contexto segregador no qual muitos dos sentenciados foram gestados.

Dessa forma, é porque não nos é possível naturalmente perceber o mundo fragmentado e porque urge pensarmos nestes híbridos que se tem buscado novos paradigmas para a compreensão e produção do conhecimento. Neste sentido, romper com o panorama arbóreo, que coloca cada disciplina, cada ciência em seu galho e adotar uma percepção mais rizomática, que implica a conexão entre os saberes, nos conduzirá de maneira mais realista a perceber os saberes que se relacionam conosco como elementos comuns da nossa realidade.

Nesta perspectiva, já não é mais possível pensar em hierarquização, “assim como não é possível pensar no poder como um topo do qual emanam as forças” (GALLO, 2000, p. 17). Aqui poder e controle é essencialmente relação, como pensou Foucault, apud (GALLO, 2000, p. 18), “algo que se sofre e se exerce continuamente”. É dessa forma que imaginamos ser possível estabelecer um processo de democratização, tanto do saber, quanto do poder, bem como é partindo desse princípio que novas Experimentações pedagógicas podem começar a ebulir no cenário educacional brasileiro.

Ressaltamos, em tempo, que não estamos pensando que a prática docente exercida de acordo com as perspectivas da transdisciplinaridade e da transversalidade apresentadas aqui salvará a escola moderna, ou, então, que serão a solução para todos os problemas, mas nos parece importante exteriorizar que há possibilidades de se pensar em uma outra escola, e que essas possibilidades precisam ser efetivamente consideradas para, quem sabe, começar a surgir uma escola que enfatize a criação e a invenção, e que experimente com todas as ferramentas disponíveis. Enfim, que vise potencializar aprendizagens e resistir a uma quantidade pré-determinada de produtividade e conhecimento.

Diante desse contexto, parece oportuno pensar em uma forma de Currículo Maior, aquele a serviço da educação maior, açambarcado por grandes questões políticas, atravessado por um Currículo Menor, aquele a serviço da educação menor, aberto a práticas de Experimentação e que não visa apenas repetir resultados ou reproduzir o mesmo. De acordo com Novaes (2014, p. 67) “com a possibilidade de Experimentação docente poderíamos proliferar pensamentos mais abertos às diferenças, ao buscar articular conhecimentos que visem à variação, e não apenas à homogeneidade do que é sempre o mesmo”.

Quando falamos em Experimentação, não estamos nos referindo, necessariamente, a noção de ter experiência enquanto prática, mas em experimentar como entregar-se a acontecimentos que provocam a possibilidade do pensar e da criação. Posta assim a questão, o teórico Larrosa Bondía (2002) nos ajuda a pensar e a entender a noção de experiência, com enfoque na Experimentação:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...] O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*existe*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. [...] A palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Assim, experimentar implica em correr os riscos de transformações propiciadas pelas travessias, pelas viagens, pelos encontros, ou, como nas palavras de Vitkowski (2014, p. 194), “pelos devires⁴⁰ que nos afetam intensamente”.

⁴⁰ Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' É particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto

Ainda em sintonia com o filósofo Gilles Deleuze (1992, p.136) “pensar, é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a Experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer”, por isso, nos conduz e nos motiva a não permanecermos sempre estáticos, mas que façamos Experimentação:

Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! [...] Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um general em você! (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 38).

A proposta de tomar por base a Experimentação traz consigo, nas palavras de Gallina (2008) uma reconfiguração das práticas de aprendizagem, pois “a Experimentação é o trabalho do pensamento” (GALLINA, 2008, p. 144), o que configura a aprendizagem como um aprender a pensar, como atividade criativa e, portanto, da diferença (DELEUZE, 2006).

Ainda em sintonia com Gallina (2008) dificilmente teremos aprendizagem efetiva somente através da representação porque, antes, ela emerge das experiências, dos problemas que nos levam a pensar. Por isso mesmo, a Experimentação é o conjunto daquilo que aparece, de uma coleção de percepções que, enquanto tal, “é puro movimento, puro devir”, de modo que, “ao ultrapassar o dado, [...] põe o experimentador como sujeito da Experimentação” (GALLINA, 2007, p. 129).

Deste modo, a Experimentação está longe dos planos educativos estanques, elaborados de modo fechado, sem o conhecimento prévio e o contato com aqueles os quais se destinam, ao que Gallo (2002) nos ajuda elucidar, afirmando que:

quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. (DELEUZE E PARNET, 1998, p. 5). O devir é o conteúdo próprio do desejo [...] desejar é passar por devires. [...]devir é uma realidade: os devires, longe de se assemelharem ao sonho ou ao imaginário, são a própria consistência do real. [...] Não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a “faz fugir”. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 25).

Devemos insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação. (GALLO, 2002, p. 172)

Dessa forma, não podemos ignorar que alcançar os objetivos aqui preconizados implica em um trabalho árduo diante da imensidão de leis, normas e regras que acompanham o Currículo Maior. É preciso ter claro que atuar em outra direção pode demandar deslocamentos que compreendam uma diminuição do fazer burocrático, para, quem sabe assim, conseguirmos brechas para o pensamento poder acontecer com mais força, ou em:

Outra parte do corpo que não esse cérebro arrebetado. Outra parte do corpo escrita política que não esse currículo. Essa memória que arrebeta o que não faz sentido. Esse currículo que arrebeta o que não faz sentido. Até quando ficar no que faz sentido? E quando no que expressa sentido? Mas o que faz sentido? A realidade? A distinção da realidade junto à ficção e à imaginação? O sonho? O som? A centralidade e justeza pensamento-memória-narrativa? (ANDRADE; PRIOLI; AMORIM, 2012, p. 148).

Permitir a brecha é então abrir-se a outras maneiras de sentir e de fazer. É abrir mão de um conhecimento que preza apenas pela verdade e passar a “compreender o erro como aprendizagem” (NOVAES, 2014, p. 78), entendendo que o processo porque passam os envolvidos muitas vezes é mais importante e grandioso que o produto final e que, portanto, “uma aprendizagem efetiva flui no processo, no entre, e não fim” (Ibid., p. 78). Diante disso, criação e Experimentação como alternativas curriculares podem possibilitar que o que se produz preserve heterogeneidades, diferenças e prolifere o múltiplo, o transversal, o transdisciplinar.

É importante assinalar que um currículo de perspectiva rizomática, atravessado por ideais transversais e transdisciplinares não busca, a qualquer

custo, se instaurar como modelo aos currículos vigentes, mas busca pensá-lo e praticá-lo em coexistência com este, provocando deslocamentos, desterritorializações, Experimentações e, porque não, resistência.

Resistência porque ainda nos parece que, de todo modo, a consolidação do Currículo Maior “tenta se antecipar, controlar e produzir sujeitos que terão sua formação garantida em projetos que busquem criar e estipular atuações precisas, ou técnicas, para uma certa sociedade que se projeta produzir” (NOVAES, 2014, p. 69), objetivando, com isso, organizar a sociedade de maneira cronológica, linear e arborescente.

Por tudo isso, notamos uma preocupação com as licenciaturas, seja em relação ao seus currículos e conteúdos formativos, seja em relação às estruturas institucionais que as abrigam. No entanto, importante se faz mencionar que essa preocupação não tem a ver apenas com o professor, sua formação e seu desempenho nas salas de aula. Segundo Vitkowski (2014, p. 176), inúmeros fatores convergem para isso, dentre eles, “as políticas educacionais vigentes, o financiamento da educação, as formas de estrutura e de gestão das escolas, a cultura e formação de gestores, as condições sócio-econômica-cultural dos professorados e muitos outros fatores”.

Dessa forma, os processos de formação de professores, seja qual for a modalidade educativa, não podem ser encarados de forma simplista, atrelados às concepções formativas aligeiradas de cunho meramente administrativo ou de treinamento de recursos humanos. Há que se considerar este processo como planejamento, suporte institucional, metodológico e investigativo para que daí possam emergir Experimentações pioneiras.

É devido ao reconhecimento dessa relevância que o tema da formação de professores assume um caráter extremamente importante e ao mesmo tempo delicado, tanto pelas políticas públicas, quanto pela complexidade dos desafios educacionais contemporâneos. Os momentos destinados a aprendizagem docente precisam provocar outros olhares, propiciar deslocamentos, potencializar conexões. Precisam dar ao professor a chance de experimentar consigo mesmo e com os que busca afetar.

Finalizamos esse capítulo certas de que esse percurso inicial, que objetivou delinear, sobretudo, contornos do horizonte ontológico Deleuziano, está marcado pela descoberta e por isso mesmo, aporta incompletudes. Assim sendo, essas considerações não são um fechamento de horizonte, antes, são um convite para a continuidade de aprofundamentos.

5 ***JUS AGENDI*⁴¹: PELAS VEREDAS LIVRES DE UMA ANÁLISE**

Neste capítulo descrevemos e analisamos o corpo docente e a prática realizada no interior de uma escola prisional observando as práticas de experimentação da educação no cárcere e as suas reais possibilidades de contribuição para a edificação e ressocialização dos sentenciados-estudantes.

5.1 VEREDA 1: O CORPO DOCENTE

Eles têm muito a nos ensinar. A nossa formação é acadêmica intelectualista, abstrata, livresca. A deles é empírica, pragmática, forjada no sofrimento, rica de sabedoria. A grande diferença é que nós sabemos que sabemos e eles não sabem que sabem. Ajudar a fazê-los ver o quanto sabem tem sido a nossa preocupação.

(Frei Betto, sobre os presos, no tempo em que esteve na cadeia, durante a ditadura militar)

O exercício da docência é uma das mais antigas ocupações do homem, sendo, portanto, a figura do professor muito anterior à institucionalização das organizações escolares. Com as transformações sociais, do mundo do trabalho, culturais e tecnológicas, o trabalho docente vem apresentando modificações na forma de seu exercício e novas exigências se impõem a seus agentes, repercutindo na maneira de viver o ofício e até mesmo na vida pessoal desses trabalhadores.

A docência apresenta aspectos rotineiros, codificados e formais, tais como o espaço escolar organizado, que em certa medida é estável e uniforme; o trabalho realizado por especialistas, com uma formação específica; o trabalho calculado, mensurado, planejado; entre outros, o que nos permite afirmar, de

⁴¹ *Jus Agendi* significa, em termos gerais, o direito de agir.

acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 42) que a docência é uma “atividade instrumental, controlada e formalizada”.

Na prática, no entanto, nem tudo pode ser controlado, pois as invariabilidades do meio atribuem a atividade docente aspectos informais e indeterminados que devem ser ponderados, e devem levar os docentes a entender que um planejamento inicial não pode ser uma camisa de força, mas um indicativo com possibilidades múltiplas de ações que podem ser renovadas e inspiradas no movimento da vida que de modo algum é estanque. É justamente o movimento da vida que possibilita ao docente ir além do que é prescrito, vivenciar a função como uma experiência pessoal em busca da construção de conhecimentos e experimentar com as ferramentas de que dispõe ou procurar outras também.

Quando a escola está inserida em um espaço restritivo é importante que ela potencialize os processos educativos para além da educação escolar, que por vezes, é restritiva, entendendo que o professor nesse contexto se torna figura fundamental na construção de espaços e momentos nos quais o estudante consiga se libertar e significar o mundo como algo que está em constante transformação.

Nesse sentido, para que a educação possa ser libertadora, o educador necessita estar preparado para lidar com as singularidades e multiplicidades de lecionar em qualquer ambiente, mas, sobretudo, em um ambiente prisional.

Em ato contínuo ao nosso trabalho apresentamos a seguir o que pensamos e o perfil dos docentes que atuam na Escola da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR, com base nos questionários que aplicamos e nas entrevistas e nas observações feitas *in loco*. Relembramos antes que acompanhamos quatro professores de diferentes disciplinas: Português, História, Sociologia e Artes, e o motivo da seleção já foi explicitado no capítulo sobre a metodologia da pesquisa

Coincidentemente acompanhamos dois professores (História e Sociologia) e duas professoras (Língua portuguesa e Artes). Sobre o tempo que atuam como docentes evidenciamos que as duas professoras possuem mais tempo de carreira, 24 e 35 anos de profissão, respectivamente, enquanto que os dois professores,

por sua vez, possuem 10 e 19 anos, respectivamente. Em termos de trajetória docente é possível observar que as professoras de Língua Portuguesa e Artes possuem significativa experiência, contudo quando afunilamos para o contexto da docência em ambiente prisional tem-se uma importante equiparação entre todos: oito anos de atuação para ambas as professoras, seis anos para o professor de História e cinco anos para o professor de Sociologia, o que consideramos uma relevante experiência para o exercício e pouca diferença entre eles.

Com relação a formação desses professores temos os seguintes dados: a professora de Língua portuguesa é formada em Letras-Português/Inglês e possui Mestrado Profissional em Letras. O professor de História é graduado em Filosofia e possui especialização em Metodologia do Ensino de História e especialização em EJA. O professor de Sociologia é graduado em Ciências Sociais e possui mestrado em Educação. E a professora de Artes é graduada em Desenho e Plástica e em Educação Artística e Artes plásticas e possui especialização em Arte. Temos, portanto, dois mestres e dois especialistas, sendo que apenas um deles possui formação específica para a formação de jovens e adultos. Salientamos, contudo, que ainda em 2016 o professor de História ingressou no Mestrado em Educação.

