

O QUE DIZEM OS RECLUSOS DE UM EP PORTUGUÊS SOBRE A  
MOTIVAÇÃO E INTERESSES PARA COM A EDUCAÇÃO: UM ESTUDO  
COMPREENSIVO A PARTIR DA EXPLICITAÇÃO DOS RELATOS SOBRE  
SEUS PERCURSOS FORMATIVOS  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rarissa Maiara Fernandes de Lira

1 2  9 0  
UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

1 2  9 0

UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

Rarissa Maiara Fernandes de Lira

**O QUE DIZEM OS RECLUSOS DE UM EP PORTUGUÊS  
SOBRE A MOTIVAÇÃO E INTERESSES PARA COM A  
EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPREENSIVO A PARTIR  
DA EXPLICITAÇÃO DOS RELATOS SOBRE SEUS  
PERCURSOS FORMATIVOS  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Dissertação de Mestrado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de  
Adultos e Intervenção Comunitária, orientado pelo Professor Doutor Joaquim Luís  
Medeiros Alcoforado e apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da  
Educação da Universidade de Coimbra.

Setembro de 2019



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Rarissa Maiara Fernandes de Lira

**O QUE DIZEM OS RECLUSOS DE UM EP PORTUGUÊS  
SOBRE A MOTIVAÇÃO E INTERESSES PARA COM A  
EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPREENSIVO A PARTIR DA  
EXPLICITAÇÃO DOS RELATOS SOBRE SEUS PERCURSOS  
FORMATIVOS  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Dissertação de Mestrado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, orientado pelo Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado e apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Setembro de 2019

O que dizem os reclusos de um EP português sobre a motivação e interesses para com a educação: um estudo compreensivo a partir da explicitação dos relatos sobre seus percursos formativos

Rarissa Maraia Fernandes de Lira

Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado.

Setembro de 2019

Ao meu esposo, amado, grande amigo, melhor (e maior) investidor e incentivador:  
Djalma Araújo de Andrade.  
A Tomé, meu filho, minha inspiração, meu companheiro (intrauterino) fiel e paciente durante  
a escrita dessa dissertação e hoje, a motivação viva para lutar por dias melhores e para que os  
desejos relatados aqui se materializem.

“Não escrevo só por escrever, mas para assumir  
um comprometimento científico e político, por  
tentar convencer as pessoas sobre os sonhos dos  
quais falo e que a luta por eles, vale a pena”.  
{Paulo Freire, 2003}

## Agradecimentos

A Deus, Pai de todo o conhecimento, Senhor da minha vida e razão de tudo o que sou. “Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém” (Romanos 11:36).

A Djalma e Tomé. Nossa família é um pedaço do céu aqui na terra. Com vocês posso sentir que “os corajosos cultivam esperança”. Sonharam o meu sonho, financiaram essa aventura e sem vocês eu não estaria aqui.

Mãe, tio Nivison F. e tias Márcia F., Rose F. (in memoriam) e Rosália F.: Vocês se importaram com a minha educação desde o dia em que nasci, compartilharam o financiamento da minha educação, fomentaram e financiaram meus sonhos. Sem vocês, eu não olharia o mundo com esses olhos, não sonharia chegar aqui e jamais seria possível tornar tudo isso real.

Às minhas Famílias: Fernandes; Fernandes de Lira; Do Amaral; Galiza, Oliveira e Baade Correira. Vocês foram a saudade mais pesada enquanto precisamos viver do outro lado do Atlântico e são parte fundamental dessa conquista.

À família Mota Fernandes, por nos abraçar de forma tão singular, construindo conosco uma família de 7 integrantes, inseparáveis. Com vocês vivemos as experiências mais lindas, intensas, quentinhas e amorosas em solo português e são vocês os responsáveis pelo título mais valioso que Coimbra poderia me dar: “O título de Txia Ráli”. Amor eterno.

À Mariana Augusto, por me apresentar um Portugal cheio de cor, brilho, irreverência, sorrisos barulhentos e abraços apertados. Completamente diferente dos livros de História. E à sua/nossa família, a Família Augusto, por ter “abrasileirado” os nossos dias. No Brasil ou em Portugal, no verão ou inverno, vocês são abraço apertado, colo quente e coração cheio. Sempre.

À família Coimbra: vocês que fizeram essa experiência valer a pena, nos confirmando que o melhor da vida é colecionar GENTE e HISTÓRIAS. Guardamos com muita saudade tudo o que vivemos juntos: “Mi, Cleber, Theteo, Jojoca, Tuba, Jana, Loyná, Hope, Andy, Suzy, Paty, Fabi, Lu, Cecília, Ana, Marysa, Maysa, Euridice(s) e todos os que passaram pelo “Clube dos Mota”.

Às meninas do mestrado: a descoberta mais feliz desse processo. Me apresentaram um mundo completamente desconhecido, fizeram das sextas-feiras o meu dia da semana preferido, me ensinaram um jeito muito particular de amar e ser amada e são hoje, amigas muito, muito amadas. Uma saudade constante.

À professora doutora Elenice M. C. Onofre: Muito dela pode ser encontrado aqui, com seus “pitacos”, “reflexões sobre a EJA”, acolhidas em dias muito (muito, muito) difíceis e presença constante, reforçando que nessa caminhada eu nunca estive só. Foi grande inspiração durante todo o processo de escrita, norte do começo ao fim desse trabalho. Alimentou ideias preciosas que se desenvolveram nesse trabalho, com as suas “cutucadas”. Muito mais do que grande profissional e pesquisadora na área de educação nas prisões, você me ensinou muito sobre ser Humana e Amiga, florindo mesmo em tempos de solo árido.

Aos professores doutores e amigos, Anderson Abreu, Janaina Marques e Cleber Mota Fernandes, vocês foram e são grandes inspirações para a educadora que eu quero ser. Contribuíram não somente com discussões gigantes em conteúdo, mas sobretudo, fãrtas de compaixão pelo outro.

À professora doutora Marcia Regina Barbosa, por me apresentar possibilidades valiosas no mundo acadêmico, como professora; por trilhar comigo os primeiros passos dessa pesquisa, por despertar em meu coração o desejo de chegar até à UC, por toda assistência dispensada a mim e à minha família, juntamente com seu esposo, pela amizade e por fazer grande parte disso tudo ser possível. Você nos ensinou muito.

À família e aos amigos brasileiros que nos visitaram em Portugal, encurtando essa distância oceânica. Vocês nos curavam da malvadez da saudade, com doses homeopáticas de amor tropical.

Aos amigos e família que torceram, oraram e vibraram do lado de cá. Com a ajuda de vocês, nós experimentamos da mão de Deus todos os dias que estivemos do lado de lá e por Graça, vimos tornar o nosso sonho real.

À UC/FPCE pelas oportunidades que me ofereceram, pelos seus profissionais que me assistiram como estudante internacional, pela estrutura impecável e por comportar de maneira confortável o meu amor pela educação, e em especial pela educação de adultos.

Aos Professores e colaboradores que fizeram o MEFAIC.

À DGRSP por autorizar esse trabalho e o acesso ao Estabelecimento Prisional.

Ao Estabelecimento Prisional que nos acolheu para desenvolvimento da pesquisa.

Ao professor doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, profissional admirável e orientador desse trabalho. Responsável por sugerir contornos preciosos para essa pesquisa.

E por fim, mas não menos importante, aos professores, técnicos, direção e vice direção do EP e escola associada. Aos reclusos e profissionais entrevistados, e a todos que colaboraram tornando possível a materialização de cada pedacinho desse sonho.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como os estudantes reclusos em um Estabelecimento Prisional (EP) da região centro de Portugal se relacionaram com a educação escolar no passado, e quais os contornos que essa relação assume no presente. Além disso, busca analisar o que estes reclusos esperam da educação e da escola, a fim de perspectivar moldes educativos que vislumbrem a continuidade dessas relações ao longo da vida. Nesse intento, as questões que nos moveram para a construção dessa pesquisa giram em torno de: “Como estes adultos se relacionaram com a educação no passado?”, “Quais foram os interesses, motivos e/ou razões que os levaram a “abandonar” a educação e a escola?”, “Como essa relação foi retomada nos espaços de reclusão?”, “Como eles enxergam essas práticas e se relacionam com elas, hoje?”, “O que eles esperam para o futuro?”.

A educação nas prisões destaca-se como um assunto de discussão relevante não somente por se tratar de uma garantia de direitos, mas sobretudo por ser um direito humano, que viabiliza a emancipação do indivíduo recluso, a releitura de mundo e a preservação de fatores emocionais e afetivos, os quais se associam aos cognitivos, podendo intensificar meios para alcançar uma aprendizagem significativa. Além disso, é ela (a educação nas prisões) um universo completo e complexo que se constrói imbricado em dimensões limitantes e instigantes, como a logística de vigilância e controle do sistema penitenciário, a negligência das políticas públicas e/ou até os “problemas emocionais”, como o medo, a depressão, a desmotivação, o desinteresse, a violência, etc. E são (também) estes fatores que sugerem a importância e a necessidade de nossas investidas, enquanto pesquisadores e estudiosos, repensando formas para a transformação de realidades, que façam da educação escolar um instrumento de ressocialização, de facto e de direito.

A saber disso, aqui nessa pesquisa focalizamos nas dimensões de (des)interesse e (des)motivação, como argumentos para a existência e para a construção de um percurso educativo/formativo permeado por sentidos. Somamos a isso a compreensão de que as práticas educativas com adultos se alimentam de teorias e abordagens que exploram aspectos internos e externos, envolvidos no constructo da aprendizagem e da educação. E é do interior de cada uma destas correntes que emergem concepções próprias, a fim de orientar sobre a relação dos indivíduos com o meio no qual estão inseridos e por consequência, com a educação e com as práticas educativas. Ademais, é olhando para estas relações que encontramos possibilidades

diversas para os sujeitos educandos direcionarem os seus comportamentos e as suas formas de existência.

Segundo os objetivos e delineamentos, essa pesquisa assume uma abordagem qualitativa e descritiva, com delineamentos de uma pesquisa de campo. A fim de alcançar os objetivos propostos por essa pesquisa, nós utilizamos como instrumento para recolha dos dados, as histórias de vidas, com o suporte de mais dois instrumentos de coleta de dados: Apêndices II – Brasões educativos e III – Linhas do tempo, elaborados por nós na intenção de resumir e captar de forma objetiva e direta os aspectos mais significativos dos relatos. Vale destacar que os relatos biográficos educativos estiveram focados, prioritariamente, na descrição dos percursos formativos por parte dos participantes entrevistados. Tendo como campo de pesquisa um estabelecimento prisional da região centro de Portugal, nós contamos com 8 participantes que compuseram voluntariamente a amostra do nosso estudo e adotamos todos os cuidados éticos necessários para que fosse autorizada a participação desses sujeitos.

Os dados coletados foram submetidos a uma análise de conteúdo categorial, a ser, portanto, organizados e encaminhados por “categorias temáticas (temas e categorias de uma análise de conteúdo)” (Pais, 2001. p.85 Cit. in Amado, 2014. p.177 e 178). Em termos práticos, os dados coletados foram organizados e analisados respeitando os três polos cronológicos sugeridos por Bardin (2011): pré-análise (1), exploração do material (2) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (3) (p.123).

Primeiro somamos os blocos de análise do “brasão educativo” à organização cronológica explicitada pelos entrevistados com o recurso do instrumento intitulado aqui por “linha do tempo”, e depois aos relatos biográficos educativos. A partir daí, sistematizamos essas informações coletadas com o auxílio de todos os instrumentos (Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo) em unidades de registro a nível semântico, também identificadas por Bardin como “unidades de significação” (p.135), dando origem às categorias e subcategorias. Em seguida, enumeramos cada unidade de registro com base na presença e/ou ausência desses “temas” no decorrer dos relatos (p.138), apontando a incidência/frequência de cada elemento. E por fim, selecionamos os recortes de maior relevância para as discussões das categorias e subcategorias temáticas.

A partir daqui, foi possível concluir que os motivos, razões e interesses que levaram no passado (e que levam nos dias atuais) os reclusos a se relacionarem com a educação escolar, assumem os mais diversos contornos possíveis, de origens variadas e de cariz heterogêneo. Podemos compreender também que os percursos educativos do passado, apresentados pelos

participantes desse estudo, sugerem para experiências de educação formal tomadas por práticas de exclusão, malvadez e por moldes que se desconectavam dos interesses desses estudantes, negando-lhes oportunidades. E são essas malvadezas do passado, cicatrizes da segregação e dos preconceitos que delimitam e/ou orientam para os contornos das relações que se assumem e se constroem hodiernamente. Ao final, foi possível delinear contornos educativos que se aproximem das necessidades e particularidades do universo pesquisado, concluindo sobre 5 proposições que apontam para a continuidade desse estudo, cuja centralização está em aproximar os olhares docentes e discentes, no universo pesquisado, salientando os benefícios e dessa tradução. E, se há uma aproximação entre essas perspectivas, porque as práticas educativas tendem a reproduzir os moldes do passado, reabrindo cicatrizes profundas de segregação, exclusão e desigualdades em um ambiente que fora idealizado para suplantar essa condição com contornos específicos de humanização, conscientização e libertação das marcas de opressão? Não seria esse o caminho para a verdadeira *'ressocialização'*?

**Palavras-chave:** Educação de Adultos; Educação nas prisões; Motivações e Interesses; Portugal.

## ABSTRACT

This study aims to understand how students inmate in the Prison Establishment (PE) in the center region of Portugal related to school education in the past and what is the outline of this relationship in the present. In addition, it seeks to analyze what these prisoners expect from education and school, in order to envisage educational models that envision the continuity of these relationships throughout their lives. In this sense, the questions that moved us towards the construction of this research revolve around: “How did these adults relate to education in the past?”, “What were the interests, reasons and / or reasons that led them to “abandon” them? Education and school?”, “ How was this relationship resumed in the spaces of seclusion?”, “ How do they see and relate to these practices today? ”, “ What do they expect for the future?”.

Education in prisons stands out as a relevant topic of discussion not only because it is a guarantee of rights, but above all because it is a human right, which enables the emancipation of the prisoner, the rereading of the world and the preservation of emotional factors. And affective, which are associated with cognitive, and may intensify means to achieve meaningful learning. Moreover, it (prison education) is a complete and complex universe that is built up in limiting and thought-provoking dimensions, such as the surveillance and control logistics of the prison system, the neglect of public policies and / or even the “emotional problems”. ”Such as fear, depression, demotivation, disinterest, violence, etc. And it is (also) these factors that suggest the importance and necessity of our advances, as researchers and scholars, rethinking ways for the transformation of realities, that make school education an instrument of resocialization, in fact and in law.

In this research, we focus on the dimensions of (dis) interest and (dis) motivation, as arguments for the existence and for the construction of an educational / formative path permeated by meanings. Added to this is the understanding that educational practices with adults feed on theories and approaches that explore internal and external aspects involved in the learning and education construct. It is from within each of these currents that emerge their own conceptions, in order to guide the relationship of individuals with the environment in which they are inserted and, consequently, with education and educational practices. Moreover, it is by looking at these relationships that we find different possibilities for the learners to direct their behaviors and their forms of existence.

According to the objectives and designs, this research takes a qualitative and descriptive approach, with designs of a field research. In order to achieve the objectives proposed by this

research, we used as a tool for data collection, the life histories, supported by two more data collection instruments: Appendices II - Educational blazons and III - Timelines, elaborated by We intend to summarize and capture objectively and directly the most significant aspects of the reports. It is noteworthy that the educational biographical reports focused primarily on the description of the formative pathways by the interviewed participants. Having as research field a prison establishment in the center region of Portugal, we had eight (8) participants who voluntarily composed the sample of our study and adopted all the ethical care necessary to be allowed the participation of these subjects.

The collected data were submitted to a categorical content analysis, to be organized and forwarded by “thematic categories (themes and categories of a content analysis)” (Pais, 2001. p.85 Cit. In Amado, 2014. p.177 and 178). In practical terms, the collected data were organized and analyzed respecting the three chronological poles suggested by Bardin (2011): pre-analysis (1), material exploration (2) and treatment of results, inference and interpretation (3) (p. 123).

First we add the blocks of analysis of the “educational crest” to the chronological organization explained by the interviewees with the resource of the instrument entitled “timeline” here, and then to the educational biographical reports. From there, we systematized this information collected with the help of all instruments (Autobiographical Reports + Timelines + Educational Coat) in semantic-level registration units, also identified by Bardin as “units of meaning” (p.135), giving rise to categories and subcategories. We then list each record unit based on the presence and / or absence of these “themes” throughout the reports (p.138), pointing to the incidence / frequency of each element. Finally, we selected the most relevant clippings for the category and subcategory discussions.

From there, it was possible to conclude that the motives, reasons and interests that, in the past, guided (and until now guide) the reclusive individuals to relate to the schooling assume the most possible diverse contours, from varied backgrounds and heterogeneous nature. We can also comprehend that the past educative resources presented by the participants of this study, suggest to formal education experiences taken by practices of exclusion, evil and by molds that disconnected from these students interests, denying them opportunities. And it were these past evil, segregation and prejudices scars that delimit and/or guide to the contours of the relationships that are assumed and constructed nowadays. Finally, it was possible to outline educative contours that approach the necessities and particularities of the researched universe, concluding about five proposals that point to this study continuity, whose centralization is to bring the teachers and students eyes closer, in the researched universe, stressing the benefits of

this translation. Moreover, if there is an approximation between these perspectives, why the educative practices tend to reproduce the molds from the past, reopening deep scars of segregation, exclusion and inequalities in an environment that was designed to supplant this condition with specific contours of humanization, awareness and liberation of the marks of oppression? This would not be the way to the true “resocialization”?

**Key Words:** Education for Adults; Education in Prisons; Motivation and e interests; Portugal.

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO GERAL</b>	<b>16</b>
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO I – MODELOS, PERSPECTIVAS E CONCEITOS: UM PASSEIO POR ARGUMENTOS QUE ORIENTAM, IMPULSIONAM E ALIMENTAM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EA.</b>	<b>22</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>22</b>
<b>1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS X O CONTEXTO PRISIONAL</b>	<b>23</b>
<b>1.1. O MODELO HUMANISTA</b>	<b>24</b>
<b>1.2. A PEDAGOGIA CRÍTICA: UM OLHAR INSPIRADO NO LEGADO FREIREANO</b>	<b>27</b>
<b>1.3. A APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA DE JACK MEZIROW</b>	<b>31</b>
<b>2. AS (DES)MOTIVAÇÕES E O (DES)INTERESSE</b>	<b>34</b>
<b>2.1. UM PASSEIO PELAS IDEIAS E CONCEITOS DE BANDURA, MASLOW E REEVE</b>	<b>36</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO II – UMA TRÍADE LABIRÍNTICA: A PRISÃO, A EDUCAÇÃO E OS ADULTOS</b>	<b>45</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>45</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS, EM PORTUGAL: UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO ATUAL</b>	<b>48</b>
<b>1.1. HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS, SOBRE AS PRISÕES E A EDUCAÇÃO, EM PORTUGAL?</b>	<b>50</b>
<b>1.2. PÚBLICO – ALVO: PERFIL, OBJETIVOS, NECESSIDADES E EXPECTATIVAS</b>	<b>54</b>
<b>1.3. A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES: LIMITES E POSSIBILIDADES</b>	<b>59</b>
<b>1.4. EXERCÍCIO E FORMAÇÃO DOCENTE + GESTÃO ESCOLAR</b>	<b>64</b>
<b>1.5. UMA SÍNTESE REFLEXIVA SOBRE AS CONVICÇÕES DOS AGENTES PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS: CONDIÇÕES E MOTIVAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO EP</b>	<b>69</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>71</b>
<b>ENQUADRAMENTO EMPÍRICO</b>	<b>76</b>
<b>CAPÍTULO III – CONCEPÇÃO, PLANEJAMENTO E OPÇÕES METODOLÓGICAS</b>	<b>77</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>77</b>

<b>1. CONCEPÇÃO E PLANEJAMENTO</b>	<b>78</b>
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: OS PRIMEIROS CONTATOS ...	79
1.2. OBJETIVOS DO ESTUDO	81
1.3. CONTATOS DERRADEIROS PARA EXECUÇÃO DO ESTUDO: O PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA ATÉ O INÍCIO DA COLETA DOS DADOS	82
<b>2. JUSTIFICANDO OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>83</b>
2.1. G1 - OS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES	83
2.2. A ESCOLA, O EP E AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS	86
2.3. G2 - OS RECLUSOS PARTICIPANTES	89
2.4. A RECOLHA DOS DADOS: PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS SUPORTES E OS CUIDADOS ÉTICOS	90
2.6. MÉTODO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: A OPÇÃO PELA ANÁLISE DE CONTEÚDO.	94
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>97</b>
<b>CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS</b>	<b>100</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>100</b>
<b>1. CONCEPÇÃO E PLANEJAMENTO</b>	<b>101</b>
1.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	102
1.1.1. UMA TRAJETÓRIA PELOS INTERIORES DO PASSADO, OU MEMÓRIAS	102
1.1.2. ALGUMAS REMOTAS RAZÕES, MOTIVOS E INTERESSES PARA O RELACIONAMENTO COM A EDUCAÇÃO: ORIGENS EXTRÍNSECAS	104
1.1.3. ALGUMAS REMOTAS RAZÕES, MOTIVOS E INTERESSES PARA O RELACIONAMENTO COM A EDUCAÇÃO: ORIGENS INTRÍNSECAS	107
1.1.4. SIGNIFICAÇÃO E ALCANCE ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO: O ALTO PREÇO	110
1.1.5. ALGUMAS QUESTÕES DO EGO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO: DÚVIDAS, MEDOS E INSEGURANÇAS.	112
1.1.6. ASPIRAÇÕES, DESEJOS, SONHOS E EXPECTATIVAS: O QUE ELES ESPERAM PARA O FUTURO?	114
1.1.7. IDENTIFICANDO OS PERCURSOS EDUCATIVOS COM UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO DE REPRESENTAÇÃO PESSOAL	115
<b>2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>116</b>
2.1. RELATOS E MEMÓRIAS DO PASSADO...	116
2.2. RAZÕES, (DES)MOTIVAÇÕES E (DES)INTERESSES	119
2.3. O REENCONTRO COM A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE RECLUSÃO	127
2.4. O QUE OS RECLUSOS ESPERAM PARA O FUTURO?	131
<b>SÍNTESE CONCLUSIVA</b>	<b>135</b>
<b>CONCLUSÃO GERAL</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE I – GUIÃO DAS ENTREVISTAS</b>	<b>152</b>

<b>APÊNDICE II – BRASÕES EDUCATIVOS (CONSTRUÍDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA)</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE III – LINHAS DO TEMPO (CONSTRUÍDOS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA)</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE VI – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE V – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO (MAC)</b>	<b>164</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO I – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA - DGRSP</b>	<b>183</b>

## **INTRODUÇÃO GERAL**

Este trabalho consiste em uma tese de mestrado, cuja construção é produto do “Projeto de Investigação” desenvolvido no Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária (MEFAIC). O presente estudo tem como abordagem compreender o olhar de adultos reclusos, que estiveram e estão envolvidos com práticas educativas no espaço de reclusão, acerca dos seus percursos formativos e das suas experiências escolares, cujas vivências se deram tanto no passado como nos tempos mais recentes. Esta compreensão deu-se a partir de relatos biográficos educativos, onde os homens reclusos puderam explicitar a respeito das suas motivações para a aprendizagem, interesses e expectativas educacionais para a continuidade destes percursos formativos, bem como as razões que os levam a relacionar-se com a escola e as atividades educativas neste espaço.