O trabalho com a EJA, na maioria dos casos, aconteceu de maneira natural e por vontade própria. De alguma forma todos, em algum momento, tiveram a intenção de lecionar para jovens e adultos, embora as particularidades da modalidade e o ambiente os desafiassem:

[...] A metodologia apresentada assustava um pouco os professores por ser 4 aulas com a mesma turma e os mesmos alunos. Mesmo assim eu abracei a ideia de fazer essa experiência da EJA e eu já estou a pelo menos 10 anos na EJA. (Professor G.T.^{42 43}, História - entrevista⁴⁴).

⁴² Nas análises utilizaremos apenas as letras iniciais dos nomes dos professores, em atendimento ao que foi acordado no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE. (Em anexo).

⁴³ Abreviação do nome do professor da disciplina de História, da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR.

Já o trabalho com a EJA em ambiente prisional foi motivado pelo desafio, pela vontade de fazer a diferença, pela realidade não convencional, pela preferência em continuar trabalhando com jovens e adultos e também pela melhoria salarial, que costuma superar os 50% em relação ao salário de quem atua na educação básica regular.

Apesar de todos relatarem seu desejo de atuar na EJA vimos anteriormente que apenas um professor possui formação específica para trabalhar com esse público. Apesar dessa carência, em nossa investigação levantamos que os professores não recebem regularmente uma formação específica direcionada à atuação dentro do sistema prisional. Nesse sentido, eles relataram que o que se tem é a Semana Pedagógica, um momento de encontro geral entre todos os professores do Estado antes do início efetivo das aulas para tratar de questões pertinentes ao andamento letivo das escolas regulares, e também alguns encontros para tratar de assuntos relacionados à segurança dentro do presídio.

Por esse motivo, tivemos o relato de diversas dificuldades vivenciadas pelos professores, dentre elas, se sobressai a carência de formação específica ou de formação continuada para quem trabalha no sistema educacional prisional, e ainda:

- Falta de apoio e desinteresse dos órgãos governamentais;
- Material didático inadequado e improvisado;
- Clima de desconfiança por parte de alguns agentes penitenciários;
- Proibição de levar certos materiais para a cela: textos, livros, lápis, cadernos. Muitas vezes tem na cela lápis e caderno, mas não tem livros ou textos. (Professor G.T, História - questionário⁴⁵).

[...] então eu vejo que uma das coisas que a gente precisa muito são as metodologias, as trocas de experiência com outras unidades prisionais, praticas educacionais que dão certo em outros

⁴⁴ Sempre que a inscrição “entrevista” aparece na citação é porque o trecho utilizado é oriundo da entrevista feita com os professores durante o acompanhamento das aulas.

⁴⁵ Sempre que a inscrição “questionário” aparece na citação é porque o trecho utilizado é oriundo do questionário feito durante o acompanhamento das aulas.

lugares e práticas nossas que possam também dar certo em outros lugares. (Professor G.T, História - entrevista).

Para mim a maior dificuldade é dispor de recursos audiovisuais e materiais para a efetivação de uma aula mais prazerosa. Há uma burocracia muito grande para entrar certos materiais na sala de aula. (Professora I.M⁴⁶, Artes - questionário).

A maior dificuldade está na forma de organização das disciplinas. No nosso caso é a organização individual. (Professora M.L⁴⁷, Língua Portuguesa - questionário).

Eu acho que nós tínhamos que tentar preparar um material didático mais apropriado e específico para esses alunos, e não tratar aqui dentro como se fosse um aligeiramento pois não pode ser, muito pelo contrário, ele tem que sair daqui com uma educação sólida, pois lá fora ele ainda vai carregar o estigma de ser um ex-presidiário. (Professora M.L, Língua Portuguesa - entrevista).

O conjunto de dificuldades, que não são diferentes de outras escolas “da rua” estão ligadas a precariedade que o poder público produz, não investindo o necessário e não tratando a educação como prioridade. Não tem vagas para todos que querem estudar na prisão. O governo do estado não contrata professores e funcionários suficientes, o número de agentes penitenciários é cada vez mais reduzido e o espaço físico das prisões não foram projetados para receber escolas. (Professor F.L⁴⁸, Sociologia - questionário).

Dessa forma, percebemos como há uma gama extensa de adversidades que bloqueiam em parte o trabalho do professor nesse espaço. Ao indagarmos aos docentes sobre a relevância da formação acadêmica como uma das ferramentas cruciais para enfrentar os desafios das atividades escolares da prisão obtemos uma contrapartida forte em relação ao processo de formação inicial, pelo fato de a Universidade não ter oferecido subsídios suficientes para a prática docente no espaço diferenciado do cárcere ou, então, espaços e momentos que

⁴⁶ Abreviação do nome da professora da disciplina de Artes, da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR.

⁴⁷ Abreviação do nome da professora da disciplina de Língua Portuguesa, da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR.

⁴⁸ Abreviação do nome do professor da disciplina de Sociologia, da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR.

saíssem da rotina da normalidade. Dessa forma, no que concerne à preparação para o trabalho com esse público, eles se consideram possuidores de conhecimentos que foram construídos durante a sua prática, nas situações reais e singulares do trabalho, que em nada lembra a época destinada à formação, constatando, assim, a existência de uma lacuna entre a instrução acadêmica recebida e os momentos práticos que experimentam em sua atuação docente.

Os currículos de formação inicial (graduação em Pedagogia, Letras e demais licenciaturas) nem sempre conseguem atender à relação teoria-prática de forma abrangente. A carga horária dos estágios supervisionados também não supre e não contribui de maneira significativa para o início da docência, o que ocasiona um despreparo para o exercício da função e amarga índices preocupantes de desistência da profissão.

Além disso, os relatos compartilham que as disciplinas apresentam ementas preocupadas apenas com a justificativa do “*porquê*” ensinar, sem dar a devida importância para “*o que ensinar*” e para o “*como ensinar*”. Essa realidade se agrava quando se trata da formação de competências e do preparo para atuação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que poucos cursos de graduação propõem uma matriz curricular com disciplinas ou momentos voltados para a reflexão e o aprofundamento sobre a EJA em si.

Nesse sentido, não é inadequado afirmar que a grande maioria dos professores que trabalham com esse público não possuem formação inicial adequada, por isso encontram muitas dificuldades em lecionar para a EJA regular e, mais ainda, quando o espaço de atuação é um ambiente repressivo e contraditório às práticas educativas que a normalidade preconiza. Dessa forma, vemos que, muitas vezes, os professores não sabem “*o que ensinar*” e nem “*como ensinar*”, como um reflexo da falta de uma formação mais condizente durante a graduação ou, então, durante o percurso docente, por meio da formação continuada. O estudioso Luiz Percival de Leme Britto (2003, p. 204) externa uma convicção sobre essa modalidade de ensino sobre a qual partilhamos:

A educação de adultos não deve ser pensada como um processo de recuperação de algo que tenha sido perdido ou não aprendido no momento adequado. Tampouco deve seguir os mesmos critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes. O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança e não aprendeu. Ele busca a escola para aprender habilidades necessárias para ele no momento atual. Sempre a partir daquilo que ele, enquanto sujeito histórico, sabe e é.

Ao analisar a situação carcerária do Brasil fica evidente que grande parte dos sentenciados não tiveram oportunidade de acesso à educação durante a infância/adolescência ou, então, abandonaram a escola por questões sociais, por serem marginalizados desde seu nascimento, por necessidades de trabalhar ou pelo envolvimento com a contravenção e a criminalidade, entre outros. Essa realidade justifica, de alguma forma, os altos índices de apenados maiores de dezoito anos sem a conclusão do ensino fundamental e médio. Assim sendo, o professor que atua no sistema prisional necessita sim de uma formação específica em EJA, e em casos em que não há, necessita de formação continuada, trocas de experiências, grupos de estudo, participação em eventos da área etc., que contribuam para a superação dos dilemas vivenciados na prisão em prol de uma educação que procure a emersão das consciências e do protagonismo social.

Os professores acompanhados por nós acreditam que a formação continuada, necessária ao exercício da docência neste contexto, deve ter como espaço e tema privilegiado, obviamente, a escola prisional. Além disso, ela deveria ser pensada de forma conjunta com os profissionais de outras áreas também fundamentais para a recuperação desses cidadãos, como: assistentes sociais, psicólogos, defensores públicos, profissionais da saúde e agentes de segurança, tendo em vista que a escola precisa da ajuda desses profissionais na tentativa de reabilitar os sujeitos e também porque o professor precisa de algumas orientações desses profissionais para lidar melhor com as especificidades desse público.

Neste sentido, notamos que a preconizada recuperação desses infratores é um objetivo que precisa ser compartilhado com outros departamentos do sistema prisional. Escola, educação e trabalho dignificam o ser e contribuem,

significativamente, para essa intenção, por isso aliados a outros atendimentos certamente surtiriam maiores efeitos.

Revelamos então o que pensam os professores sobre o sentido e a importância da escola na prisão:

Na verdade, eu não vejo muita diferença no seu sentido e na sua importância comparando com a escola pública regular. Mas na questão da escola prisional a grande diferença é uma dívida histórica. Veja, são jovens e adultos que não terminaram o processo de educação básica e não é só um ou outro. Então eu acredito que não há como pensar um processo de prisão que preveja a ressocialização sem pensar na questão da educação sistematizada, organizada, com projetos e objetivos para o modelo de pessoa que queremos para a sociedade. (Professor F.L, Sociologia – entrevista).

A escola agrega muito sentido ao ser humano, principalmente para esses indivíduos privados de liberdade. Ela tem um sentido libertador, pois já são pessoas excluídas da sociedade por terem cometido crimes e também por estarem na escola fora da idade certa. Então a escola é uma oportunidade para cada um deles ter uma perspectiva ou alternativa de mudar de vida. (Professor G.T, História – entrevista).

Dar oportunidade aos detentos para continuarem seus estudos, interrompidos por diferentes situações e promover a ressocialização dos mesmos. (Professora I.M, Artes – entrevista).

É um direito do ser humano. Se ele não teve oportunidade de estar na escola quando livre, ele tem esse direito agora. (Professora M.L, Língua Portuguesa – entrevista).

E a seguir apresentamos o que pensam sobre o papel do professor nesse contexto:

Representa uma possibilidade de alternativa de liberdade para além das grades. Não considero que somente a educação formal possa oferecer alternativas, no entanto, sem ela as perspectivas de uma vida com menos riscos sociais não consigo vislumbrar. (Professor F.L, Sociologia – questionário).

O meu papel eu acredito que seja o de mostrar essa possibilidade que a educação trás na vida do ser humano. Mostrar para eles que a educação quando bem utilizada tem um sentido emancipador e

ressocializador, pois o educando não fica mais com aquela visão de mundo pequeno e fechado, ela liberta ele para que com os próprios passos possa alcançar objetivos maiores na sua vida. (Professor G.T, História – entrevista).

Transmissor de conhecimentos e agente de formação dos detentos. (Professora I.M, Artes – entrevista).

Acho que o papel do professor diante da educação é transmitir o conhecimento formal ao aluno, porém muitas vezes durante o conteúdo existem algumas situações que requerem um pouco mais de cuidado e você acaba entrando em outro campo, mas sempre muito cauteloso, eu tenho que saber até onde ir, pois estou tratando com pessoas que tem uma história de vida, e essa história tem que ser respeitada. (Professora M.L, Língua Portuguesa – entrevista).

E ainda se eles acreditam que a educação dentro do sistema prisional contribui para uma efetiva ressocialização e de que forma manifestam seus entendimentos:

Eu acho que sim, mas só com ela não é possível tal expectativa, pois o fato de os alunos estarem frequentando ou concluído a educação básica está relacionado a uma diversidade de fatores sociais relacionado às suas vidas. O que é possível perceber é que no ambiente prisional a escola passa a ter um valor e uma atenção maior para os estudantes que ali estão. (Professor F.L, Sociologia – questionário).

A educação é extremamente importante não só para o homem livre, mas também para aqueles privados de liberdade. Ela é um elemento do tratamento penitenciário como meio para a reintegração do indivíduo à sociedade. Também contribui para o pleno desenvolvimento da personalidade do ser humano e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. (Professor G.T, História – questionário).

Na questão educação acho que há uma evolução considerável e efetiva, mas ao sair da unidade penal tem os fatores sociais que interferem na ressocialização dos indivíduos. (Professora I.M, Artes – entrevista).

Sim, de certa forma apontamos caminhos, os valorizamos e tentamos resgatar por meio da educação algo perdido. Porém, a decisão será sempre do aluno/preso. (Professora M.L, Língua Portuguesa – entrevista).