A escolha por esta temática deu-se, a partir dos primeiros contatos estabelecidos com a educação em meio prisional, lá no Brasil, quando, ainda como estudante do curso de pedagogia, vivenciamos a observação de práticas educativas conduzidas por docentes nesse contexto. Naquele momento, o foco esteve em captar o olhar docente sobre as suas práticas educativas e as suas representações sociais, através de entrevistas semiestruturadas. As percepções recolhidas sugeriram que os moldes educativos construídos naquele contexto prisional, apesar das circunscrições, muito se assemelhavam às experiências educativas do meio aberto, abrindo portas para uma curiosidade: “Como este modelo pode atender às necessidades mais particulares do público recluso?”; “Como se sentem e o que pensam os estudantes reclusos acerca da educação escolar que lhes é oferecida?”

Compreendendo a necessidade de alimentar reforços direcionados à garantia de direitos, buscamos nos aprofundar nessas indagações iniciais, considerando que a educação nas prisões destaca-se não somente por se tratar de uma garantia de direitos, ou pelas suas variedades de limitações (a logística de vigilância e controle do sistema penitenciário, pela negligência das políticas públicas e/ou até os “problemas emocionais”, como o medo, a depressão, a desmotivação, o desinteresse, a violência, etc.) mas, sobretudo, por ser um direito *humano*, que viabiliza a emancipação, a releitura de mundo e a preservação de fatores emocionais e afetivos, cujo quando associados aos de nível cognitivo intensificam a possibilidade de uma aprendizagem significativa, e conseqüentemente de uma transformação interior.

Ponderando essas extensões, chegamos em Portugal, e agora enquanto pesquisadora no mestrado de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Universidade de

Coimbra, buscamos a identificação de um cenário similar ao visitado no Brasil, chegando, então ao Estabelecimento Prisional em Portugal, não identificado aqui por questões éticas. Este nos atendeu primeiro por possuir similitudes em nível de segurança e complexidade de gestão com o EP pesquisado no Brasil - ambos presídios masculinos e de complexidade de gestão elevados -, e depois por razões de conveniência, em função da sua proximidade com a morada dos pesquisadores. Já no EP entrevistamos a vice direção desse estabelecimento prisional, em seguida, a direção escolar, coordenação pedagógica e 3 professores da escola prisional que é responsável pelas práticas educativas desse estabelecimento - o agrupamento escolar Eugénio de Castro. Para além disso, participou também a vice direção do Estabelecimento Prisional (EP), com uma entrevista não estruturada e que não pôde ser audiogravada por questões de segurança.

Todos esses encontros, cultivados em solo português, reconduziram às indagações iniciais, de maneira a focalizar nos altos índices de interrupções dos percursos formativos<sup>1</sup>, nas (des)motivações para a aprendizagem e no comprometimento destes reclusos com as atividades escolares, pontos centrais levantados durante os relatos dos profissionais entrevistados. E foi diante disso que ficamos então a nos questionar: “Como estes adultos se relacionaram com a educação no passado?”, “Quais foram os interesses, motivos e/ou razões que os levaram a “abandonar” a educação e a escola?”, “Como essa relação foi retomada nos espaços de reclusão?”, “Como eles enxergam essas práticas e se relacionam com elas, hoje?”, “O que eles esperam para o futuro?”.

Plurais foram os questionamentos que se instalaram durante essa etapa da investigação e na junção de todos os supracitados, chegamos ao objetivo concreto desta pesquisa, o qual consiste em compreender o modo como os estudantes reclusos se relacionaram com a educação no passado e como se relacionam nos dias atuais. Buscando isto, através da recolha descritiva dos seus percursos formativos (relatos biográficos educativos), cujo foco está nas experiências educativas mais significativas, possivelmente imputadas pela relação recíproca destas com as dimensões de (des)interesse e/ou (des)motivação, variáveis escolhidas como objeto de estudo.

---

<sup>1</sup> O Relatório de Atividades da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) aponta que: Em 2016, encontraram-se integrados, em cursos concluídos ou a decorrer, em formação escolar 7.803 reclusos e em formação profissional 3.325 reclusos, significando que se inscreveram em ações de formação escolar e/ou profissional 11.128 reclusos. Este valor expressivo tem, contudo, contraponto com o número elevado identificado de reclusos que iniciam ações de caráter formativo num dado estabelecimento prisional mas não as concluem. (...) **estima-se em 34,6% o valor percentual de reclusos que interromperam a frequência de ações formativas, situação que se deve a fatores de ordem diversa, de entre os quais sobressaem a libertação, as faltas injustificadas e a falta de interesse/motivação.** (DGRSP, 2016. p.65) (grifo nosso)

Abraçamos a ideia de que a educação escolar nas prisões é arquitetada como umas das interações mais expressivas entre o Estado e a sociedade, admitindo a garantia do direito à educação, o qual, embora podendo ser visto como um benefício ou privilégio, é de fato um direito básico manifesto pela constituição e legislação portuguesa (CRP/74, de 2 de abril; Lei nº 46/86, de 14 de outubro e Lei nº 115/2009, de 12 de outubro).

Concordamos também com Onofre & Julião (2013), que a educação em meio prisional se expressa como um universo sinuoso, uma vez que precisa envolver corpos comprometidos para além da docência, como por exemplo: a guarda prisional, a direções da escola e do EP, assistência social e psicológica, etc. E além disso, divide-se de forma adjacente entre as singularidades do contexto de reclusão, e a assunção das mesmas responsabilidades práticas dos espaços educativos no meio aberto. Os mesmos autores explicam também, que dentro desse universo complexo, encontramos as rotinas que ali se praticam, a falta de privacidade, a depressão e as demais fragilidades de uma mente humana em processo de repressão (p.54). Olhando especificamente para a motivação e para o (des)interesse, Onofre traz à luz um estudo realizado por ela, em 2002, onde foi possível identificar que o desinteresse pela escola é uma realidade presente na contemporaneidade e que se justifica pelas práticas que se desconectam da realidade alheia a ela, pendenciando a reproduzir moldes escolares que dificultam o acesso e/ou continuidade (permanência) dos percursos educativos e formativos.

Diante disso, compreendemos como real a urgência em se (re)pensar moldes educativos que se distanciem dos padrões daqueles que “falharam” no passado, pensando então em contornos educativos passíveis de sucesso nos dias atuais, de maneira que para isso precisamos respeitar as necessidades e particularidades do mundo moderno, numa perspectiva de transformação, superação e compreensão de si e do mundo, estando, o recluso, para isso envolvido, comprometido e motivado com o que a escola e a educação têm a lhe oferecer.

Seguindo essas orientações e no intento de alcançar o objetivo proposto, este trabalho divide-se em dois grandes grupos: O primeiro, com o enquadramento teórico e o segundo, com o estudo empírico. No primeiro bloco, a base teórica foi construída em dois capítulos (C1 e C2), onde no C1 pretendemos discorrer sobre algumas das perspectivas teóricas que orientam as práticas da Educação de Adultos e que podem dialogar com as realidades do cárcere. Também, buscamos organizar alguns conceitos das dimensões selecionadas para objeto de estudo ((des)motivação e (des)Interesse). E no C2, procuramos apresentar algumas das políticas públicas educacionais em Portugal, articulando-as com discussões já existentes sobre a temática investigada cujo direcionamento está para a educação nas prisões, às condições gerais em que

elas decorrem e como são compreendidas as motivações para a aprendizagem nos espaços de reclusão em Portugal, suportando-nos, primeiro, em modelos estabilizados que podem ajudar a nossa reflexão e, depois, sistematizando as convicções dos diferentes profissionais ouvidos<sup>2</sup> (professores, vice direção do EP, direção escolar e coordenação pedagógica), agentes responsáveis pela organização e desenvolvimento da oferta educativa do EP cujas opiniões foram recolhidas através de entrevistas não (ou semi) estruturadas. Para a apresentação desse estado da arte, escolhemos 4 unidades de análise: História e Legislação (a), Público-Alvo (b), Orientações Curriculares (c) e Exercício (e formação) Docente (c) e por fim, uma síntese reflexiva a cerca dos posicionamentos destes profissionais.

Já no estudo empírico (segundo grande grupo), este também divide-se em dois capítulos (C3 e C4), apresentando no primeiro (C3) as opções metodológicas do estudo, desde a sua concepção, planeamento, organização até à recolha dos dados, e no segundo (C4), a apresentação e descrição dos dados recolhidos, uma posterior análise, e uma conclusão geral, englobando as nossas reflexões a respeito do observado, a associação dos relatos com possíveis adoções práticas que almejem mudanças efetivas no âmbito da educação nas prisões e por fim, apresentamos as sugestões de continuidade para novos estudos, respeitando o que sugerem os nossos resultados e o domínio investigado.

---

<sup>2</sup> Cf. artigo publicado pelos autores desse trabalho, na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos V.1 n.1 (2018), com os dados e análise desse momento. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5226>



## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I – Modelos, Perspectivas e Conceitos: Um passeio por argumentos que orientam, impulsionam e alimentam as práticas educativas na EA.**

“Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em fazer sonhar (...) há coisas que moram do lado de dentro do corpo. Estão enterradas na carne, como se fossem sementes à espera...” (Rubem Alves, 2018)

### **Introdução**

Como referido anteriormente, falar sobre a Educação de Adultos (EA<sup>3</sup>), seja no Brasil ou em Portugal, significa falar sobre uma prática que está enredada numa trama de privação de direitos. Ou seja, na privação do direito à autonomia, à qualidade de vida, ao cumprimento dos direitos e deveres civis, ao exercício da cidadania, ao desenvolvimento pessoal e profissional, etc. E, portanto, estamos nos referindo à uma prática que não se limita somente ao acesso à escola (ou às atividades de escolarização), mas sobretudo se configura com um Direito Humano que serve de fator agravante às desigualdades e apartação social.

Quando olhamos nomeadamente para a EA no contexto prisional, estamos falando de indivíduos que viveram, adjacente às negações de direitos, situações de vulnerabilidades diversas, cuja consequência se dá na relação com o crime e na privação de liberdade como medida punitiva. Nesse contexto, a EA que se estabelece no interior das prisões assiste a um público que, na imensa maioria, advém de um processo latente de exclusão, tendo os seus percursos educativos e formativos interrompidos, ou por muito, nem se quer iniciados quando fora do cárcere, descobrindo na prisão novas formas de relações que subsistem particularmente nas práticas educativas.

São essas condições difíceis que levarão os aprisionados a se organizarem em grupos e gangues dentro do cárcere e a criarem uma rede de ajuda como forma de resistência ao espaço de reclusão (De Maeyer, 2013), sendo, portanto, a necessidade de urgência em sobreviver, a base para a educação *nas* prisões:

É preciso tomar nota desses adquiridos e trabalhar a partir deles, pois, a educação nunca parte do nada. É falso e ilusório pensar que a prisão será um novo ponto de partida, um novo nascimento a partir do qual uma nova educação será dada a um novo ser. Na prisão, como alhures, aprende-se por necessidade. Aprende-se, pois há urgência (De Maeyer, 2013. p. 38)

---

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada para a modalidade de ensino que se equipara à ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil.