A partir dessas transcrições é possível perceber que o professor acredita no seu papel e na educação como uma real ferramenta de transformação, capaz de oportunizar a qualquer pessoa uma visão de futuro, uma chance de enfrentamento da realidade. Percebe-se também que os docentes acreditam nos seus alunos para além dos seus delitos, acreditam acima de tudo no ser humano e em seu poder de recuperação, o que para nós é uma postura fundamental por ser desprovida de preconceitos e porque o professor precisa, todos os dias, estar preparado para lidar com pessoas de baixa autoestima, marcas pessoais profundas, valores diferentes dos seus e forte carga emocional.

Além disso, notamos também que eles se sentem imbuídos da tarefa de tornar a vida dessas pessoas melhor do que foi e do que é. A convivência estabelecida na prisão e o reconhecimento de que esse lugar tem pouca estrutura para levar alguém a mudar de vida faz com que esses profissionais se dediquem veementemente, dentro dos seus limites e competências, ou daquilo que acreditam ser o certo, na tentativa de concretizar o objetivo da educação carcerária.

Ao analisar os dados coletados também verificamos que os professores sabem e sentem o descaso da justiça, da ineficiência do sistema prisional e dos preconceitos da sociedade. É com base nisso que justificam a prática docente não tão expressiva, adequada e inovadora quanto poderia ser se tivessem maior apoio dos gestores da unidade, do Estado e da sociedade. Desse modo, apresentamos algumas carências administrativas vivenciadas pelos professores:

Investimentos, continuidade nas políticas que trazem melhorias, sermos ouvidos pelos gestores (SEED/DEPEN), formação continuada para educadores e agentes penitenciários alinhada aos direitos humanos e a educação como meio de emancipação das pessoas. (Professor F.L, Sociologia – questionário).

Penso que uma educação de qualidade e com resultados positivos passa, sem dúvidas, por investimentos em recursos humanos. Precisamos de mais agentes penitenciários, professores de todas as disciplinas e cursos que atendam a nossa realidade. Além disso,

é importante investimento na estrutura física, pois aqui não deixa de ser uma escola. (Professor G.T, História – questionário).

De acordo com eles o trabalho, de certa forma solitário e sobrecarregado, dificulta o alcance dos resultados esperados. Sem a diminuição das lacunas apresentadas aqui, seja no que se refere a ausência do Estado suprimindo as demandas da educação carcerária, seja no que se refere a pouca produtividade intelectual e científica do trabalho docente realizado nessas instituições, continuaremos com a sensação de estar oferecendo a essas pessoas privadas de liberdade apenas um pouco de esperança, de atenção e um espaço para diálogo durante sua custódia, subestimando, assim, a educação como instrumento de transformação.

Por fim, após a explanação do perfil dos professores e de suas convicções e percepções, seguimos adiante para analisar o que realmente faz esse profissional e, nessas condições de negligências, como ele desenvolve suas atividades frente a tantos desafios.

5.2 VEREDA 2: AS PRÁTICAS DOCENTES QUE DEVERIAM SER DE EXPERIMENTAÇÃO

Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas históricas que deem origem a possibilidades de mudanças. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos (as), pouco a pouco, revelarem sua própria realidade. (PAULO FREIRE).

Nesta parte do nosso trabalho, denominada Vereda 2, apresentamos e discutimos os resultados do que observamos com base nos seguintes objetivos da pesquisa: 1) investigar a prática docente dos processos de ensino e aprendizagem, observando, como parâmetro, as práticas dos professores da

Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC, sobretudo no que se refere a forma como o conhecimento é trabalhado e como a relação entre professor e seu estudante se dá nesse espaço; 2) cotejar a prática efetiva em sala de aula com a prática idealizada pela proposta oficial expressa no plano de ensino, relacionando-as com as teorias educacionais que preconizamos.

Nesta discussão também tentamos responder a duas grandes questões que orientaram nosso trabalho: 1) o professor atuante nas escolas do contexto prisional leva em consideração as idiossincrasias do estudante-presos, preocupando-se com uma prática que transcenda o nível do conteúdo prescrito e atinja níveis de reflexão e criticidade, contribuindo de fato para a tão preconizada ressocialização?; 2) até que ponto o ensino ministrado na Unidade Prisional reflete uma atuação protagonista do estudante na produção de novos conhecimentos?

Para tanto, utilizamos como procedimento metodológico de análise desse subcapítulo a observação registrada em forma de Diário de Bordo e a análise documental dos Planos de Ensino, documento oficial que regula o trabalho docente. O caminho e os recursos que utilizamos para alcançarmos os objetivos aqui propostos foram definidos na medida em que a trajetória desse estudo foi iniciada, quer dizer, a partir do momento que efetivamente nos inserimos no espaço carcerário e dialogamos com os educadores e demais envolvidos.

No Diário de Bordo que construímos ao longo da nossa inserção no ambiente prisional procuramos descrever não só os fatos ocorridos na sala de aula, mas também nossas percepções pessoais, inferências, sentimentos, ideias, surpresas e outros sentimentos vividos no decorrer da caminhada. Esse procedimento foi fundamental para nos auxiliar no momento da análise, pois permitiu que recuperássemos as situações vivenciadas depois de passado algum tempo.

Para a apresentação da análise dos dados coletados sobre as práticas do que denominamos Experimentação pedagógica, seguindo o que inferimos de nossas leituras em Deleuze (1995, 2006), organizamos os seguintes passos e índices para a análise: usamos as siglas *POP*, *POH*, *POS* e *POA* quando fazemos referência aos dados oficiais expressos nas *Propostas Oficiais*, que são as

informações contidas nos Planos de Ensino de cada professor em sua respectiva disciplina – Português, História, Sociologia e Artes. Num segundo momento trazemos à cena os dados das *Aulas Práticas*, expressos doravante pelas siglas *APP*, *APH*, *APS* e *APA*, observadas e devidamente registradas em nosso Diário de Bordo.

Elegemos essa organização para podermos cotejar a prática idealizada na proposta oficial com a prática efetiva em sala de aula, examinando as compatibilidades e incompatibilidades do discurso oficial com a prática pedagógica cotidiana, buscando relações entre o exercício concreto e as perspectivas teóricas, da educação menor, do rizoma, da transdisciplinaridade e da transversalidade.

No que concerne as Propostas Oficiais para **Português** (doravante POP1, POP2, POP3, POP4) temos os seguintes dados:

POP 1: Compreender a linguagem como processo de interação entre os seus usuários, construída e modificada através dos discursos que circulam na sociedade.

As aulas de Língua Portuguesa aconteciam em formato de atendimento individual. Essa metodologia foi adotada porque, segundo ela, as turmas eram muito heterogêneas, o que dificultava um trabalho completamente coletivo. Na mesma sala de aula havia alunos em fase de ensino fundamental I até alunos em fase de ensino médio, estudando conteúdos diferentes e, por isso mesmo, com níveis de conhecimento diferentes, que dificultavam propostas de aulas mais interativas e integradas.

É uma turma totalmente heterogênea, e eu tenho que avaliar sujeito por sujeito e até onde cada um pode ir.

[...] eu planejo a aula como um todo, mas dentro da aula, por ser individual, eu tenho que caminhar nas carteiras de cada um. É ali que eu faço a diferença.

[...] eu não dou uma aula coletiva, elas acontecem em determinados momentos, quando eu vou encaminhar uma produção textual, quando um conteúdo é comum a todos, ou quando eu vejo muita dificuldade dentro de um conteúdo, eu vou

trabalhar de forma individual, se eu tenho cinco em um conteúdo eu tenho que trabalhar os cinco, pois mesmo estando juntos, cada um caminha conforme sua dificuldade ou facilidade. (Professora M.L, Língua Portuguesa - entrevista).

Dessa forma, enquanto a professora atendia a um aluno específico os demais ficavam estudando em seus livros didáticos e cadernos os conteúdos que já tinham sido encaminhados em aulas anteriores ou esperando até o momento do seu atendimento para um novo encaminhamento. Esse apoio particular servia basicamente para explicar o conteúdo, corrigir atividades, sanar dúvidas e encaminhar outras atividades, assim que não presenciemos aulas expositivas dialogadas, com incitação à reflexão e criticidade.

Em face disso, percebemos que não havia muita interação entre os estudantes ou mesmo entre a professora e estudantes, salvo alguns poucos momentos em que surgiam assuntos paralelos à aula e a professora então abria um momento coletivo para discussão. Como as ações eram individuais também pouco pudemos saber dos conteúdos que eram tratados, de que forma eram tratados e como a professora procurava transcender o prescrito no livro didático para outras formas de produção de conhecimento dos seus alunos, mas, ainda assim, podemos dizer que é um formato de aula tradicional, amparada basicamente pelo livro didático (que não é específico para o público), bastante conteudista e gramatical.

[...] eu uso xerox, livro didático, eu não uso multimídia pois é muito burocrático para usar. E depois você tem aquela questão que nós temos que sair alguns minutos da sala para que eles possam ir ao banheiro, pois alguns plantões não admitem que eles vão ao banheiro enquanto tem mulheres na sala de aula, o que eu acho justo pois temos que respeitar a particularidade de cada plantão. E o material fica ali dentro, então como tem aqueles que não mexem tem aqueles que mexem. Mas todos os professores quando vão fazer atividades diferenciadas utilizam algum aparato tecnológico. (Professora M.L, Língua Portuguesa - entrevista).

Em tempo, vale ressaltar que a relação da professora com os seus alunos para além da questão didática era admirável. Em todas as aulas que

acompanhamos percebemos uma preocupação quase que maternal em trazer palavras de conforto, carinho, esperança, atenção e, sobretudo, motivação. Era possível perceber como o ofício a tocava fundo e como esse ofício era inseparável da sua vida extramuros. Sempre que abordávamos em nossas conversas informais as mazelas daquela realidade sua voz embargava, seus olhos se enchiam de lágrimas e nos levavam a mesma comoção.

Ao cotejarmos, após esse breve relato do formato das aulas de Língua Portuguesa, os dados da POP1 com os dados coletados nas Aulas Práticas de Português, (doravante APP) evidenciamos que apesar de a POP1 apresentar um objetivo claro e passível de ser trabalhado numa perspectiva rizomática, transdisciplinar e transversal, observamos que a prática não ocorreu dessa forma. Não encontramos indícios significativos de atividades que estimulassem o pensamento criativo e reflexivo que preconiza a educação de base rizomática, ou então, uma exposição, um diálogo que levasse os sentenciados a situarem-se como homens partícipes, criadores e transformadores de suas condições, numa perspectiva de formação humana transdisciplinar e transversal, ainda que, preservadas as diferenças de grau de instrução, isso fosse perfeitamente possível, pois as discussões por temáticas que dissessem respeito a todos, no que tange ao objetivo expresso em POP1, poderia seguramente ocorrer, fazendo com que as discussões enveredassem para o cumprimento do que a PO1 objetiva atingir.

Da mesma maneira também não encontramos correspondências entre as APP com as POP 2, POP 3 e POP 4:

POP 2: apropriar-se da oralidade, como mecanismo para a defesa do seu próprio discurso e para a expressão clara e coerente de seu ponto de vista considerando os contextos de fala e seus interlocutores reais.

POP 3: oportunizar por meio da leitura dos vários gêneros discursivos que fazem parte do universo do aluno, condições para que ele desenvolva suas ideias e usufrua dos textos produzidos historicamente, compreendendo que cada texto tem suas finalidades e se destina a um interlocutor específico.

POP 4: Possibilitar ao aluno, propostas de produção que contribuam para o desenvolvimento da escrita na elaboração de suas próprias ideias, considerando o contexto e o interlocutor a quem o discurso se dirige e o reconhecimento das variações linguísticas presentes no ato da produção.

Em função da metodologia de aula utilizada pela professora – atendimento individual – não foi possível identificar nas APP observadas correspondências claras com o prescrito nas 4 POP expostas anteriormente. Da mesma forma, e por isso mesmo, também não conseguimos descrever com precisão se há por parte da professora um entendimento de que existem diversas formas de conhecimento que convivem simultaneamente, dialogando entre si, dentro de contextos históricos e sociais distintos. Acreditamos que há, porém, não vimos tal postura em ação. Ter essa consciência é importante porque lhe possibilitaria pensar e planejar suas aulas de forma integrada à outras áreas do conhecimento, e até mesmo, com outros níveis de conhecimento, como é o caso das suas turmas heterogêneas, oportunizando aulas coletivas, compartilhadas por todos.

Para amenizar o obstáculo da grande diversidade de suas turmas, a professora poderia, por exemplo, estabelecer um tema norteador para suas aulas como um ponto em comum entre todos os alunos, independentemente do nível escolar de cada um. Esse tema teria como função levantar questões, apontar problemas, possibilitar o exercício do raciocínio e da argumentação, e também criar ambientes de discussões e de abertura a novos conhecimentos.