Sobre os moldes educativos nas prisões, especialmente na Europa, Rangel (2007) esclarece que é possível identificar problemáticas complexas e diversificadas dentro da vida carcerária, cujas exigências situa-se de forma ampla entre os “sistemas de justiça e administração dos programas educativos” de maneira que boa parte do “*sucesso*” destes programas depende da adoção simultânea de diferentes estratégias tanto no “plano da administração judiciária como no acompanhamento dos detentos após sua liberação. (...) e, é claro, de programas sociais que seguem uma estratégia social e comunitária fora da prisão”. Esta é, por exemplo, a lógica exitosa adotada pelos países escandinavos, cuja preocupação está na “formação dos detentos para a autonomia, inclusive nos atos da vida cotidiana”, devendo ser uma preocupação generalizada para fundamentar os programas educativos (p.82). Assim, é com base nesse universo de prerrogativas que a educação nas prisões não consegue se estabelecer com neutralidade e, portanto, se apresenta como um espaço labiríntico e complexo para estudos.

Inspirados por isso, neste capítulo buscamos construir uma reflexão acerca de algumas perspectivas teóricas que orientam as práticas na Educação de Adultos e que presumimos dialogar (em partes) com aspectos relevantes da realidade do cárcere, podendo dessa forma, contribuir para as atividades educacionais oferecidas no interior das prisões. Somado a isso, ao final da reflexão sobre bases teóricas e epistemológicas da EA, achamos pertinente elucidar, também, sobre alguns conceitos que utilizamos como elementos centrais para as discussões do domínio pesquisado, são eles: as (des)motivações e o (des)Interesse, por entender que são elementos preponderantes para a aprendizagem, nomeadamente no contexto de reclusão. E para isso, recorreremos aos pensamentos de Abraham Maslow, J. Reeve e Albert Bandura.

### **1. Perspectivas Teóricas da Educação e Formação de Adultos x O Contexto prisional**

A educação, no decorrer da história, sofre influências de abordagens e perspectivas teóricas, epistemologias e filosofias da educação, que comunicam-se entre si e complementam-se, ganhando força e destaque em épocas específicas. Sobre essa construção histórica da pedagogia, e se tratando especificamente da educação de adultos, Alcoforado (2008, p.56) refere-se a este transcurso como uma “história de emancipação”, onde as práticas educativas se baseiam em quadros teóricos que tomam início em uma perspectiva progressista, passam pela corrente humanista e culminam na emergência da pedagogia crítica e emancipatória de Habermas e Freire.

Se tratando da EA, essas perspectivas teóricas servem como âncoras, pelo fato de associarem as realidades internas de cada indivíduo aos estímulos externos, explicando e orientando o condicionamento de algumas das escolhas, comportamentos e atitudes no

exercício docente. E são estas condicionantes que poderão potencializar a estima, a auto-realização e as aprendizagens significativas entre os educandos. No caso dos reclusos nomeadamente, e da EA em contexto prisional, esses alcances representam muito mais do que uma “mera atividade” (De Mayer, 2013), representam a descoberta de uma sabedoria própria desconhecida e inefável, uma possibilidade de mudança, um “mapa” para a transformação interna.

Por se tratar de abordagens teóricas, as ideias apresentadas aqui não pretendem alcançar a configuração de um método de ensino (de metodologias), mas sim, tem como intenção orientar perspectivas, ou seja, formas de encarar o processo educativo a fim de impetrar os potenciais de desenvolvimento de cada estudante adulto, dentro ou fora do cárcere.

Para já, iniciamos pelas reflexões acerca do *modelo humanista*, depois seguimos com a *pedagogia crítica*, inspirada nos pensamentos Freireanos e por fim, com a *aprendizagem transformativa*. Sendo todas discutidas em subtópicos e na conclusão, direcionadas às realidades e particularidades da Educação de Adultos no contexto prisional.

### **1.1. O Modelo Humanista**

A abordagem humanista emerge no início dos anos 70, em paralelo aos movimentos cognitivistas observados na área da psicologia. No entanto, produzindo interferências no campo da educação, o modelo vem de fato ganhar força por meados do Século XX, tendo como referência os estudos de Carl Rogers, Abraham Maslow, Gordon Allport e Rollo May, teorias que ficaram conhecidas como “a terceira força da psicologia”. Para os estudiosos humanistas, o Homem (Ser Humano) é compreendido como um universo completo e complexo, e a ser estudado de forma contínua e positiva, considerando que é nele que deve estar a concentração do que poderá vir a ser o objeto de estudo para ressignificar a natureza humana, através dos sentimentos, valores e da “*vida interior*” (Ferreira, 2001).

Desenvolvendo uma visão positiva e otimista acerca das pessoas, o modelo humanista acredita que a educação prioriza despertar nos indivíduos as forças positivas de crescimento, e que estas poderão se desenvolver em direções saudáveis. No entanto, para que isso aconteça é necessário que exista uma educação centrada no indivíduo e nas suas necessidades, criando um ambiente favorável para que eles busquem a sua própria realização. Ou seja, na perspectiva humanista a educação buscará primordialmente responder às necessidades humanas, desde às mais orgânicas, como a fome e o sono, até às mais simbólicas, como o reconhecimento e a autoestima, tendo sempre, como organizadora central, a necessidade de realização pessoal (Castañon, 2007; Alcoforado, 2008; Reeve, 2018).

Na visão de Rogers (1971), o modelo humanista para a educação está sustentado pelas condições que viabilizem uma aprendizagem significativa, cuja caracterização está no envolvimento pessoal do aluno com o que fora facilitado e com o professor facilitador, na mudança de comportamento e de atitudes, na auto-avaliação que permite a significação de suas experiências e no impulso internalizado para a descoberta e compreensão do novo (as cit. in Ferreira, 2001. p.152). Além disso, para o autor, a realização pessoal, e conseqüentemente a aprendizagem, se colocam na dependência de uma tríade composta pela aceitação das pessoas como elas são (*aceitação positiva incondicional*), pela capacidade de se colocar no lugar do outro (*empatia*) e pela autenticidade consigo e com os outros (*congruência*).

Olhando para essa “tríade rogeriana”, (Ferreira, 2011) explica que o apreço, a autenticidade e a compreensão empática são facilitadores da aprendizagem, permitindo que dentro do processo educacional o mundo interno dos estudantes seja acessado para valorizar os seus sentimentos, desejos e aflições e dessa forma eles se sintam compreendidos. Além disso, possibilita também que o educador aceite aos estudantes de forma verdadeira e sem reservas, sendo quem ele é e reconhecendo que se trata um ser inacabado e ainda em processo. Segundo Rogers (1971), essa intermediação/articulação de fatores possibilita que os indivíduos tenham liberdade de aprender com a vida, suscitando a motivação para descobrir que os desafios são reais, mas podem ser enfrentados e superados. (p.129 e 137).

Reeve (2018) por sua vez, explica que o movimento humanista surge como um momento de resistência à concepção dogmática, reducionista e determinista que se constrói acerca da figura do Homem, ideias que prevaleciam por volta dos anos 60. Segundo o autor: “os humanistas resistem à metáfora da “máquina”, que retrata a motivação de maneira determinista em resposta às forças biológicas inflexíveis, aos destinos desenvolvimentais (por exemplo, experiências traumáticas da infância) ou aos controles no ambiente ou na sociedade<sup>4</sup>” (Bugental, 1967 apud Reeve, 2018. p.35). E é, principalmente por essa mudança de foco, que para o autor a visão humanista pode ser considerada como uma chave mestre para os estudos da motivação, pois ela se apresenta como um convite ao indivíduo para esperarem, ouvirem aos seus guias interiores e considerarem a sabedoria de coordenar esses guias (interesses, preferências e valores), como sendo uma atividade natural do seu dia-a-dia.

---

<sup>4</sup> Tradução pela autora do trabalho. Texto Original: “Paralleling the cognitive revolution was the emerging movement of humanism. Humanistic psychologists critiqued the prevailing motivation theories of 1960s as decidedly dehuman. Humanists resist the machine metaphor that portrays motivation in a deterministic fashion in response to unyielding biological forces, developmental fates (e.g., traumatic childhood experiences), or controls in the environment or society”.

Como trouxemos anteriormente, parte da perspectiva humanista está na investida das necessidades humanas, e nesse âmbito o teórico Abraham H. Maslow revela uma discussão com grande importância. Maslow (1991) opina que os indivíduos são motivados de forma holística, modificando a sua forma de pensar, sentir e agir. E isso acontece através da satisfação das necessidades básicas, necessidades conativas, cuja organização se dá de forma hierárquica representadas numa pirâmide escalada por 5 níveis<sup>5</sup>, onde a influência é mútua e contínua (p.88). Ou seja, para o autor, as necessidades vão surgindo em nossas vidas numa sequência lógica de satisfação, de maneira que as necessidades de baixo nível precisam ser atendidas de forma total ou parcial, para que as necessidades de alto nível possam se tornar motivadoras.

O teórico explica ainda, que a Cultura pode ser uma gratificadora da motivação humana, e por consequência das necessidades básicas, uma vez que estas são necessidades conativas. Isso acontece porque os indivíduos carregam dentro de si questões (e também) respostas que reafirmam os valores mais intrínsecos da sua natureza, logo, são até certo ponto, instintivas (Maslow, 1991), e baseiam-se em valores culturais. Por exemplo, quando perguntamos “¿cómo puedo ser bueno?, ¿cómo puedo ser feliz?, ¿como puedo ser productivo?” (op. cit. p.94) estamos reafirmando quais são os nossos interesses, gostos e valores, de forma que podemos “*adoecer*” se privados destes ou nos sentir gratificados, quando estes valores são atendidos. Nesse sentido, o fato de satisfazer as necessidades básicas (ou não satisfazê-las), refletirá em consequências diretas à aprendizagem, para a formação de caráter, saúde e no desenvolvimento de patologias que estejam associadas à ausência de valores, de significados e de realização vital (op. cit. p.61).

Destes contributos, Alcoforado (2008), explica que: “resulta um entendimento da educação e, por maioria de razão, de Educação de Adultos, como uma proposta não directiva de facilitação da aprendizagem, criando as melhores condições para o desenvolvimento e autorealização de cada pessoa” (p.95). E nesse sentido, a Educação de Adultos que é aqui referida pelo autor abraça, inclusive, a educação no cárcere, uma vez que essa não se distingue em termos teóricos, epistemológicos e políticos da EA praticada em meio aberto. Inserindo-se, portanto, no mesmo contexto de reconhecimento do que se trata a EA pelos instrumentos legais e normativos, e/ou pelos tratados, acordos e organizações internacionais como a ONU e

---

<sup>5</sup> Na teoria de Maslow, o termo *nível* é aplicado para explicar o grau de prioridades para satisfação dessas necessidades, e que se aplicam à espécie humana. Essa hierarquia é o que justifica a ordem de apresentação na pirâmide das necessidades construídas pela sua teoria. Para o autor “Las necesidades inferiores están mucho más localizadas, son más tangibles y más limitadas que las superiores. (...) Además, son más limitadas en el sentido de que se necesita una cantidad menor de gratificadores para calmar la necesidad” (Maslow, 1991. p.91-92).

UNESCO. Ou seja, é ela, também, “entendida como um processo permanente, ao longo da vida” (Onofre, 2015. p.240).

A partir dessas compreensões, acerca dos pensamentos de Rogers, Maslow e Reeve, podemos concluir que o modelo humanista está basicamente centrado em um indivíduo compósito e multifacetado. O Humanismo vê o Homem como um ser completo, não como “pronto”, mas sim no sentido de um ser amplo em potencialidades diversas, criativas e alargadas, cujo estado é ainda inacabado sempre em desenvolvimento e, portanto, com prospecção para as possibilidades de superação. Nesse contexto a educação assume o seu tradicional papel de facilitador para esses alcances e se apresenta como uma filosofia que precisa estar focalizada no homem e suas potências, na aceitação do ser como ele é, na validação das suas diferenças e na busca por favorece-las, acolhe-las e aceita-las, numa perspectiva de que essa aceitação e acolhimento podem (e devem) ser impulsos para o incentivo e para a criação de um espaço educativo motivante e que seja capaz de estimular o processo de aprendizagem.

Partindo destas concepções e da constatação de que a oferta educativa resulta, muitas vezes, pouco motivante, para uma percentagem muito elevada de reclusos, procuraremos somar às reflexões dos próximos modelos teóricos no intento de clarificar, também com o decorrer da pesquisa (e após análise do estudo empírico), sobre as razões que encontram para os casos de envolvimento bem-sucedido, de desinteresse e do abandono escolar. A seguir, falaremos, então, sobre a pedagogia Crítica (Paulo Freire), sobre a educação como política de transformação (Du Bois, Woodson e Apple) e sobre as Histórias de Vida, como um viés de autorreflexão, conhecimento e transformação de si e do mundo, na esperança de encaminhar novos percursos de vida (Amado, 2014; Alcoforado, 2008).

## **1.2. A Pedagogia Crítica: Um olhar inspirado no legado freireano**

Vimos no subtópico anterior que a abordagem humanista está direcionada e focada para o Homem, para o Ser em suas incompletudes e potencialidades, relacionando a aprendizagem e a construção do conhecimento às condições do ambiente, propícias (ou impróprias) à aprendizagem, às necessidades humanas e às suas motivações. Aqui nesse subtópico, falaremos sobre a abordagem crítica, cujas concepções não se distanciam à abordagem anterior. Pelo contrário, em muito se complementam e conversam, lançando sobre a educação as possibilidades de realização através da interação do Homem com o meio no qual está inserido e a partir do reconhecimento de Si, das suas potencialidades, e do olhar sobre o mundo. Elaborando, portanto, uma visão de mundo e contexto criativa, autêntica e original.

Dentre outras razões, veremos que o fato da educação crítica se apoiar em uma visão antropológica e em um trabalho de mundo para (e pelo) Homem, faz com que esta seja uma das grandes similitudes e conexões entre as referidas abordagens. Tendo como grande referência o teórico Paulo Freire, educador, estudioso e curioso (como ele mesmo se definia) da educação e dos sistemas educacionais, usaremos muitas das suas contribuições e do seu legado para a discussão que clarificaremos nesse espaço. Aqui na pedagogia crítica, faremos uma ampliação no olhar, e considerando o que trouxemos com a abordagem humanista, focaremos para além do Homem, as suas relações, a sua leitura de mundo e a reconstrução do mundo lido, como forma de encontrar a libertação das amarras sociais, através da autonomia intelectual.

Os valores da abordagem crítica, estão firmados nas trocas (no compartilhar da leitura de mundo) e nas relações de interação entre o homem e o mundo, de forma respeitosa e generosa, aquela que preserva a identidade do educando, as suas histórias de vida, os seus valores historicamente apreendidos no meio familiar e fraternal, as suas experiências e saberes, para a partir daí, buscar um “nomear” de mundo e reconstrução de suas realidades. Também faz parte da pedagogia crítica, a busca por explicações que respondam (e tentem superar) às lutas econômicas, culturais e políticas (Apple, 2017, p.48) enfrentadas pelos indivíduos. Freire (1970, Op. cit.) explicava, inclusive, que “uma educação que não esteja ligada às lutas pela emancipação e contra a exploração, não merece esse título”.

Iniciando os seus trabalhos no final dos anos 50, foi durante o Governo de João Goulart (1963) que Freire implantou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, no Brasil, idealizado por ele mesmo. No entanto, com o golpe militar de 1964 (Início da ditadura militar brasileira), as suas aspirações revolucionárias foram consideradas ameaçadoras às intenções ditatoriais daquele regime (militar) e por isso, Freire acabou sendo exilado no Chile. No entanto, foi durante esse período de exílio, que surgiram as suas primeiras obras, emergindo a esmagadora lista de contribuições que sobrevivem até os dias mais atuais, sendo objeto de orientação e estudo por, e para, estudiosos e pesquisadores do mundo inteiro. Depois de passar um tempo no Chile, Freire seguiu para os Estados Unidos, onde viveu um curto período de tempo e logo partiu para Genebra (década de 70), de onde dividiu-se em estadias frequentes à África, na intenção de contribuir com as experiências educacionais das colônias que estavam vivendo um processo de libertação naquela época (Gadotti, 1996). E foi esse conhecimento de causa própria, sobre os contextos de repressão e opressão, e a mistura de continentalidades, que o agigantou enquanto SER humano e no olhar que lançou sobre a educação, sobre o

conhecimento e sobre os sistemas educacionais, o tornando no grande “cidadão do mundo”, como ficou conhecido.

Partindo desse contexto e desse cenário, Paulo Freire fez-se um belo educador crítico, tendo as suas inquietações primeiras, enraizadas nas críticas ao formalismo (e tecnicismo) dos métodos de alfabetização de adultos no Brasil (Gadotti, 1996). E como alternativa para o seu inconformismo, dedicou-se durante toda a sua vida a estudar, compreender e escrever sobre as dimensões da aprendizagem, do conhecimento, das formas de superação humana através da educação e do encontrar de sentidos e do agir sobre si e sobre o outro de forma crítica, respeitosa, bondosa e empática.

Para essa perspectiva educacional (pedagogia crítica), a aposta está numa educação que assuma os pressupostos de um posicionamento atuante “[...] e não passiva – destes/as jovens e adultos/as no processo educativo, em sua permanente busca por ser mais, o que pressupõe a busca por saber mais” (Freire, 1979. p.34 apud Godinho, Brandão & Noronha, 2017.p.25). Buscando (re)conhecer o que *já sabem*, com uma leitura de mundo, a proposta da pedagogia crítica está em convidar os educandos para *conhecerem melhor o que já sabem*, encontrando significado e sentido para esses saberes de forma que consigam aplica-los em suas vidas de forma consciente, crítica e autônoma, e então, depois disso passem *a saber mais* do que já sabem.

Não obstante, essa busca crescente pelo saber não está focalizada numa aquisição acumulativa de conhecimentos, de forma quantitativa, mas sobretudo está sustentada numa visão solidária e libertadora, uma vez que leva ao engajamento, a um encontro consigo, com o seu mundo e com as suas próprias tensões, para que assim eles consigam posicionar-se com *autonomia*<sup>6</sup> (Freire, 1996), numa luta pela *emancipação* e contra as formas de domínio. E é esse encontro consigo, que fará com que ele compreenda e comprometa-se com as suas realidades (Freire, 1979), encontrando meios, ainda que dentro do contexto prisional, para “libertar-se” da sua condição de *oprimido*<sup>7</sup> e, assim, possa agir contra essa posição. “Alcançar a compreensão

---

<sup>6</sup> Em Kant (2005b apud Zatti 2007), assim como em Freire (1996), a autonomia é posta a partir do momento em que o indivíduo consegue pensar por si próprio, superando obstáculos e compreendendo humanamente o que se passa consigo e com o universo no qual ele está inserido. E é essa compreensão de mundo que levará o educando ao contato com as possibilidades de mudança social. Através de uma educação problematizadora (Freire, 1979).

<sup>7</sup> Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) descreve a figura do oprimido como aquele que sofre a negação da liberdade intelectual, de SER, de “ser mais” e de “ser para si”. É aquele que tem as capacidades fragilizadas por uma educação que se baseia na reprodução dos saberes hegemônicos, numa relação não. No entanto, não se trata de uma condição imutável. Através de uma educação que se oponha a estes valores e que assuma o papel de uma “educação como prática da liberdade”, ou seja, com uma proposta emancipatória, a condição de oprimido pode ser superada.

mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos [...] apesar de indispensável, é preciso também fazê-la” (Freire, 1992. p.16).

E é esse agir uma outra característica marcante da abordagem crítica. Kant acreditava que a liberdade para pensar “criava a capacidade para agir livremente, embora o contrário não fosse necessariamente verdadeiro” (Zatti, 2007. p.36), no entanto, se trata de uma ação impulsionada à mudança e transformação, respeitando a si, ao outro e ao ambiente no qual estão inseridos. E dessa relação entre o pensar e o agir, Freire foi um exemplo prático de que a teoria crítica não deve se limitar ao campo abstrato (Apple, 2017), ela precisa, sobretudo, se realizar na prática, ou seja, converter-se em uma *práxi educacional* (Freire,1996), ser incorporada e vivida. Para Freire, quando a teoria não se junta ao esforço duro e disciplinado, ela se esvai do seu poder transformador, e por isso a educação precisa estar voltada com os *oprimidos* e por eles: “na luta incessante para recuperar a sua humanidade, essa pedagogia torna a opressão e suas causas, objetos de reflexão dos oprimidos e dessa reflexão virá a liberação” (Freire, 1987. p.25).

Ou seja, aqui, vemos também que a pedagogia crítica reconhece a educação como uma atividade que não se estabelece de forma neutra e é, portanto, naturalmente uma atividade política. Primeiro, porque ela obrigatoriamente vai assumir uma posição ideológica “*a favor de*” e “*contra algo/alguém*” (Freire, 1996), e depois, porque ela sofre fortemente a interferência das diferenças de classe, de gênero, de raça, etnia, etc. Ou seja, das relações de poder e das múltiplas estruturas de subordinação e exploração. E para Freire, a superação do oprimido sobre o opressor, idealizada através da educação, dar-se-ia somente se fosse possível a construção de uma comunicação horizontal e dialógica entre o educador e o educando, a qual permitisse a troca de leituras de mundo, a reconstrução do mundo lido e conseqüentemente a abertura de novos caminhos que buscassem romper com a doutrinação e com a imposição de ideias.

Nesse processo, o educador ocupa o papel de organizador da aprendizagem e de um “*profissional do sentido*”<sup>8</sup> (Gadotti, 2003), a escola é o espaço democrático que funciona para e pela cidadania, devendo ser um verdadeiro lugar de vivência dos valores humanos e o aluno, um cidadão pleno, capaz de participar ativamente e integralmente das reconstruções sociais, e protagonista do processo de construção do conhecimento e de suas aprendizagens.

---

<sup>8</sup> Gadotti (2003, p.22), baseando-se na afirmação de Freire de que “Educar é impregnar de sentido cada arte do cotidiano”, define o educador como um profissional do sentido, aquele que orienta, ajuda, media a construção de sentidos, organizando o processo de aprender.

Para além de Freire, teóricos como Habermas, Gramsci, M. Apple e G. Counts, W. Du Bois e C. Woodson são grandes representações dentre as discussões acerca da perspectiva crítica da educação, cujo envolvimento se dá desde as concepções de currículo, cultura, poder, métodos, metodologias até as possibilidades de interferência e/ou mudança social. Ainda que, com uma ótica de influência mais norte-americana (para os quatro últimos citados) e com discussões fortemente forjadas nas relações raciais, esses estudiosos norte americanos discutem, assim como Freire, a busca vital para a construção de uma educação anti-hegemônica, de superação às relações de dominação e para um “nomear de palavras e de mundo”, como diz Apple (2017). Segundo o autor, “toda comunidade de pessoas marginalizadas se deparou com essas relações complexas e com a necessidade de criação de instituições educacionais que reagissem contra a dominação e defendessem valores como cuidado, amor e a solidariedade” (Apple 2017. p.127). É essa necessidade de mudança a força que impulsiona os esforços da educação crítica, não sendo ela (a educação) o caminho salvacionista, mas UM caminho para mudar, transformar e reconstruir mundos, visões e possibilidades.