Esse tema comum de debate objetivaria criar uma atmosfera de discussões abertas a todos os modos de pensar, conforme a singularidade de cada um, dando voz e vez a todos e com isso resolvendo, pelo menos em partes, o problema da heterogeneidade (idade, sexo, grau de instrução, nível social etc.) e da rotatividade inerente às salas de aula do sistema prisional. É uma Experimentação relativamente simples, mas que tornaria coletivo tudo que aquilo que vimos ser apenas uno, além de gerar possibilidades de aprendizado até então insuspeitas nesse contexto:

A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (GALLO, 2002, p. 174).

Isso seria uma prática de educação menor⁴⁹. Uma aposta no campo das possibilidades de outros modos de fazer educação, não importando com que conteúdo, com qual disciplina, com que turma, com que estudante. Importando apenas produzir diferenças.

No que concerne às APP da disciplina de **História** podemos dizer que as aulas não aconteciam somente com atendimentos individuais, do início ao fim, a exemplo do que acontecia nas aulas de Língua Portuguesa. O professor de História trabalhava com dois métodos: aula dialogada coletiva e atendimento individual. Para ele:

Justamente por conta da heterogeneidade em sala de aula, eu procuro fazer com que a aula seja uma para todos, para que a gente possa ir trabalhando as atividades [...]. Um dos grandes desafios que EJA tem dentro do sistema prisional é essa diversidade que se encontra dentro da sala de aula, pois você tem alunos do 6º ao 9º ano, de ensino médio, com idades distintas e todos dentro de uma sala, além de ter de 20 a 25 alunos, então você também tem que dar atenção a cada um individualmente pelo fato de cada um estar em uma etapa, mas, por outro lado, também tenho que atender eles em sua totalidade, por isso eu divido a aula em dois momentos, um para todos e outro individual. (Professor G.T, história - entrevista).

Essa postura do professor foi verificada efetivamente e, de fato, suas aulas possuíam esse perfil. Um perfil que nós julgamos coerente e que possibilitava aos alunos uma interação maior, um diálogo profícuo sobre os temas da aula e, às vezes, também sobre os temas da vida.

Durante o período das observações pudemos notar que os alunos realmente se sentiam à vontade em suas aulas, participavam, perguntavam, expunham seus pontos de vista, dialogavam significativamente e a atmosfera era

⁴⁹ Ver subcapítulo “EDUCAÇÃO E RIZOMA: POR UMA EDUCAÇÃO MENOR”.

leve. Era possível sentir o que já explanamos anteriormente em nossas discussões: a sala de aula como um ambiente onde a marca do criminoso era amenizada e eles conseguiam resgatar sua identidade, por meio do singelo ato de ser chamado pelo nome ao invés do número do INFOPEN ou da infração – “Ô cento e vinte um”; entre tantas outras situações que os colocavam como partícipes do contexto e não como excluídos. Essas atitudes criavam um clima que favorecia o vínculo de confiança entre o professor e os alunos, fundamental para o bom andamento das aulas.

De modo geral, as aulas de história constituíam-se de uma boa explanação do conteúdo a ser estudado – que enquanto observamos foram sobre a Ditadura Militar e o Antigo Egito – sempre abrindo espaço para a participação dos alunos que, em função da elucidação descomplicada, conseguiam compreender facilmente e ainda tecer comentários sobre o tema.

Em nossa formação acadêmica, nós não fomos preparados para trabalhar com alunos da EJA, então a gente vai aprendendo com o andar da carruagem a trabalhar com esses alunos. Na minha prática eu acabo observando que essa atividade conjunta e expositiva com eles acaba dando mais resultado, pois não vejo muito resultado na atividade repetitiva de copiar e responder. Esse tipo de método de pergunta, resposta, copiar textos é mais formalidade e não dá resultado, pois a maioria já é adulto e já tem uma história de vida e conhecimento adquiridos ao longo da vida, então eu busco dar uma força para orientar e sistematizar o conhecimento. (Professor G.T, história - entrevista).

No que concerne as Propostas Oficiais para História (doravante POH1, POH2, POH3, POH4, POH5, POH6), referentes as aulas que assistimos, temos os seguintes dados:

POH 1: Analisar o contexto social, político e econômico do período da Ditadura Militar no Brasil e suas consequências para a sociedade brasileira.

POH 2: Analisar o contexto social, político e econômico do período das Ditaduras nos Países Latino Americanos.

POH 3: Entender a Ditadura Militar como um período de restrições e de perseguições políticas.

Ao cotejarmos esses dados as observações das Aulas Práticas de História, (doravante APH) evidenciamos que as POP1, POP2 e POP3 apresentam objetivos claros, porém limitados quanto a um possível trabalho de cunho transdisciplinar ou mesmo transversal. As propostas encontram-se um tanto engessadas, sem espaços para uma abordagem mais ampla.

No entanto, durante as aulas observadas confirmamos que o professor atendeu aos objetivos de análise e discussão sobre o tema e trouxe ainda outra fonte atrativa de informações: o filme “O que é isso companheiro?”, que retrata o cenário político e social da época, abordando de forma verídica as restrições e perseguições políticas daquele tempo, em consonância com o prescrito na POH 3.

A utilização de aparatos tecnológicos nesse meio quebra a monotonia e atrai os alunos. Segundo eles nos relataram informalmente, sempre que os professores levavam para a aula um filme, uma música, um vídeo explicativo, ou uma aula com a utilização do multimídia, mostrando imagens e tudo mais que essa ferramenta possibilita, era muito prazeroso e, ademais, contribuía positivamente para fixar melhor o conteúdo.

Na entrevista que realizamos com o professor ele se mostrou consciente e atento a isso, e, inclusive, nos relatou algumas das suas dificuldades:

Eu vejo que uma das grandes dificuldades que existem em lecionar para esse público é o fato de que muitos alunos são ex-usuários de drogas, então essa é uma das grandes limitações, pois o aprendizado deles é mais lento e defasado, e a memória não é muito boa, além da prática da leitura na vida deles ser pequena, nunca tendo contado com a leitura diária de livros e textos, então eles possuem uma grande dificuldade de interpretação e absorção dos conteúdos. (Professor G.T, história - entrevista).

Na aula do dia seguinte, o professor concluiu as explicações sobre o tema e aplicou um exercício de preencher lacunas. Neste momento sentimos falta de

uma atividade mais reflexiva, mais autoral, sobretudo porque, conforme a fala do professor, os alunos possuem sérias defasagens e limitações quanto à memória, à leitura e conseqüentemente à escrita, assim que nos pareceu oportuno utilizar o tema polêmico do estudo, e que teve grande adesão por parte dos alunos, para produzir um texto, uma reflexão sobre a época em relação ao tempo presente, por exemplo.

Essa nos pareceu uma proposta pertinente principalmente porque naquele momento já vivíamos no Brasil um período político conturbado, ao qual eles tinham acesso e informações por possuírem TVs em suas celas. Em muitas das manifestações populares pedia-se a volta da Ditadura e eles estavam inteirados sobre esses fatos, pois nas discussões feitas em sala abordavam esses acontecimentos para saber a opinião do professor.

Em face disso, vimos outras possibilidades de encaminhar atividades que de fato envolvessem os sentenciados mais profundamente, instigando-os a posicionarem-se diante dos eventos como partícipes. Em raros momentos eles têm a oportunidade de falar ou escrever o que pensam sobre determinado assunto, de modo que estão sempre ávidos por essa atenção, por isso é preciso propor ações que façam eles se sentirem valorizados e interligados com a vida extramuros de alguma forma.

Pensamos ser necessário permitir tarefas libertárias para conectá-los com o externo. Não é libertador limitar a aula à uma visão única. A ação de dialogar com os alunos e lhes dar voz em meio à classe é importante, faz diferença, serve para o professor sondar a compreensão do conteúdo, o envolvimento dos alunos, o interesse no tema etc., porém, é preciso reconhecer que muitos não se sentem à vontade para expor suas concepções diante de outros; é aí surge a necessidade de uma exposição, de uma reflexão mais íntima, de um momento solitário com o papel, para atribuir sentido e significado àquilo que foi aprendido e/ou apreendido em aula.

Nesta perspectiva, assegurar a percepção de que o mundo é conectado entre si e que o modo como uma pessoa pensa consiste em apenas uma das múltiplas formas de conceber a realidade, e que, portanto, não existe uma única

forma, vetor ou modalidade para explicar as coisas, pode propiciar a construção de uma formação social mais tolerante com as diferenças e, principalmente, mais condizente com a nossa realidade.

Neste sentido, pensamos ser importante ressaltar e reforçar que aprender para Deleuze (2003, 2006) é o avesso da produção do mesmo, uma vez que este é sempre concebido como encontrar-se com o diferente, com novas possibilidades, com problemas que pedem uma resposta e, portanto, nos encorajam a buscar e assim conhecer mais, saber mais. Assim, é preciso ter consciência de que esse processo é, geralmente singular, e, destarte, cada um aprende e expressa da sua maneira, no seu tempo. Daí a importância de abordagens diversas e atividades diversas com o intuito de se aproximar da singularidade de cada um, sem privilegiar este ou aquele.

Temos ainda mais três POH gerais, a saber:

POH 4: Entender a História como ciência fundamental para o entendimento das sociedades em diferentes tempos históricos, a forma como é produzido o conhecimento histórico e sua importância para a sociedade.

POH 5: Compreender a importância do Homem no processo de construção da História através do tempo, compreendendo-se como sujeito da própria história.

POH 6: Saber que o homem é a parte integrante do processo histórico, enfatizando a importância da consciência histórica.

Em relação às POH 4, 5 e 6 afirmamos que, felizmente, elas aconteciam nas APH. Relacionar os fatos históricos com fatos atuais ou contrastá-los era uma preocupação visível na docência do professor. Para ele estudar história por história, sem qualquer conexão com o nosso tempo é distante e, muitas vezes, sem elo de sentido, superficial.

Levando-se em consideração as características históricas e psicológicas dos sentenciados estudantes evidenciamos que a ação pedagógica de abordar questões que propiciem identidade com a disciplina são cruciais para que eles se

compreendam como sujeitos da história global e da própria história e para que eles adquiram uma consciência histórica.

A conduta desse professor vai ao encontro daquilo que Sílvio Gallo (2002) chama de professor militante, como aquele que procura viver as situações e de dentro delas busca produzir a possibilidade do novo, sempre pelo caminho de uma construção coletiva, sabendo que ele não é um, mas atravessado por vários e que seus estudantes também não são um, mas muitos, com muitos desejos, muitas histórias, muitas heterogeneidades e muitas multiplicidades. Um professor que tentar fazer com que a sua prática:

[...] dê-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, [...] nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, [...] com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical. (GALLO, 2002, p. 170).

Trabalhar dentro do espírito de uma Educação Menor significa fazer de uma forma diferente daquela que não nos leva a pensar de outro modo, a enxergar além do que sempre enxergamos, nem nos permite experimentar, tomando em conta que o processo educativo não é um processo de fatos homogêneos, mas de um emaranhado de diferenciações onde “cada fio segue, quebra, enreda, se perde em outro, mistura-se” (SCHNEIDER, 2014, p. 34). E assim, as práticas de educação menor se configuram em um momento, um ponto de contato, em que se permite que uma Experimentação e uma criação aconteçam.

Professor militante, com práticas de educação menor também é o da disciplina de **Sociologia**. Esse professor nos chamou atenção positivamente, sobretudo na primeira Aula Prática de Sociologia (doravante APS1), que coincidiu com a semana da consciência negra, em novembro de 2015.

O primeiro acompanhamento de todos foi o da disciplina de sociologia e foi justamente no dia em que aconteceria uma aula coletiva sobre a consciência negra e identidade cultural. Para essa APS o professor encaminhou no dia anterior um filme intitulado “42 – a história de uma lenda”, um longa que, por meio do

esporte, aborda problemáticas do racismo, superação e segregação. No dia da nossa observação o professor fez alguns questionamentos sobre o filme e na sequência começou a aula formulando a seguinte pergunta: “o que é ser brasileiro?”, para, a partir das respostas, iniciar a discussão sobre a constituição de uma identidade cultural. Algumas respostas apontaram para generalizações preconceituosas, por isso o professor aproveitou o gancho para explicar o perigo desse tipo de generalizações, sobretudo porque não há apenas uma forma de pensar, não há apenas um entendimento, há vários. Há diversidade.

Diante disso, F.L.⁵⁰ alertou que o grande desafio contemporâneo é justamente encontrar formas para disseminar o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, enfocando a diminuição de problemas como a desigualdade social, racial, de gênero e democrática. Na sequência o professor mostrou mapas e gráficos da violência social, apontando que 73% das vítimas ainda são pessoas negras e que nos últimos anos houve um aumento de 60% nos casos de violência contra indígenas, trazendo à cena o fato de que esses dois povos, apesar da exclusão que hoje amargam, foram fundamentais na constituição da identidade cultural brasileira.