Por fim, podemos concluir a partir dessas contribuições que, quando lançamos as nossas considerações à pedagogia crítica, estamos reunindo esforços, para uma perspectiva de transformação e de empenhos aguerridos que vislumbram a atenuação das desigualdades e a garantia de direitos. Consequentemente, nos referimos à uma educação que se preocupa com as dimensões da emancipação, da mudança, autonomia, liberdade, e da habilidade de ir à raiz de causas últimas e que, enquanto educadores críticos, o desafio consiste em conduzir/convidar os indivíduos educandos a refletirem sobre os seus desafios e sobre os problemas que os cercam, considerando todas as dimensões de suas vidas (política, econômica, cultural, religiosa, etc), sem que eles percam o desejo de sonhar. Pensamos que no fundo, essa é a essência da pedagogia crítica, a articulação das duas faces do educar, como diz Rubem Alves: a “educação das habilidades” e a “educação das sensibilidades”, uma junção que une conhecimento e sabedoria, meios e razões para viver. Da conexão delas, nasce a educação crítica, que no olhar freireano é impregnada de existência humana, de descobertas, transformações, valores emancipatórios e de igualdade, solidariedade, prazer e de encantamentos por si mesmo e pelo mundo. Uma verdadeira caminhada em direção às “transformações vivas”, como diz Apple (2017, p.161).

### **1.3. A Aprendizagem Transformativa de Jack Mezirow**

Uma vez alimentados pelas propostas dos estudos críticos e humanistas, diremos aqui sobre as preocupações que embalam a aprendizagem transformativa, cujo trabalho está especialmente focado em compreender os conceitos e as formas de aprendizagem na fase

adulta, conduzidos através da reflexão crítica da mudança e transmutação de perspectiva, da revisão de pressupostos que foram assumidos acriticamente durante a infância e a adolescência, e da (re)construção de uma visão – ou assunção de nova - que seja capaz de guiar o indivíduo às ações futuras (Mezirow, 1996, p. 162 cit. in. Taylor, 2008). Bebendo de grandes influências teóricas, como de Habermas e Freire, a teoria da aprendizagem transformativa, do socialista norte-americano J. Mezirow estabelece correlações estreitas com os cuidados da pedagogia crítica, do construtivismo, do interacionismo e do desenvolvimento intelectual reflexivo, de Labouvie-Vief (1984), sendo a mais significativa das influências, a teoria crítica de Jurgên Habermas, nomeadamente quando se trata da conceitualização dos tipos de saberes e das condições para o discurso racional (Moura, 1999).

Para Mezirow, as aprendizagens dividem-se de maneira específica entre três tipos de conhecimento (Alcoforado, 2008), o instrumental, o prático e o emancipatório, sendo o primeiro, para nos levar a “controlar o ambiente; o prático, para conhecer e se relacionar com os outros; e o emancipatório, para conhecer os pressupostos do nosso próprio conhecimento” (p.100). Segundo o teórico, quando associados os conhecimentos Instrumental e Prático, os indivíduos são conduzidos a um processo de *questionamento crítico* e de *autorreflexão*, onde poderão reavaliar as suas *perspectivas de significados/sentidos (PS)*<sup>9</sup>, assumidas antecipadamente (na infância e/ou adolescência) de forma acrítica e ingênua, para então, na fase adulta (pós-adolescência), obterem uma compreensão mais crítica e menos distorcida sobre as suas experiências. Para melhor entendimento, esquematizamos a seguir:

---

<sup>9</sup> As perspectivas de significado funcionam basicamente como um conjunto de referências que servirão para interpretação futura da realidade. (Moura, 1999)

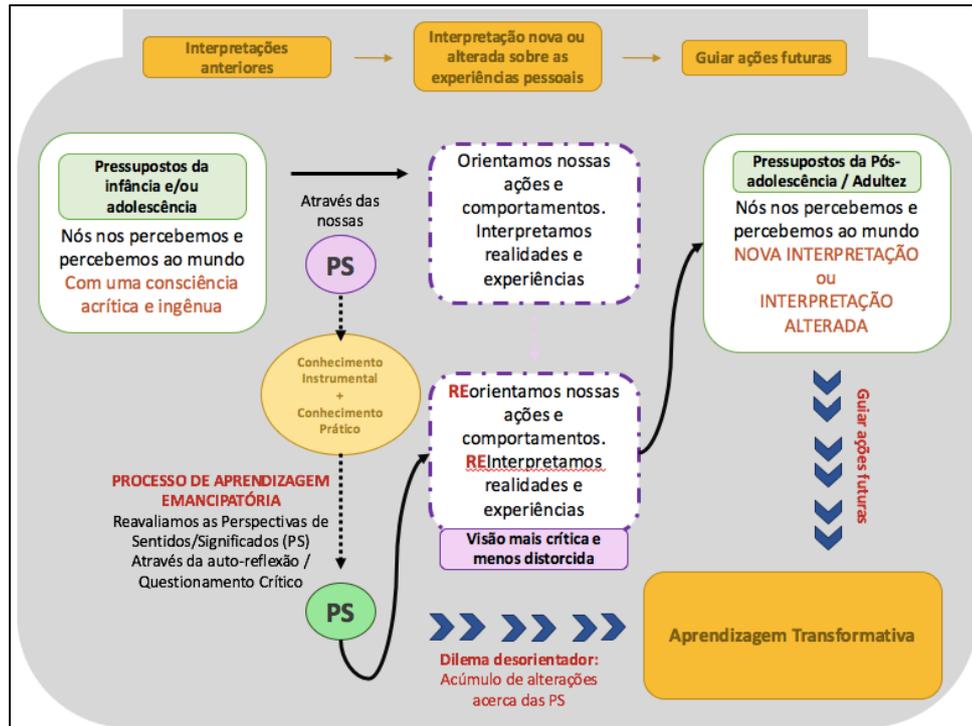


Figura 1. Aprendizagem Transformativa (elaborado a partir de, Alcoforado, 2008, p.101 & Moura, 1999, p.19-44).

Segundo Alcoforado (2008) essa compreensão menos distorcida e mais crítica se traduz em um processo de aprendizagem emancipatória, no qual o indivíduo consegue identificar e livrar-se das amarras do contexto, das instituições, do emocional e do ego, desconstruindo preconceitos e ideologias que limitam as suas formas de existência racional (p.101). E é nesse embalo de desconstrução e reconstrução em busca de um novo olhar sobre si e sobre o mundo, que em muito se estreita a compreensão entre a pedagogia crítica e a aprendizagem transformativa. No entanto, sobre esse quesito, o mesmo autor desperta para um enunciado importante:

“Resulta clara a ideia de Mezirow (1991) de que a aprendizagem transformativa não é sinônimo de aprendizagem emancipatória, ainda que esta possa ser, muitas vezes, transformativa. Na verdade, a reflexão crítica, que constitui o aspecto essencial da aprendizagem emancipatória, pode não conduzir, necessariamente, à transformação de perspectivas e esquemas de significado, assim como esta transformação pode não implicar em um caráter emancipatório” (Alcoforado, 2008, p.101).

Daqui, podemos concluir que, enquanto na pedagogia crítica o elemento essencial está na reflexão crítica, que se presta a serviço do conhecimento de si e do mundo; da construção de uma comunicação dialógica; da transformação do mundo e da educação como prática da liberdade, na aprendizagem transformativa, o elemento essencial está transformação das perspectivas como guia para ações futuras, que nem sempre poderão se configurar em ações de libertação, de superação da situação de oprimido sobre o opressor, ou do que Freire (1979)

chamaria por *conscientização crítica*, aquela indissociável à prática (*práxi*) e que culmina em um processo de transformação da realidade.

Ademais, é importante assegurarmos que a aprendizagem transformativa não poderá se desenhar de forma isolada e nem permanente (Melo, 2012; Alcoforado 2008), pois ela poderá depender tanto de um processo natural de questionamento crítico (aprendizagem emancipatória), despoletado pela inadequação e/ou incapacidade das perspectivas antigas responderem à realidade, como também de interferências externas, como no caso dos dilemas desorientadores, que são vivenciados e experimentados em momentos de crise nas nossas vidas (Alcoforado, 2008), como por exemplo, na morte de um familiar, no desemprego, no nascimento de um filho, etc, pois em momentos como esses, nossas PS's podem ser significativamente perturbadas e/ou fragilizadas, fazendo com que estabeleçamos novas reflexões e juízos de valores sobre nós e sobre o mundo (novas perspectivas) a fim de se reestabelecer, reestruturar e se reintegrar emocional e socialmente (p.102).

## **2. As (des)motivações e o (des)Interesse**

Uma vez que pensamos sobre modelos e perspectivas que impulsionam e alimentam as práticas educativas na Educação de Adultos, refletimos agora sobre algumas dimensões que permeiam os estudos acerca do comportamento e da existência humana, fazendo com que isso se some às compreensões construídas anteriormente e complemente-as. Aqui, focalizamos em conceituar de forma breve duas dimensões nomeadamente: as (des)motivações e os (des)interesses, para a aprendizagem, para a existência e para a construção de um percurso educativo/formativo permeado por sentidos.

Anteriormente, vimos que as práticas de adultos se alimentam de teorias e abordagens que exploram aspectos internos e externos, os quais estão envolvidos no constructo da aprendizagem e da educação. Vimos que estes modelos e perspectivas servem como uma espécie de âncora associando a compreensão do mundo à compreensão do Homem, como forma de se pensar em práticas educativas que abracem e unam aos dois contornos, perpassando por desde as necessidades mais básicas e interesses dos sujeitos, pelas condições ambientais favoráveis à aprendizagem, pelo processo de conscientização e construção da autonomia e do “*pensar em pensar*”, pela coerência absoluta entre o conhecimento e a prática (*práxi*), até pelas transformações de sentidos, de perspectivas, de compreensão de si e do mundo.

Percebemos, que do interior de cada uma das correntes apresentadas, emergem concepções próprias que sugerem sobre a relação dos indivíduos com o meio no qual estão

inseridos e por consequência, com a educação e com as práticas educativas. Além disso, é olhando relações que encontramos possibilidades diversas para os sujeitos educandos direcionarem os seus comportamentos e a sua formas de existência, condicionadas as dimensões de (des)motivação e (des)interesse. É, portanto, essas as dimensões focalizadas nesse estudo.

Para alcançarmos os conceitos de motivação e interesse, vamos inicialmente apresentar onde queremos chegar com estas importâncias e como elas se relacionam intimamente com essa pesquisa. Como dito anteriormente, quando falamos sobre a educação de adultos em um contexto de reclusão, nos referimos a uma educação prestada a indivíduos que sobrevivem de uma realidade de vulnerabilidades múltiplas, de um contexto de exclusão e segregação, onde a superlotação e a carência de recursos materiais, físicos e humanos, fazem com que raramente as prisões atendam às funções para qual fora idealizada, (De Maeyer, 2011; Blazich, 2007), dificultando a apresentação da educação aos reclusos como algo para toda a vida, como um “punhado de açúcar que dificilmente amenizará o amargo das prisões”.

Nesse sentido, as motivações e os interesses para o envolvimento com a educação e com os percursos formativos, que não se traduzam em um “risco de um novo fracasso escolar” (De Maeyer, 2011), estão inevitavelmente fragilizados pela realidade do cárcere e dentro desse cenário, a educação de adultos não se apresenta como uma *mera atividade*, sendo por si, uma tarefa essencialmente desafiante, prospectiva e que busca o envolvimento dos principais interessados:

“Como a prisão, que é *antieducativa* em si, pode oferecer às pessoas que não pediram para estar lá e que só raramente reivindicam programas educacionais, uma possibilidade de contar com aprendizados úteis no seu momento presente e que lhe servirão até a sua saída? (...) uma educação é possível com a condição de que esta última seja efetivamente uma educação para toda a vida e não o ensino ou a reeducação. (...) mesmo trabalhando nessas contradições, os educadores e os educandos devem poder se beneficiar de condições essenciais à circulação das ideias, mesmo que os corpos não possam circular livremente. (...) na prisão, nenhuma iniciativa educacional (ou social) terá impacto significativo sem a participação dos principais interessados” (De Maeyer, 2011. p.34).