Para dar andamento a aula e expor a influência da cultura negra no país, ele se utilizou da tese de doutorado de Maria Eduarda Araújo, intitulada “Do Samba ao Rap: a música negra no Brasil”, para trazer à aula os processos de construção de identidade por meio da música produzida por negros. A partir daí o professor fez um percurso histórico desde o 1º samba gravado no Brasil, passando pela MPB, até a consolidação do rap em solo nacional. Para tanto, mostrou imagens, vídeos, canções de grandes nomes como Carmem Miranda, Adoniran Barbosa, Cartola, Sandra de Sá, Martinho da Vila, Diogo Nogueira, Tom Jobim, Vinicius de Moraes, até Racionais MC’s com a música marco do RAP nacional “Negro Drama”, sempre mostrando as marcas e a evolução do nosso povo, da expressão artística e cultural dos negros em solo brasileiro. Para finalizar o professor chama a atenção de todos para a necessidade e importância de

⁵⁰ Letras iniciais do nome do professor da disciplina de Sociologia, da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR.

estudar a história do Brasil e do mundo, a fim de sair do senso comum e superar os preconceitos.

Não podemos negar que um lampejo de esperança nos abraçou logo no primeiro contato com essa ação pedagógica e, para aumentar nossa surpresa, professores de outras disciplinas organizaram apresentações artísticas, como a de um grupo de alunos que contextualizou a história da capoeira e fez uma dança de capoeira para os colegas (um dos integrantes do grupo era mestre dessa modalidade de dança antes de ser preso). Outro grupo dramatizou a diversidade dos povos que compõem a cultura brasileira, fazendo vários questionamentos e reflexões para o público.

Essas ações pedagógicas nos levaram a ter esperanças de que é possível sim realizarmos cotidianamente nas salas de aula dos presídios ou de qualquer outro ambiente aquilo que Deleuze e Gallo denominam de Educação Menor, transdisciplinar e rizomática, por meio das diversas artes expostas para dialogar com a história e com outras disciplinas que possam tratar do mesmo tema ou de temas que tenham conexão.

No que concerne às Propostas Oficiais para Sociologia (doravante POS), relacionados aos temas abordados nas aulas que acompanhamos temos os seguintes dados:

POS 1: Aprender a olhar a si mesmo e aos outros a partir do contato com a diversidade de modos pensar, viver e se relacionar nas diferentes sociedades.

POS 2: Se apropriar de conceitos relacionados ao estudo da cultura para fomentar a capacidade analítica.

Ao cotejarmos as POS 1 e 2 com a APS1 pudemos notar que de fato o professor se esforçou e atendeu ao objetivo da POS1. O propósito elencado por ele em seu plano de ensino é coerente e indispensável ao público de sentenciados estudantes. Dizemos isso porque esse grupo de jovens e adultos é, em larga escala, formado por indivíduos revoltados, sem referências sociais positivas,

carregados de preconceitos e, contraditoriamente, avessos à diversidade. Ademais, abordar essa temática de forma científica, por meio de diversas interfaces contribui para levá-los a repensar os estigmas carregados ao longo da vida e ajuda a devolvê-los à sociedade menos rebeldes e intolerantes ou pelo menos com mais compreensão de alguns pontos da vida em sociedade que foram ignorados ao ponto da delinquência.

Em relação a POS2 podemos dizer que não encontramos indícios concretos de apropriação de conceitos relacionados ao estudo da cultura para fomentar a capacidade analítica. Não queremos dizer, no entanto, que isso não ocorra em nenhum momento ao longo do ano, mas enfatizar que durante nosso acompanhamento não foi algo evidenciado. Sobre isso o professor diz:

Relaciono conteúdos com o funcionamento da unidade, provocando com assuntos polêmicos, buscando aplicar conteúdos aos interesses diversos, mostrando que conceitos teóricos são vivos e aplicáveis a realidade.

Na aula expositiva ou atividades coletivas abordo temas polêmicos sempre tentando mediar com as vivências dos alunos. Utilizo objetivos gerais claros, mas objetivos específicos não costumo antecipar. (Professor F.L, sociologia – questionário).

A seguir apresentamos mais 3 POS prescritas no plano de ensino da disciplina:

POS 3: Compreender as teorias sociológicas; analisar com senso crítico a relação Estado e sociedade.

POS 4: Possibilitar a assimilação das correntes sociológicas e sua importância como subsídio para a compreensão da sociedade e a associação entre prática e teoria.

POS 5: Capacitar os alunos quanto a diferença entre senso comum e conhecimento científico a fim de que o aluno perceba a importância da construção do conhecimento científico bem como da sua metodologia.

São duas as APS que correspondem a essas três POS: APS2 em que o professor concluiu as explanações sobre identidade cultural e consciência negra e introduziu o que é o estudo sociológico com base nas três linhas teóricas fundamentais que norteiam essa área: Durkheim, Weber e Marx, explicando que, em linhas gerais, todas elas buscam estudar a relação homem e sociedade; e APS3 em que ele se utilizou da greve geral da educação do Paraná, que também atingiu as aulas do presídio, para sanar dúvidas sobre o que estava acontecendo e explicar que as greves e as lutas populares são importantes, pois é daí que, muitas vezes, surgem grandes conquistas que repercutem em diversos âmbitos, inclusive na prisão. Nessa aula o professor faz uma fala bastante motivadora e incentivadora para a vida pós reclusão, asseverando o quão importante é estudar, se qualificar e se preparar para o futuro, porque a vida deles não acabará ali e sempre é tempo de começar ou de recomeçar.

Ao cotejarmos a APS 2 e a APS3 com as POS 3, 4 e 5 comprovamos que o plano de ensino da disciplina de sociologia está alinhado com as práticas do professor em sala. Durante o acompanhamento que realizamos conseguimos perceber que é um cuidado constante capacitar os alunos quanto a diferença entre senso comum e conhecimento científico, propiciar a compreensão das teorias sociológicas, bem como a sua importância como subsídio para a compreensão da sociedade com senso crítico.

Na medida em que o professor estabelecia relações constantes da teoria que trabalha com a aplicação prática dela no mundo real ele fornecia suporte para que os alunos, que possuem uma noção dos aspectos sociais muito fragmentada, pudessem compreender as relações sociais em uma percepção mais global. Sobre essa postura o professor esclarece que ela se deve muito a situações como a descrita abaixo:

Me incomoda muito quando o aluno vai fazer uma análise dos motivos pelo qual ele está preso e culpa apenas o juiz e a condenação em si, ao invés do crime praticado, ou ele culpa apenas a si mesmo, sem conseguir perceber um contexto social mais amplo que interfere nas nossas escolhas. (Professor F.L,

sociologia – questionário).

O propósito maior do professor é fazer com que esses jovens e adultos se deem conta de que estão inseridos em uma conjuntura social global, repleta de estímulos diversos, perspectivas diversas, que podem influenciar positivamente ou negativamente seus sujeitos. Que as escolhas não são tão aleatórias quanto parecem ser, e sim que nelas imbricam um sem fim de fatores que levam as pessoas por esse ou por aquele caminho. Que eles são culpados pelo crime ou pelos crimes que cometeram, mas não são os únicos. Isso não resolve, nem diminui a culpa ou o problema, mas ter essa consciência é fundamental para refletir o passado, o presente e, sobretudo, o futuro:

A estratégia que acho que dá mais resultado é quando o aluno consegue fazer a relação individuo-sociedade, ou seja, consegue perceber a sua própria vida e a relação social, ou seja a história particular dele e a história geral em que ele está inserido. Então as vezes eu coloco para eles um determinado contexto particular com o contexto global e eu acho que dá resultado. Eu também tento me aproximar para que eles entendam que eu não sou um elemento exterior da vida deles, pois eu também cometo erros, logicamente em uma escala diferente, mas a gente vive uma realidade social, eles e eu. (Professor F.L, sociologia – questionário).

Para alcançar de maneira profícua seus objetivos em sala o professor costumava sair do livro didático, que nem sempre era elucidativo e convidativo à reflexão, para o trabalho com textos científicos e para o uso de aparatos tecnológicos, como o multimídia, utilizado principalmente para a transmissão de filmes, uma prática que os alunos gostavam e elogiavam muito. No entanto, segundo o professor, essa prática estava sujeita a não ocorrer mais em face dos problemas da unidade:

Tem coisas que seriam simples para resolver se você tivesse a disposição um equipamento de multimídia, mas aqui é todo um processo burocrático para conseguir. Nós também estamos tendo problemas com faltas de salas de aula, então eu não tenho como

trabalhar um filme sem atrapalhar as demais aulas. Já foi mais frequente eu utilizar os sistemas e recurso de audiovisual, pois a um tempo atrás nós tínhamos uma separação maior de salas de aulas, então se podia trabalhar um filme por exemplo. Agora está mais difícil. (Professor F.L, sociologia – questionário).

Apesar dos percalços no caminho do trabalho docente nesse sistema o professor em questão tinha e tem consciência da importância do seu trabalho, das singularidades do seu público e, mesmo sem conhecer as perspectivas teóricas da transdisciplinaridade e do rizoma, em alguns momentos pudemos notar a presença delas em sua prática. A preocupação em fazer um paralelo constante entre teoria e realidade, mundo intramuros e mundo extramuros transformava suas ações em transdisciplinares e rizomáticas, sobretudo, quando trazia para o interior de suas explicações temas e áreas diversas da sua para dar consistência e entendimento ao que discutia. Tudo isso pode parecer complexo, mas na prática era natural e com a mesma naturalidade era assimilado pelos alunos.

Era gratificante observar os momentos nos quais os sentenciados conseguiam estabelecer as relações que o professor tentava apontar com índices de reflexão, fazendo questionamentos para leva-los a entender determinados episódios de suas vidas a partir das abordagens científicas em aula. Era importante para nós percebermos que enquanto o professor falava eles faziam associações com suas realidades e então surgiam as dúvidas e os questionamentos, muitas vezes sem uma resposta pronta, mas com várias reflexões a serem feitas para que os caminhos se originassem ou culminassem neles mesmos. Tudo isso só era possível pela clareza e domínio do professor e pelas correlações que ele procurava estabelecer com o mundo próximo a cada sentenciado, uma vez que homem e sociedade são mesmo indissociáveis. Eles só precisavam saber e entender isso.

Acreditamos, dessa forma, que universidade, escola e professores precisam ter a preocupação de preparar os alunos/cidadãos para enfrentar a superação das dificuldades que certamente irão encontrar ao longo da vida, propiciando momentos nos quais possam “aprender a conviver com as situações

ambivalentes, buscando a unidade na diversidade complexa” (TORRES; BEHRENS, 2015, p. 20), reconhecendo e reafirmando o valor de cada sujeito como portador e produtor legítimo do conhecimento, sobretudo se esse sujeito é ampla e cotidianamente excluído do circuito social de convivência e produção de conhecimento, como ocorre muitas vezes com o sujeito que está preso.

Por fim, concluímos nossa seção de análise das ações educativas com a disciplina de **Artes**, a última disciplina acompanhada por nós. Sobre essa análise informamos que não tivemos acesso ao seu Plano de Ensino, por isso não apresentaremos as suas Propostas Oficiais. A análise será com base em nossas observações e apontamentos no Diário de Bordo e, portanto, apenas sobre as Aulas Práticas de Artes (doravante APA).

As APA aconteciam sempre de forma coletiva apesar da heterogeneidade da turma. Era costume da professora iniciar todas as suas ações com a oração do Pai Nosso. Na primeira aula que acompanhamos, no entanto, a professora foi além e trouxe para os alunos uma mensagem bíblica sobre a ressurreição de cristo, uma leitura trazida por ela da missa do domingo anterior, para fazer uma reflexão com os alunos.

No momento destinado à reflexão pudemos observar que os alunos, ou não compreenderam, ou não estavam dispostos a colaborar com as perguntas e interagir com a professora, mas quando a discussão se desvinculou das perguntas e, portanto, se tornou mais livre, notamos que os alunos se sentiram mais à vontade e alguns demonstraram profundo conhecimento da palavra bíblica dando verdadeiras aulas sobre determinadas passagens de tal forma que fomos surpreendidas.

Após esse momento a professora utilizou o livro didático para iniciar a aula, cujo tema seria a dança. Para começar cada aluno deveria fazer uma leitura individual do capítulo (Acertando o passo – unidade 13) e na sequência fariam uma discussão sobre tema. OBS: alguns alunos nem se interessaram em abrir o livro até a professora chamar a atenção, já quase na metade da aula.

Depois da discussão não muito frutífera e engajada por parte dos alunos a professora fez algumas demonstrações práticas de movimento. Na sequência

foram para o intervalo e em seguida fizeram atividades. Segundo a professora, sua metodologia é sempre fazer uma aula expositiva antes do intervalo e uma aula com exercícios variados depois.

Na próxima aula a professora, conforme o habitual iniciou com uma oração, em seguida entregou aos alunos o livro didático e pediu que eles lessem o capítulo do livro (Quem não dança, dança!), enquanto resolvia algumas burocracias em seu livro de classe.

Em determinado momento da aula a professora abordou o ritmo de dança do Ballet e a classe revelou um grande preconceito com a relação a homens que dançam este gênero musical. A professora, em face disso, fez uma fala esclarecedora para desmistificar os preconceitos infundados. Ademais, o ritmo mais apreciado por eles é o sertanejo, mas revelam que para “se soltar” normalmente precisam estar sob o efeito de álcool ou drogas. Terminada a discussão a professora encaminha atividades e finaliza a aula.

A aula seguinte foi a continuação de uma outra aula que não acompanhamos por ser em uma data que não tínhamos autorização ou disponibilidade para participar, e nessa aula os alunos assistiram ao filme “Vem dançar!”, com Antonio Banderas. No entanto, nem todos os alunos da aula em que estávamos presentes tinham assistido ao filme por conta da rotatividade comum do sistema. Devido a isso, os alunos que estavam no dia do filme fariam uma atividade de reflexão sobre ele, enquanto os demais fariam outras atividades do livro.

Essa última observação coincidiu com a semana que antecedia o dia das mães, por conta disso a professora pediu aos alunos quem tinha interesse em utilizar a sua cota de cartas da unidade (duas por mês) para elaborar e enviar uma carta às suas mães. Para nossa surpresa apenas um aluno demonstrou interesse. Passado algum tempo conversamos com os alunos e pudemos entender que esse desinteresse era porque, em geral, as cartas não passavam pelo crivo/aprovação da censura da unidade e assim raramente chegavam aos seus destinatários. Para citar um caso, a título de exemplo, 4 cartas seguidas de um mesmo aluno não

chegaram à família porque foram censuradas, desmotivando-o a escrever novas cartas. E o mesmo ocorre com os demais sentenciados.

A análise que podemos fazer das aulas de Artes é muito semelhante a análise que fizemos das aulas de Língua Portuguesa. Apesar de a metodologia de aula da professora ser coletiva e não individual evidenciamos pouca interação e também sentimos os alunos pouco participativos. As aulas têm como base principal o livro didático, o qual a professora parece seguir constantemente, por isso inferimos que o seu Plano de Ensino é pautado na organização e objetivos desse material. Em termos de transdisciplinaridade, rizoma e transversalidade também não conseguimos, durante nossas observações, apurar momentos em que de alguma forma aparecessem.

Ressaltamos, contudo, que em outros momentos da nossa convivência compartilhamos de produções da professora com os alunos que mostraram o quanto ela é ativa e realmente trabalha o desenvolvimento do senso crítico e artístico dos sentenciados. Na época da semana da consciência negra ainda não acompanhávamos essas aulas, mas visitamos uma belíssima exposição de pinturas feitas pelos apenados e organizada pela professora I.M⁵¹, que nos permitiu perceber a participação e o envolvimento ativo dos alunos nas atividades escolares da unidade. Além desse trabalho também presenciamos outros, como uma produção artística também de pintura em que eles deveriam transferir para a obra seus sentimentos. Os resultados foram os mais diversos e inquietantes possíveis. Lindos e libertadores, mas como não acompanhamos as aulas de produção não teceremos comentários de análise sobre eles.

Também ressaltamos que a exemplo do que igualmente presenciamos nas aulas de Língua Portuguesa a professora possui um afeto grande pelos alunos e os trata com respeito, igualdade e carinho. Eles possuem um visível vínculo de confiança e a professora sempre se demonstra muito preocupada com o aproveitamento e com a presença deles em sala, tanto que, quando algum aluno falta ela procura saber todos os motivos pelo qual ele não está e, se for o caso,

⁵¹ Letras iniciais do nome da professora da disciplina de Artes, da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR.

pede para que o tragam para a aula, porque entende que aquele momento é crucial para amenizar os traumas e angustias daquele ambiente. Essa postura é admirável.

Em face de todas as colocações feitas aqui gostaríamos de esclarecer que nossas considerações estão calcadas unicamente nas aulas que observamos, por isso não podemos dizer com certeza que as conclusões apontadas se relacionam a todas as aulas, pois observamos apenas um recorte, até mesmo por questões de ordem legal e burocrática não pudemos acompanhar um período todo de aula. Pudemos apenas sentir a atmosfera e as práticas num determinado espaço de tempo.

Nossas observações começaram em novembro de 2015 e terminaram em abril de 2016. Esse período coincidiu com momentos efervescentes na conjuntura educacional paranaense. Época de grandes greves, descontentamentos e desmotivações pelos encaminhamentos governamentais sobre o futuro dos professores e da educação. Citamos tais episódios porque talvez isso tenha, de alguma forma, afetado a vida dos professores do sistema prisional, que tem por si só bases muito delicadas. Em nossas entrevistas e questionários evidenciamos por parte de todos um certo medo em relação aos rumos da EJA na prisão, por isso pensamos que essa insegurança também possa ter influenciado negativamente no desempenho das atividades.

De um modo geral, com ou sem a presença de uma consciência transdisciplinar, rizomática ou de uma educação menor, ficamos satisfeitas com o que observamos no sentido da humanidade que cada professor carrega em si. Da sensibilidade que ancora suas aulas e do vigor e força para superar as adversidades do sistema, dos alunos e também as suas.

Certamente existem algumas dificuldades para que o profissional da educação absorva algumas das informações trazidas aqui e trabalhe na perspectiva rizomática, transversal ou mesmo transdisciplinar, tendo em vista todo o contexto e o próprio modo compartimentalizado em que nos formamos. Nas palavras de Gallo (2000, p. 9) “fomos treinados para trabalhar reproduzindo nos alunos as estruturas dos arquivos mentais estanques que recebemos”. Nesta

perspectiva o autor explica que cada professor poderia, para começar, tentar mostrar aos seus estudantes que os conteúdos que ensina em suas aulas não são isolados, mas relacionados a tudo mais que eles aprendem na escola e nas demais vivências com o mundo.

Essa Experimentação é plenamente possível porque, além deste estudo articulado, o aluno também estará, ao longo de sua formação, estudando essas mesmas áreas do conhecimento em forma de disciplinas específicas. O primordial e oportuno, neste caso, é procurar sempre tecer uma visão encadeada dos temas, iluminando amplamente as múltiplas relações que estão presentes em nossa constituição, objetivando superar a disciplinarização, ou o que Morin, (2005) chama de “superdisciplinarização/hiperdisciplinarização”, que o mundo contemporâneo experimenta, talvez pelo seu desejo imensurável de conhecer o mundo, talvez pelo seu secreto desejo de poder sobre este mundo.

Quando o discurso que circula pela sociedade sobre a ressocialização, aponta a educação dentro do Sistema Prisional como uma via para alcançá-la, é no currículo, entre outros âmbitos, que se expressa a concretização, ou pelo menos, as intenções de cumprir com este objetivo.

Com relação à transversalidade dos currículos/planos de ensino que analisamos para esta pesquisa, infelizmente constatamos que eles ainda apresentam uma estrutura bem tradicional e engessada. A atual organização curricular das disciplinas são retratos de uma realidade estanque, sem qualquer interconexão, dificultando a compreensão do conhecimento como um todo integrado e, por conseguinte, dificultando a compreensão efetiva das relações com mundo em que os estudantes vivem.

No entanto, encontramos casos nos quais apesar de um currículo limitado o professor, na prática, consegue superar esse obstáculo e realizar ações pedagógicas em direção a criação e produção de novos conhecimentos. Consegue encontrar formas para estimular os sentenciados-estudantes a encarregarem-se eles mesmos dos processos de aprendizagem, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o que lhes exigirá altos graus de reflexividade sobre si próprios. E toda vez que o professor consegue subverter as amarras da

educação maior ele está conscientemente ou não agindo na perspectiva da educação menor. Daí a inferirmos que cabe a universidade formar educadores que consigam fazer uma educação transformadora apesar dos currículos que a oficialidade cada vez mais engessa e enquadra. Enquanto uma professora que pesquisa e que foi formada por uma universidade há pouco tempo temos a consciência de que também o ensino universitário deve rever seus currículos e sua metodologia se realmente quiser operar em uma vereda que traga possibilidades de avanços significativos na educação, na ciência e na sociedade.

6 ALEGAÇÕES FINAIS

Redigir as alegações finais de uma pesquisa não significa que ela tenha se esgotado, ou que todos os aspectos trazidos pela realidade que estudamos tenham sido passíveis de análises e respostas com base nas teorias e reflexões que propomos. Chegar a este momento significa apenas que, percorridas as veredas propostas para a investigação, é hora de sistematizar as reflexões e dialogar com os resultados. A expressão é mesmo dialogar, pois diante de um tema tão complexo, amplo e crucial, não se pode atingir conclusões completas e, em alguns casos, os resultados aportaram para a formulação de novas perguntas, novas inquietações, que por sua vez, ensejarão novas inquietações, porque a busca pelo conhecimento é perene.

A educação no Sistema Prisional e o trabalho docente foram os temas principais desse estudo por compreendermos que essas duas categorias de estudo e análise são imprescindíveis para nos levar a compreensão sobre como possibilitar aos sentenciados vislumbrar outros caminhos para suas vidas que não apenas os da contravenção. Ao longo dos estudos empreendidos e da jornada que acompanhamos de perto para fundamentar nossas convicções sobre a realidade no contexto prisional reconhecemos a fragilidade de incumbir somente à educação a tarefa de operacionalizar a reintegração desses indivíduos à sociedade, pois nos certificamos, sobretudo, com base nos relatos informais dos alunos, que ela seria muito mais eficiente se associada ao trabalho e, ambos associados a uma política de reinserção, junto à assistência social, jurídica e médica, atuando de modo integrado.

Dessa forma, o trabalho docente nas unidades prisionais deve ser entendido como **uma das estratégias** para reintegrar essas pessoas ao meio social, mas precisa, igualmente estar plenejado e subsidiado pelas instâncias superiores responsáveis pela educação carcerária e atrelado a outros setores de atendimento aos apenados.

Entendemos, a partir da pesquisa, que a escola formal implementada na prisão não é tão eficaz quanto poderia ser no que se refere ao cumprimento de um dos objetivos impostos pela educação prisional: recuperação e reintegração do indivíduo contraventor. As taxas de reincidência estão aí, latentes, e não nos deixam mentir. Tanto o jovem ou adulto, quanto o ambiente em que as atividades educacionais se desenvolvem são, por demais, específicas, o que essencializa uma perspectiva de ensino diferenciada, assim como essencializa também a necessidade de um atendimento diferenciado para o profissional que ali atua, seja durante a sua formação inicial, seja durante o seu percurso profissional, por meio da formação continuada.

Nesse sentido, contraditoriamente, uma das evidências de nossa investigação foi o fato de que os professores que atuam nesse espaço não recebem nenhuma atenção especial que os ampare melhor em sua prática docente, no que concerne a capacitações e Formação Continuada. Foi unânime a constatação de que nos momentos destinados à formação continuada desses profissionais não se prioriza a ação docente junto à escola prisional. A formação é global e de interesse da educação regular, o que nos mostrou que há um silenciamento ou uma superficialidade no tratamento das questões pertinentes à essa especificidade.

Nessa perspectiva, também constatamos que, se o ensino na prisão tem sido como se fosse o de uma escola regular é porque as lacunas não estão apenas na conduta ou no despreparo do professor, mas estão, sobretudo, na conduta e no despreparo do Estado que desconhece ou ignora as mazelas desse Sistema e ainda negligencia o trabalho do professor e a sua importância para ensinar essa parcela de cidadãos que caíram na contavenção. As teorias e intenções da criação dessa instituição são revolucionárias e representam ganhos inquestionáveis, mas as práticas e a organização deixam muito a desejar.

Frente a esse desamparo e precariedade do sistema como um todo, e mais ainda com os profissionais que atuam nas escolas desses presídios, como exigir que o professor tenha pleno conhecimento de teorias e conceitos que

possam embasar sua prática⁵²? Como exigir que ele articule tais teorias em torno do bem comum, de um futuro incerto para seus alunos? Como exigir que ele elabore um currículo, um plano de ensino diferenciado? Como exigir que ele ou a escola sozinha façam milagre na recuperação dessas pessoas? A situação é verdadeiramente complexa.

Diante desse panorama que saltou aos olhos da sociedade neste momento não tivemos a satisfação de presenciar uma metodologia que pudessemos denominar de Experimentação Pedagógica, ainda que, com alguns indícios em duas disciplinas podemos dizer que houve uma pequena aproximação do que imaginávamos.

Deste modo, confirmamos as hipóteses de que o ensino dentro das prisões ainda é calcado numa vertente tradicional e arborescente, e ainda que em raros momentos o ensino refletiu uma atuação protagonista do estudante na produção de novos conhecimentos. Não estamos com isso desmerecendo o trabalho que vem sendo desenvolvido no interior das penitenciárias nos dias atuais, apenas mensurando que o tipo de educação desenvolvido não atende de maneira ampla, às necessidades ou aos objetivos almejados para o público em questão.

Dizemos isso porque entendemos que as práticas pedagógicas no cárcere devem ser condutoras da liberdade. Não da liberdade das grades, até porque o cumprimento da pena restritiva de liberdade tem lá seus objetivos, mas da liberdade vinculada à consciência, à reflexão sobre a vida, sobre a dignidade humana. Sobre isso, Paulo Freire incentiva:

Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem a ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é a vida mesma. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. (FREIRE, 2001, p. 102).