De Maeyer explica ainda, a importância de transformar a educação em algo desejável, atrativo e envolvente para os reclusos – tarefa raramente acolhida como possibilidade – buscando oferecer-lhes recursos que lhes permitam fazer escolhas com conhecimento de causa e que os façam tomar consciência de que a condição de aprisionado é apenas temporária, apontando para possibilidades futuras de uma aprendizagem que sobreviva àquelas condições.

Nesse sentido, por essa e pelas justificativas da pesquisa, já apresentadas, achamos pertinente compreender com mais clareza as motivações e os interesses (dos reclusos) para a aprendizagem, conceituando a partir daqui essas dimensões. Para isso apresentamos a seguir as

ideias de Maslow e Reeve que conceituam de forma plural e multifacetada o que é motivação, apresentando argumentos, ora com ênfase nas características individuais e ora com ênfase nas emoções, os quais consensualizam com o apontamento de variáveis tanto cognitivas como emocionais.

Reeve (2018) aponta ainda para um entendimento relevante a cerca do que os estudos sobre a motivação pretendem compreender, de forma a clarificar o que se trata propriamente “motivação” quando aqui nos referimos. Diferente dos estudos iniciais (década de 60), que buscavam descrever a motivação como uma explicação para determinado comportamento ou ação, hoje, os estudos da motivação – e, nomeadamente, o olhar do próprio autor sobre essa dimensão – buscam explicar “Why does behavior vary in its intensity? Why does de person do one thing rather than another?” (p.42). Essa mudança de perspectiva revela a essência do que se compreende por motivação hoje, nos estudos mais contemporâneos, não descartando o olhar do passado, mas abrindo portas para outras compreensões.

### **2.1. Um passeio pelas ideias e conceitos de Bandura, Maslow e Reeve**

Na década de 60 (1952) a Universidade de Nebraska reuniu importantes teóricos para um simpósio sobre a motivação, acontecimento que marcou um ano inaugural de contributos sobre a temática, o qual contou com a participação de estudiosos como Maslow, Brown e McClelland. A se repetir de forma ininterrupta durante 25 anos, o evento foi desviando o foco (ano após ano) para outras áreas da psicologia, e somente por volta dos anos 90's retomou o foco, devotando o encontro de 1991 (em Dientsbier) exclusivamente aos conceitos sobre motivação (Reeve, 2018. p.38-39) e nesse momento, contou com organizadores e participantes como Bandura, Deci, Ryan, etc.

A partir daí, plurais são os estudos, teorias e conceitos correlatos e estruturados que buscaram (e buscam) explicar o que é motivação, quais as suas perspectivas, fundamentos e interferências. No entanto, hoje, não podemos meramente reunir essas ideias de forma a reduzir ou simplificar chegando a um único conceito objetivo e pragmático sobre a temática, desconsiderando o objeto motivacional que emerge das mais variadas formas entre um estudo e outro. Como por exemplo, é o que nos mostra Reeve (2018), quando depara com 8 perspectivas teóricas sobre a motivação, variando na emersão dos motivos que se originam tanto a partir dos processos psicofisiológicos; como das ações sem recompensa; dos processos inconscientes; do encorajamento do potencial humano; dos valores criados socialmente; dos incentivos do ambiente; das organizações em sociedade; e por aí vai. (p.39). Godoi (2001)

reforça ainda que para além das ideias multifacetadas acerca da motivação, plurais também são as suas associações para a orientação final:

“Mesmo teorias mais reconhecidas reduzem a questão das categorias motivacionais, por exemplo, a uma orientação à aprendizagem e perícia (Harter, 1992), a uma necessidade de competência e auto-determinação (Deci e Ryan, 1992), ou ao relacionamento e envolvimento com os outros (Deci e Ryan, 1992), etc” (Godoi, 2001. p. 19).

Logo, concluímos que é longo e extenso o campo de estudo no qual estamos mergulhando e portanto, devemos deixar claro aqui, que o nosso foco se limita a compreender a motivação sob a ótica humanista e da teoria social cognitiva, nomeadamente pelos olhares de Bandura, contemplando os processos motivacionais como um fenómeno complexo que pode emergir tanto da interação com os outros, como por influência das nossas crenças e expectativas (Reeve, 2018) e/ou como do desejo de participar de experiências que nos promovam crescimento. Para além disso, buscamos associar esses olhares sobre a motivação à aprendizagem dos adultos reclusos e aos interesses destes últimos, de fomentar um percurso educativo que se prolongue ao longo da vida, preferencialmente sem interrupções, e que fomente um envolvimento educativo permeado por significados e eficácia.

Nesse sentido, recorreremos inicialmente às ideias de A. Bandura (1977), quem definiu como motivação uma estrutura com múltiplos caminhos cujo enredo se dá numa trama tríade de reciprocidades entre a pessoa, o comportamento e o ambiente. Essa trama se traduz em um percurso de escolhas diversas para a ação e para o comportamento humano, onde os esforços e energias empenhados para o alcance dos nossos objetivos serão influenciados pelas nossas crenças a respeito de nós mesmos e do universo (ambiente) sobre o qual queremos agir, a fim de que alcancemos a nossa satisfação. Demonstramos aqui, para melhor compreensão:

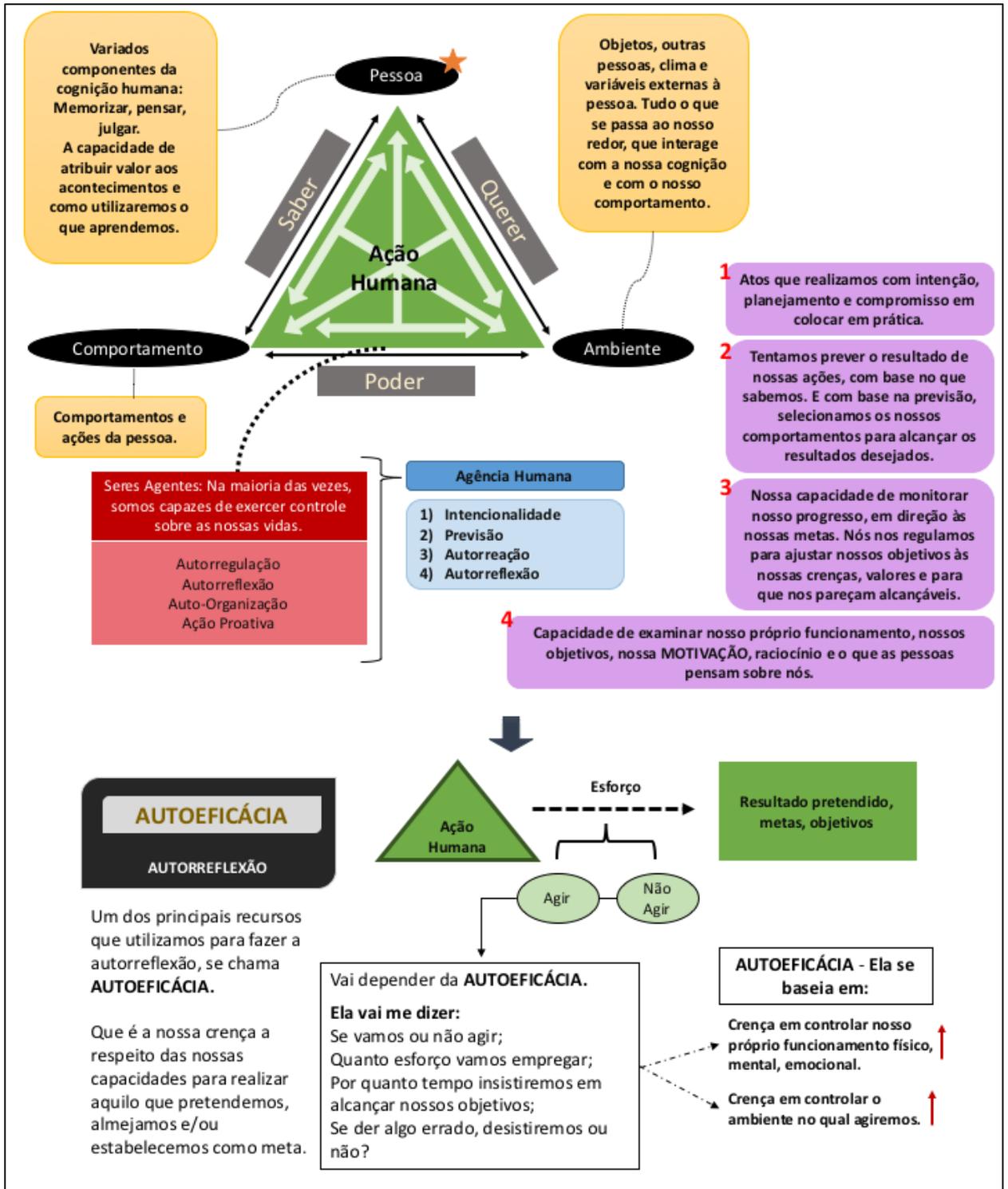


Figura 2. Teoria da Autoeficácia de A. Bandura e a Motivação (elaborado a partir de Barros & Santos, 2010; Bzuneck, 2001)

Como podemos ver, para Bandura (1977) a motivação está aninhada no exercício da autorreflexão e na estrutura fundamental da “agência humana”, onde através da previsão, antecipamos os resultados esperados por nossas ações, conduzindo ou não - através de esforços, energias e impulsos empenhados – a comportamentos que persistam e insistam no alcance dos objetivos acreditados por nós como alcançáveis. Ou seja, quando antecipamos os resultados das nossas ações e exercitamos a autorreflexão (o exame das nossas capacidades e objetivos),

motivamos ou não os nossos esforços em função daquilo que acreditamos ser capazes de alcançar e realizar, além do que acreditamos controlar em nós e no ambiente, de maneira que esse exame (autorreflexão) ajusta as nossas formas de pensar, comportar e as nossas motivações. Dessa forma, o “o autoconceito atua como regulador dos estados afetivos e motivacional do comportamento”. (Barros & Santos, 2010. p.5).

Seguindo essa ideia, com ênfase nos impulsos, crenças, instintos e incentivos, J. Reeve (2018) define a motivação como sendo uma condição própria, responsável por nos mover rumo à uma mudança, podendo ela ser observada em nós mesmos ou no ambiente no qual estamos inseridos. É ela, portanto, a determinante dos nossos comportamentos: “The study of motivation concerns those internal processes that give behavior its energy, direction and persistence” (p.08). Para o autor, essa “árvore” de processos internos é composta pelas nossas necessidades, cognições e emoções as quais direcionam, tonificam e impulsionam as nossas ações e comportamentos. Segundo o autor, os nossos comportamentos se revistem de força, propósitos e resistência, fazendo com que a nossa ação humana tenha vigor e intensidade de formas variantes, com foco em objetivos e metas particulares e resistência para persistir em diferentes circunstâncias.

Ou seja, daqui, podemos compreender que para J. Reeve, as nossas motivações podem se expressar em função do que consideramos ser essencial e fundamental para a manutenção da nossa vida e “bem-estar” (necessidades) bem como, em função dos nossos eventos mentais, crenças, expectativas e auto-conceitos (cognição) e dos sentimentos e expressões que emergem diante de acontecimentos significativos nas nossas vidas (emoções). Olhar que muito se aproxima a A. Bandura. E desta forma, os nossos comportamentos e ações subsistem para atender organicamente ao nosso “querer, saber e poder”.