⁵² Nos referimos aqui as teorias extensamente discutidas ao longo desse trabalho: Educação Rizomática, Menor, Transdisciplinar e Transversal.

Atuar como professor, nesse sentido, é um grande desafio, principalmente porque os procedimentos pedagógicos que temos são, em sua maioria, procedimentos tradicionais, com resistência e receos a modificações em função do modelo de formação que se recebe das universidades que, em geral, apenas tratam do ideal e do “normal”. Dessa forma, constatamos que os processos educativos desenvolvidos na Unidade prisional em foco é também consequência de uma instrução tradicional, arborescente e conteudista que foi desenvolvida pelas instituições formadoras destes docentes.

Diante do cenário que se desenvolve na contemporaneidade as instituições escolares precisam traçar novos mapas, estar abertas a modificações pertinentes e o professor deve ser o primeiro ator da transformação nesse contexto, caso contrário, estamos fadados a manter a escola como um espaço em que os estudantes se tornam reféns dessa desatualização, saindo de todo o processo com as cabeças “bem cheias” de uma variedade de informações, justapostas, sem saber articulá-las com vistas a terem cabeças “bem feitas” (MORIN, 2000b).

Nesta perspectiva, a escola e a universidade são, sem dúvida, os lugares privilegiados para pensar em uma educação dirigida às exigências do nosso tempo. São o eixo central de disseminação e estruturação do pensamento transdisciplinar que permitirão uma evolução em direção a sua missão principal, aparentemente um pouco esquecida: “o estudo do universal” (NICOLESCU, 1997, p. 5).

Ao enfocarmos a educação e o trabalho docente na prisão não buscamos um fundamento absoluto que justificasse um pretenso poder ressocializador atribuído à educação em contextos de encarceramento, mas provocar uma reflexão sobre a necessidade de se continuar construindo e reconstruindo maneiras para o resgate da dignidade do homem preso e da importância da educação e do professor como instrumentos de resistência nesse processo.

Como efeito, a tarefa não foi das mais simples e apontam incompletudes, sobretudo porque há verdades sobre esse mundo que possivelmente nunca serão conhecidas, a não ser por aqueles que integram de fato o submundo carcerário em seus mais recônditos processos.

Temos consciência da importância da pesquisa, mas entendemos que muito ainda há de se saber sobre as práticas desenvolvidas no espaço da prisão e muito ainda há de se fazer pelos envolvidos mais frágeis: os estudantes e os professores.

Como não há em nível nacional um plano metodológico específico para o contexto penitenciário, cada unidade educativa prisional atua pedagogicamente de maneira diferenciada, a depender da experiência prática e da capacidade individual de cada professor envolvido nesse processo educativo. Daí que, diante das deficiências na formação inicial e continuada destes profissionais e da precariedade de materiais para a concretização do trabalho educativo, as metodologias aplicadas nas salas de aula, normalmente, se afastam do ideal esperado: um processo realmente eficaz e adequado para a recuperação e reintegração do indivíduo na sociedade.

Finalizamos nossas alegações finais enaltecendo os professores que acompanhamos, bem como os demais professores atuantes no sistema prisional como um todo, porque, apesar de não encontramos, segundo as expectativas da pesquisa, práticas avançadas, reconhecemos os esforços empreendidos na busca por fazer a diferença na vida dos jovens e adultos em questão. Vimos de perto as dificuldades e os desafios que os acompanham cotidianamente, em um dos sistemas que mais se presta à desumanização do ser, por isso cumprimos os colegas professores que se dedicam a educação prisional, pela perseverança e pela luta para subverter algumas das amarras que os prendem à condição de excluídos sociais. As perspectivas são preocupantes e nós assistimos de camarote o Sistema sucumbir, cada vez mais, em sua ganância por controle e vingança contra aqueles que atentaram contra a ordem e os bons costumes, sem perceber que em algum momento sucumbiremos todos.

Fica aqui o convite para que gestores, sociedade, educadores e instituições de ensino assumam seu papel nesse necessário enfrentamento e coloquem a educação, inclusive entre as grades, como uma de suas prioridades imediatas.

Tornar a prisão um espaço potencialmente pedagógico é a grande meta das legislações e planos nacionais e estaduais que versam sobre o tema. No entanto, ao conhecer a realidade carcerária de perto, destaca-se o fato de que esse é um intento prenhe de contradições. De um lado tem-se uma vastidão de falácias documentais e, de outro, a sua não efetividade ampla pela lida com sujeitos aniquilados na fase mais opulenta da suas vidas, pelo esforço para operar com os valores da liberdade em estado de restrição quase absoluta, ou ainda, pelo poder do Estado em seu exercício de conter a violência, porém sustentando espaços que são verdadeiras escolas para a manutenção e ampliação da mesma violência que busca impedir.

Na educação do Sistema Prisional as contradições saltam aos olhos e impõem o estudo dos seus recônditos processos pela sua negação, e pela negação da negação, da exploração de linhas de fuga, buscando entender e descortinar a complexidade que permeia a sua atmosfera. Uma estudo para o futuro!

7 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Leidiane Marques de. **Programa de desenvolvimento educacional/pde/pr**: formação tecnológica de professores da rede estadual, um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel/PR, 2016

ANDRADE, Elenise Cristina Pires, PRIOLI João Paulo, AMORIM Antonio Carlos. ProvocARTE e(m) currículos provocados, (som)dados? In: Ferraço C.E, Gabriel C.T, Amorim A.C. **Políticas de Currículo e Escola**. Campinas, SP, Brasil: E-book GT Currículo, 2012.

BAPTISTA, Francisco de Paula. **Compêndio de Hermenêutica Jurídica**. São Paulo, SP: Saraiva, 1984.

BRASIL. Conselho Nacional e Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA**, de 5 de julho de 2000. MEC, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

BRASIL. Lei Nº 7.210. **Lei de Execução Penal Brasileira**. Brasília, 1984.

BRASIL. Lei nº. 9394. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Mapa do Encarceramento**: os jovens do Brasil / Secretaria-Geral da Presidência da República. Brasília. 2014.

BRASIL, Maria Glauécia Mota. **A prisão no discurso da modernidade**. In.: Revista Nomos, Fortaleza, 7/8 (2) : jan/dez. 1988/89. Disponível: http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/a_prisao_no_discurso_da_modernidade.pdf Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos prisionais. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica**. Brasília, p. 306-337. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL: **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Departamento Penitenciário Nacional – Ministério da Justiça, 2015. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf> Acesso em: 17 setembro 2016.

BRASIL: **RESOLUÇÃO Nº 2**, de 19 de maio de 2010. Parecer CNE/CEB nº 2/2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CARMO, Miguel Ângelo. do. **Entrevista com Sílvio Gallo**. Disponível em: www.petpsi.ufc.br/Documentos/Entrevista%20com%20Sílvio%20Gallo.rtf Acesso em: 08 agosto 2016.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**: Educação nas Prisões Brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; CORBARI, Alcione Tereza. **Orientações para elaboração de Trabalhos Acadêmicos (Monografias, Dissertações e Teses)**: Conforme NBR 14724:2011. Disponível em: <http://200.201.88.199/portalpos/media/File/letras/editais/estrutura_de_trabalho_academico_2015.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2015.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do tear à tela**: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem. Tese de Doutorado, Florianópolis, UFSC/CTE, 2003.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948). Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/2decla.htm> Acesso em: 16 set. 2016

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1 ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed Graal, 2006.

- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Editora 54, 1997a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- GALLINA, Simone Freitas da Silva. **Deleuze e Hume: Experimentação e pensar**. PHILÓSOPHOS, nº 12, v. 1, p. 123-144. Santa Maria: Fapas, 2007.
- GALLINA, Simone Freitas da Silva. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. -- Campinas, SP: 2008.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. Anais do COEB 2012 - Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Florianópolis, 2012.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. In: Reunião Anual da Anped, 24. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1995. p.97

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, Transversalidade e Educação**: para além da interdisciplinaridade; Impulso, vol. 10, nº 21, Piracicaba: Ed. Unimep, 1997.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. In: Dossiê Gilles Deleuze. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.27 n.2 p.169-178, jul./dez. 2002.

GERLAND, David. **A cultura do controle**: crime e ordem social na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GOMES, Luiz Flávio. **Limites do “Jus Puniendi” e bases principiológicas do garantismo penal**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/13513-13514-1-PB.pdf>
Acesso em: 23 Set. 2016.

GRACIANO, Mariângela. **A educação nas prisões**: um estudo sobre a participação da sociedade civil. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação), Universidade de São Paulo, USP, 2010.

GRANETTO, Julia Cristina; DAL MOLIN, Beatriz Helena; LUDOVIDO, Francieli Motter. **Educação a Distância como Modalidade Inclusiva**: e-Sipris. Revista Científica em Educação a Distância. Vol. 5, Nº 2, p. 139-148, 2015.

GRANETTO, Julia Cristina. **Objetos digitais de ensino-aprendizagem do projeto e-Sipris**: um olhar para a linguagem imagética. Revista Lumen et Virtus. Vol. 7, Nº 15, p. 88-101, 2016.

GUATTARI, Félix. A transversalidade (1964). In: **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida /S.P: Idéias & Letras, 2004.

HAUCK, João Ricardo. **Tecnociencia, vigilancia y sistema penal**: la superación de paradigmas y las nuevas perspectivas bajo el punto de vista tecnológico. Rev. Cenipec., Venezuela, nº 28, p. 151-181, 2009.

KHOURI, Mauro Michel. **Rizoma e Educação**: Contribuições de Deleuze e Guattari. In: XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia

Social, Maceió. Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos, 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos**: análise sociológica de uma prisão de mulheres. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

LIMA, Regina Campos. **A Sociedade Criminal e suas facções criminosas**. Londrina: Edições Humanidades, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. **A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar**. Currículo sem fronteiras, v.8, n.1, p.62-75, jan/jun 2008.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2001. Disponível em: <http://zip.net/bhrYHy> Acesso em: 08/09/2015

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes transversalidade**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/transversalidade/>. Acesso em: 26 jan. 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C., (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 101-114.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Da aplicação de Linguística à linguística aplicada indisciplinar**. Disponível em: <https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf> Acesso em: 31 março 2016.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**. Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Autonomia e colaboração em um mundo digital**. Educatrix, Ano 4, n.7. São Paulo: Moderna, p. 52-57, 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma**. Reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa, Europa- America, 1982.
- MORIN, Edgar. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: **Inovação e interdisciplinariedade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 22-28.
- MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Tradução Juremir Machado da Silva. 4.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000a.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.
- NICOLESCU, Basarab. **A Evolução Transdisciplinar: a universidade condição para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <http://cirt-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php> Acesso em: 16 junho 2016.
- NOVAES, Marcus Pereira. **Experimentação em sala de aula, currículo imanente e o pensamento da diferença a filosofia como prática de formação de professores**. IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, p. 67-87, 2014.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Eleonaldo Fernandes. **A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Desafio histórico na educação prisional brasileira: resignificando a formação de professores ... Um quê de utopia?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.205-219 - ISSN: 1676-2584, 2012.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; Lourenço, Arlindo da Silva (orgs). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. -- São Carlos : EdUFSCAR, 2011.
- PARANÁ. **Plano estadual de educação no sistema prisional do Paraná**. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=246> Acesso em: 27 julho 2015.

PARANÁ. **Plano estadual de educação no sistema prisional do Paraná.** Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/Documentos/peespquinze.pdf> Acesso em: 17 setembro 2016.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Relações sociais e espaço escolar na prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. In.: **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.** -- São Carlos : EdUFSCAR, 2011.

PINTO, Guaraci; HIRDES, Alice. **O processo de institucionalização de detentos:** perspectivas de reabilitação e reinserção social. Revista de Enfermagem, v. 4, n. 10, p. 678-683, dez. 2006.

RIBEIRO, Roberto Victor Pereira. **Vigiar e punir:** ideias sociais e jurídicas na obra de Foucault. Disponível em: <https://profrobertovictor.jusbrasil.com.br/artigos/121943031/vigiar-e-punir-ideias-sociais-e-juridicas-na-obra-de-foucault> Acesso em: 11 dez. 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SANTIAGO, Glaydson Alves da Silva. **A política de ressocialização no Brasil:** instrumento de reintegração ou de exclusão social. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2011.

SANTOS, Akiko. **O que é transdisciplinaridade?** Publicado no periódico Rural Semanal, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf Acesso em: 10 Out. 2016.

SCARANO, Renan Costa Valle. **Prisão e violência:** uma análise da história do internamento em Michel Foucault e sua possível ligação com o surgimento do sistema capitalista. In.: Revista Razão e fé, Vol.15 Nº 1 : jan.-jun./2013. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rff/article/view/1181> Acesso em: 11 dez. 2016.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. **Micropolítica e pedagogia menor:** desdobramentos conceituais para se pensar a educação pelas vias da Experimentação. Revista Travessias, Vol. 08, Nº 02, p. 28-41, 2014.

SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira. **A formação do professor do sistema penitenciário**: a necessidade de uma educação reflexiva e restaurativa nas prisões. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/318_237.pdf Acesso em: 11 Nov. 2016.

SILVA, Gerlan Oliveira da. **Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro**: identificando dificuldades e potencialidades. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, UFC, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

SILVA JUNIOR, Manoel Bezerra. **Educação na prisão**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC - Departamento de Educação, Goiânia, 2011.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Revista Presença Pedagógica, v.9 n.52, jul./ago. 2003. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf> Acesso em: 21 set. 2016.

SOUZA, Rodrigo Matos de. **Rizoma Deleuze-guattariano**: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE. Nº 18, 2012.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Patrícia Lupion; BEHRENS, Marilda Aparecida. Complexidade, transdisciplinaridade e produção do conhecimento. In: **Metodologias para a produção do conhecimento**: da concepção à prática / Curitiba : SENAR - PR., 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **De geometrias, currículos e diferenças**. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf> Acesso em: 06/12/2016.

VITKOWSKI, Jose Rogério. **Experimentação dos professores na EaD**: formas, ritmos, linhas, rizoma. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2014.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

8 APÊNDICES

8.1 APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

TÍTULO DA PESQUISA: “*HABEAS CORPUS*”: desafios, perspectivas e outras faces da prática docente no Sistema Prisional – um estudo na Penitenciária Industrial de Cascavel/PR

PESQUISADORAS: Jéssyca Finantes do Carmo Bózio e Prof^a. Dr^a. Beatriz Helena Dal Molin (orientadora)

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo absoluto e, apesar dos resultados serem disponibilizados no término desta pesquisa, garantimos-lhe que não haverá nenhuma identificação pessoal em qualquer relatório ou divulgação sobre os resultados da investigação.

1. Qual seu nome?

2. Qual sua idade?

3. Qual é a sua área de formação (graduação)? Se houver mais de uma, descreva-as.

4. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

- () Educação Superior – Licenciatura
- () Educação Superior – Outros Cursos
- () Especialização (Lato Sensu)
- () Mestrado (Stricto Sensu)
- () Doutorado (Stricto Sensu)

Especifique aqui o nível mais elevado. Ex: Doutorado em Letras:

5. Há quanto tempo você trabalha como professor? (em anos)

6. Há quanto tempo você trabalha como professor do Sistema Prisional? (em anos)

7. Quantos alunos, em média, têm em sua turma? Se houver mais de uma turma especifique.

8. Sua(s) turma(s) apresentam certa homogeneidade em relação a formação educacional de cada um, por exemplo, de um modo geral todos concluíram o ensino fundamental? Escreva sobre a realidade educacional do seu público.

9. Qual é a disciplina que você leciona nesta unidade prisional?

10. Você recebe regularmente alguma formação específica para atuar dentro do sistema prisional, enquanto professor?

Sim ():

Qual? _____

Não ()

11. Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional? Assinale com um "x" quais:

a) () Cursos/ oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação prisional);

b) () Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais);

c) () Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado);

d) () Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional.

Outros:

12. Qual foi o impacto das atividades descritas anteriormente no seu aprimoramento profissional como professor? Responda apenas para aquelas que assinalou na questão 7:

a) () Nenhum impacto; () impacto pequeno; () impacto moderado; () grande impacto.

- b) Nenhum impacto; impacto pequeno; impacto moderado; grande impacto.
- c) Nenhum impacto; impacto pequeno; impacto moderado; grande impacto.
- d) Nenhum impacto; impacto pequeno; impacto moderado; grande impacto.

13. Você tem conhecimento das leis e documentos norteadores oficiais, como “Plano estadual de educação no sistema prisional do Paraná”; “Diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos prisionais”; “Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional”, entre outros, que orientam a educação no ambiente prisional?

14. Quais suas críticas, elogios e sugestões a esses e, possivelmente, outros documentos existentes?

15. Em suas aulas há uma preocupação em expandir o conhecimento pragmático, tradicional do ensino básico, levando em consideração as particularidades do seu público? Como você costuma explorar essa necessidade?

16. Em sua opinião qual a importância do professor e da educação dentro do Sistema Prisional?

17. Você acha que, com base em sua experiência profissional, a educação dentro do sistema prisional contribui para uma efetiva ressocialização? De que forma?

18. Qual é a maior dificuldade que você sente ao lecionar dentro de uma prisão? Explique.

19. Quais são as maiores carências profissionais que você sentiu ou ainda sente ao trabalhar neste ambiente. Por quê?

20. Quais motivos te levaram a optar por lecionar para estudantes-sentenciados?

21. Ao longo de sua experiência neste âmbito o que você pontuaria como fundamental para o desenvolvimento efetivo e satisfatório da educação no Sistema Prisional?

22. A sua realidade como professor(a) de estudantes sentenciados é muito diferente da realidade dos professores da escola tradicional. Como você lida com a diversidade da sua classe e quais as abordagens e meios que utiliza para fazer o conhecimento chegar a todos da forma mais igualitária possível?

23. Como é a atmosfera para o aprendizado neste contexto? É agradável ou costuma ser tensa? Explique.

24. Como você define/escolhe os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula? Os objetivos são sempre claros?

25. Você tem conhecimento do perfil básico dos seus alunos? Por exemplo: qual o delito cometido, qual o nível educacional, qual sua estrutura familiar antes da reclusão, idade, lugar de origem, etc.? Considera tais informações importantes ou acha que desconhecê-las é melhor, por favorecer a neutralidade? Explique.

26. Este espaço está reservado para você escrever sobre qualquer coisa que julgue pertinente e relevante em relação à Educação Prisional e que não foi mencionado nos questionários. Suas contribuições serão muito importantes.

Desde já agradeço a sua valiosa colaboração!
Grata,
Jéssyca Bózio.

8.2 APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- Qual o sentido da escola nas Unidades Prisionais?
- E qual é o papel do professor que ministra aulas na escola da prisão?
- Comente seu trabalho em sala de aula na Unidade Prisional, enfatizando os processos de ensino-aprendizagem?
- Você trabalha com EJA em ambiente prisional por escolha ou por outro motivo? Comente.
- Que dificuldades você identifica no trabalho com os sentenciados estudantes, sobretudo, em relação a sua prática docente?
- Como você avalia o desenvolvimento e o conhecimento dos seus alunos sem desestimulá-los, levando-se em consideração a heterogeneidade presente nos diferentes níveis de conhecimento, formação, idade, etc. das turmas em que leciona?

Sabe-se que as aulas precisam ser minimamente planejadas e articuladas com os objetivos de formação de nossos alunos.

- Normalmente, como você planeja uma aula? Antes de conhecer seus alunos? Depois de contatar com eles você retoma o planejamento?
- Quais procedimentos e que materiais ou recursos utiliza para desenvolver uma aula?
- Quando uma aula “dá certo”, para você? E quando não dá? Por quê?
- Como você avalia sua aula por meio de que instrumento ou procedimento?
- Que estratégias você considera fortes para que sua aula obtenha sucesso junto aos estudantes sentenciados? E o que não funciona? Por quê?
- Por que você ensina como ensina e de que modo você julga que o que ensinou dará um bom resultado junto a estes estudantes?

A partir desta pesquisa pretendemos, nos reunir para efetivamente pensarmos e discutirmos sobre a prática e a formação docente no contexto prisional, tentando contribuir, enquanto pesquisadora da Unioeste, em forma de um curso de Formação Continuada. Para tanto, gostaria de saber:

- Quais as dificuldades, problemas ou desafios do processo de ensinar e aprender você gostaria que discutíssemos e refletíssemos nos cursos?
- Que expectativas você tem em relação ao trabalho da EJA na prisão e quais os instrumentos ou metodologias as quais necessita de ajuda para que o processo de ensino-aprendizagem surta o efeito desejado?
- Quais seriam os principais conteúdos que você indicaria para serem tratados nos cursos de Formação continuada da Unioeste?
- Você acha que o curso pode ser realizado na modalidade EaD? Se sim, que porcentagem online do curso você considera ideal? Por exemplo, 30% online e 70% presencial, ou totalmente online, totalmente presencial?

9 ANEXOS

9.1 ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: *¿HABEAS CORPUS¿: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E OUTRAS FACES DA PRÁTICA DOCENTE NO SISTEMA PRISIONAL*

Pesquisador: BEATRIZ HELENA DAL MOLIN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50071115.0.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.310.894

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado, com a aplicação de um levantamento diagnóstico impresso com questões abertas e fechadas, entregue diretamente aos professores que ministram aulas dentro do espaço prisional para sentenciados coletar informações gerais sobre o perfil profissional dos participante da pesquisa, a rotina de sala de aula no contexto prisional, e as concepções teóricas adotadas na sua prática/práxis/experimentação pedagógica cotidiana.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a prática docente no ambiente prisional, observando se há preocupação com as idiossincrasias dos alunos desse contexto para delinear de forma acadêmico-científica as perspectivas e os desafios da educação oficial ofertada no sistema prisional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Presente e adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante para a área.

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

9.2 ANEXO 2 – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: “*HABEAS CORPUS*”: desafios, perspectivas e outras faces da prática docente no Sistema Prisional – um estudo na Penitenciária Industrial de Cascavel/PR

PESQUISADORAS:

Pesquisadora responsável: Dr^a. Beatriz Helena Dal Molin – Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, Nível: Mestrado e Doutorado. Área de Concentração: Linguagem e sociedade. Telefone: (45) 9971-5195

Pesquisadora colaboradora: Jéssyca Finantes do Carmo Bózio, aluna do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, Nível: Mestrado e Doutorado. Área de Concentração: Linguagem e sociedade. Telefone: (45) 9994-2814

Convidamos você, professor atuante no sistema educacional da Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC/PR, a participar de nossa pesquisa acadêmica, que tem o objetivo de investigar a prática docente no ambiente prisional, observando se há preocupação com as idiosincrasias dos alunos desse contexto e quais as situações de ensino e aprendizagem que levam este estudante a uma visão crítica e criativa diante dos conhecimentos e da vida, com o intuito de entender a natureza e as particularidades dessa prática, desse público e do espaço de trabalho com o conhecimento, para delinear de forma acadêmico-científica as perspectivas e os desafios da educação oficial ofertada no sistema prisional. Esperamos, com este estudo, trazer bases e subsídios para a avaliação e/ou adequação da formação ofertada ou não aos professores, um olhar menos cético em relação ao tema e, principalmente, importantes reflexões sobre o fazer educativo em contexto prisional por parte dos sujeitos participantes da pesquisa e das pesquisadoras envolvidas, o que trará, em consequência, ganhos para os

sentenciados estudantes também. Para tanto, o acompanhamento dessas aulas será feito por meio de observação, registradas num diário de bordo, de acordo com o que fomos liberados pelo Departamento Penitenciário do Paraná – DEPEN/PR e pelo Comitê de Ética em Pesquisas.

Para aprofundar os conhecimentos sobre as aulas observadas realizaremos um levantamento diagnóstico impresso e entregue aos sujeitos da pesquisa, contendo questões abertas e fechadas, a fim de coletar informações gerais sobre o perfil profissional dos docentes participantes da pesquisa, a rotina da sala de aula, nesse contexto, e as concepções teóricas adotadas na sua prática/práxis/Experimentação pedagógica cotidiana. Após a coleta lançaremos um olhar sobre os documentos oficiais e os planos de ensino elaborados para as aulas na unidade, buscando fazer um paralelo e uma reflexão sobre o que preconizam os documentos oficiais, o que objetivam os planos de ensino e o que de fato ocorre na prática.

A confidencialidade do sujeito será mantida e os dados gerados serão utilizados somente para fins científicos.

Durante a execução do projeto poderá haver possíveis riscos previstos, como algum desconforto pelo tempo destinado a responder ao levantamento diagnóstico, que será o instrumento de geração de dados com os sujeitos da pesquisa, e a possibilidade de, durante esse processo de investigação, o professor sentir-se expondo alguma fragilidade em relação a sua prática ou um possível constrangimento por algum questionamento. Porém, teremos cautela nos procedimentos, respeitando o outro e seu modo de pensar, de acordo com as orientações da ética em pesquisas, permitindo que cada sujeito responda às perguntas de forma voluntária. Vale ressaltar que a participação da pesquisa é voluntária e se, por qualquer motivo, os participantes não se sentirem confortáveis ou quiserem desistir, poderão cancelar a qualquer momento a sua participação. No caso de ocorrer qualquer um dos riscos previstos e também não previstos, nós, responsáveis, tomaremos as medidas necessárias, oferecendo todo apoio dispensado.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará, nem receberá para participar do estudo.

No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética da Unioeste pelo número 3220-3272.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

(Nome/assinatura do sujeito de pesquisa)

Eu, Jéssyca Finantes do Carmo Bózio e Profa^a Dr^a Beatriz Helena Dal Molin (orientadora) declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

_____, ____ de _____ de _____.