Maslow (1991) por sua vez, explica que todos os indivíduos possuem necessidades e interesses que os motivam continuamente e gradualmente. E estas motivações somam-se às capacidades psicológicas e emocionais destes indivíduos, levando-os à busca por alcançar a auto-atualização, condição nem sempre alcançada por algumas pessoas, mas que levam os indivíduos a serem realizarem plenamente, dando vazão às suas capacidades e criatividade existenciais. Vimos também, anteriormente, que para o autor os indivíduos são motivados de forma holística, através da satisfação das necessidades conativas organizadas, segundo a sua teoria, em uma pirâmide hierárquica, escalada por 5 níveis:

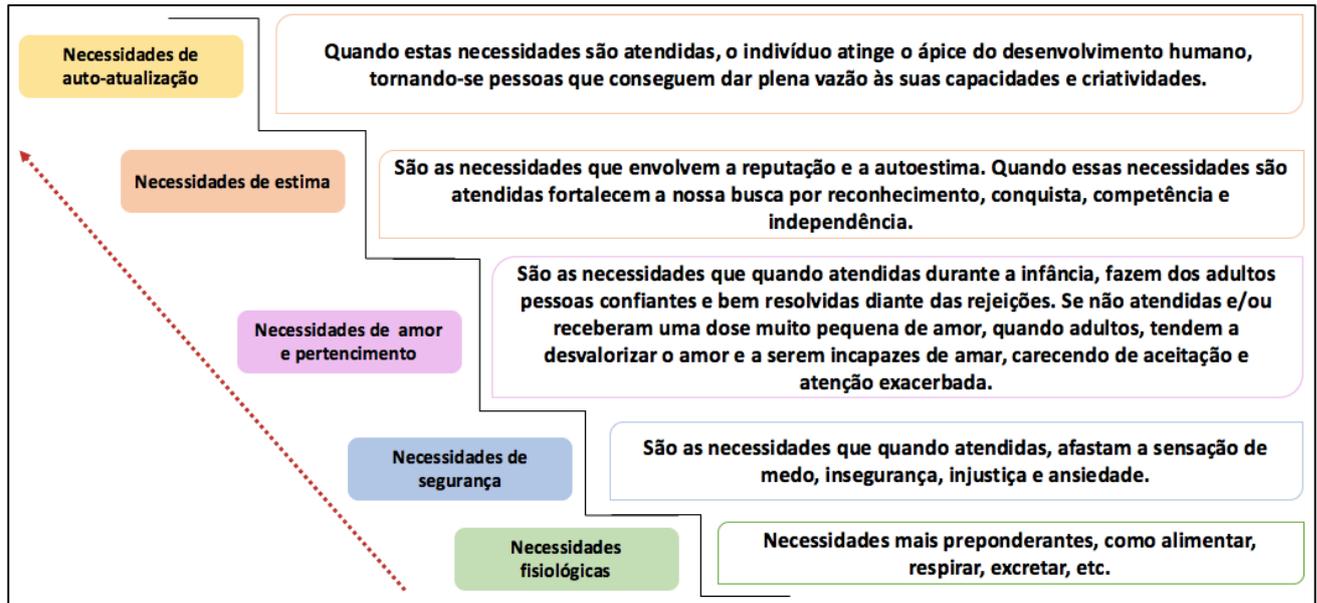


Figura 3. Teoria das Necessidades e a Motivação (elaborado a partir de Maslow, 1991. p.21-32)

Para o autor, a nossa motivação inicial está em suprir as necessidades de primeiro nível, para em seguida, satisfazer as necessidades de nível superior, de forma que sempre que temos as necessidades de um nível atendidas, nossas motivações são substituídas para satisfazerem às necessidades do próximo nível. E por isso, estamos continuamente em um processo interativo e motivacional.

A teoria de Maslow emergiu entre os anos 30 e 40, e como vimos, de lá para cá muitas das suas afirmações foram revistas e complementadas, por ele mesmo e por teóricos que trabalharam em conjunto, para uma mudança de perspectiva para os conceitos da motivação. Esses “repensar”, levam, hodiernamente, à uma compreensão de que a teoria de Maslow pode-se avaliar como uma “teoria de conteúdo” (Godoi, 2001), muito mais focada na dinâmica de funcionamento da motivação no interior do indivíduo, numa concepção intrínseca.

Apesar de importante e de entendermos essa dinâmica de associação entre às motivações e as necessidades, Godoi apresenta uma crítica para esta teoria:

“A crítica mais elementar que se pode tecer acerca da hierarquia das necessidades de Maslow diz respeito ao universalismo da pirâmide e ao próprio princípio do seu funcionamento, que induz, primeiramente, ao pensamento de que todos os homens hierarquizam as suas necessidades da mesma maneira (...) uma necessidade não desaparece quando satisfeita, continua a atuar, crítica Michel” (Michel, 99, p. 20 Cit. in Godoi, 2001. p.34).

Isso nos faz compreender que ao olhar para a motivação, como um impulso para os comportamentos (Reeve, 2018), e depois para ela, como um “agente regulado” pelas nossas crenças, valores e auto-conceito (Bandura, 1977), podemos encontrar na teoria de Maslow uma

possibilidade de compreendê-la, também, como uma opção de satisfação às necessidades e interesses, visão que é essencialmente complementar e não excludente. Para além disso, não podemos generalizar e “engessar” essa dinâmica processual das motivações a todos os indivíduos, desconsiderando um cenário heterogêneo em termos de aprendizagem, cultura, ambiente, contexto e demais fatores que explicam a diferenciação entre a satisfação dos interesses, cognição, emoção e necessidades.

A saber dessas ideias e conceitos, voltamos, basicamente ao ponto já citado, onde os nossos comportamentos e ações subsistem para atender organicamente a uma dinâmica indissociável entre o “querer”, o “saber” e o “poder”. Isso porque, quando agimos em direção a algo, o fazemos movido por uma intenção que está revestida pelo desejo da descoberta, do conhecimento, da apropriação de um sentimento de utilidade e por entendermos que isso contribuirá para um aprimoramento pessoal e profissional. Para além disso, e somando-se à estas intenções, o propósito das nossas ações e comportamentos estão imputados por um desejo de “poder”, de reconhecimento e de um (auto)reforço positivo a respeito de das nossas capacidades, habilidades e competências. Essa trama de desejos, vontades e necessidades variam em intensidades e presenças, fazendo com que estejamos motivados ou não diante de certos objetivos, tarefas e/ou realidades. E com isso, reafirmamos o nosso “lugar bem-sucedido”, um lugar descomplicado, para a nossa existência humana.

## **Conclusão**

Neste capítulo, iniciamos discutindo algumas abordagens e alcances que entusiasмам as práticas educativas na EA, ponderando em alguns momentos sobre as particularidades do contexto prisional e em como estes modelos pode(riam) dialogar com as realidades do cárcere.

Quando olhamos para a lógica de rigidez e controle que se instala nas instituições totais, como o caso da prisão, e em paralelo, buscamos uma perspectiva humanista, emancipatória, crítica e/ou transformadora para a educação, devemos compreender que estamos trabalhando com uma situação naturalmente paradoxal. Esse fato nos leva a relativizar um pouco as nossas convicções, não na intenção de negá-las como possibilidade, mas na intenção de reconhecer (com importância) para novos caminhos que precisam ser encontrados.

No entanto, percebemos que essa contradição, por sua vez, lança sobre a escola um traço positivo e esperançoso à sua posição. Ou seja, sabendo que o ambiente escolar pode facilitar ou favorecer a aprendizagem (perspectiva humanista), a escola no interior das prisões ganha um enfoque positivo por possuir regimento e comportamentos próprios de um espaço educativo

que se distanciam das práticas violentas imputadas ao interior das prisões. E logo, ela (a escola) pode (e deve) ser um lugar onde os reclusos sejam capazes de existir de forma diferenciada, sintam-se acomodados, “livres” e respeitados (Onofre, 2011).

Rogers considerava que quando o ambiente é severo, hostil ou agressivo, o estudante tem a capacidade de percepção diminuída pela censura, que por sua vez compromete a capacidade de aprendizagem, e conseqüentemente faz com que o educando perca a autoconfiança e a crença nas suas capacidades. Nesse sentido, conseguimos compreender que a essência punitiva das prisões e a sua relação com a escola, faz com que nos esforcemos em prol de uma visão supletiva para a educação oferecida nesse contexto, de modo que esta não dependa da “humanização” do cárcere – o que seria utópico e meramente impossível -, mas tenha em si, uma intenção nos potenciais humanos. Para isso, nos referimos á uma educação que trabalhe não somente para as perspectivas de melhoria do/no futuro, mas considere e valide as causas e processos do passado (De Maeyer, 2006), abrindo os olhares dos reclusos para as suas responsabilidades, para a sua autodeterminação, encontrando meios e razões para viver que suplantem o ambiente autoritário e herético.

E é nesse motu próprio de superação, reconhecimento e busca por mudança, que vimos a importância, também, de recorrermos à perspectiva crítica, cujos fios condutores para que os educandos (reclusos) assumam situações de enfrentamento com a realidade, as quais os levarão à superação do *oprimido* sobre o *opressor* e assim, libertar-se-ão de um sistema vicioso, estão nos contornos da problematização, do olhar crítico e do ouvido cuidadoso para os argumentos. Apple (2017) ao descrever a sua relação e os seus encontros com Freire, explica sobre a importância de reconhecer o mundo que pisamos de uma forma alargada para que possamos discordar e construir diálogos. Ele fala ainda que conduzir um bom diálogo e ouvir atentamente ao que os outros falavam, eram características marcantes do educador crítico (Paulo Freire), o qual encharcava a sua existência pelas práticas de suas próprias teorias. Ele entendia que “não lidar com questões difíceis era uma desculpa para se deixar dominar por elas” (p.50).

Nesses moldes, é como percebemos a educação em contexto prisional, uma tarefa difícil que não se pode deixar dominar pelo meio. De Maeyer (2011) refere que na prisão, os programas educacionais devem privilegiar o “estar no mundo”, muito mais do que a simples dicotomia de técnicas e competências, pois estas somente serão alcançadas quando antes for compreensível o “estar no mundo” e o “estar com o mundo” (p.44). O mesmo autor, explica ainda que:

“ (...) a educação na prisão será o caminho para a compreensão de tudo e para a descoberta da lógica (às vezes, infernal). Decodificar para reconstruir é um trabalho longo e de paciência. A prisão não é obviamente o melhor lugar. Não tem as ferramentas necessárias, mas sejam quais forem as circunstâncias, a educação deve ser, sobretudo, isto: desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos” (De Maeyer, 2006. p.22).

Ademais, esse movimento não é algo esguio aos oprimidos, mas crível a todos os seres humanos, “pela superação dos obstáculos à real humanização de todos”, “pela criação de uma sociedade capaz de se defender [...], capaz de falar, de protestar e sempre disposta a lutar pela realização da justiça” (Freire, 2003. p.208). Aqui está a importância de uma educação que se inspire nos moldes da abordagem crítica, pois se trata de uma prática que deve buscar suplantar as características desse espaço “e como tal deve servir à emancipação de seus alunos (...) sem ignorar que a cultura escolar na prisão é atravessada pela cultura da prisão”. Assim como também é importante destacar, que o processo de aprendizagens não pode se restringir à sobrevivência neste espaço; “[...] é necessário, então, que a prisão ensine algo de diferente da própria prisão [...]”. (De Maeyer, 2013, p. 44).

Ao final dessa reflexão, resumimos aqui que ao olhar para a pedagogia crítica, para a abordagem humanista e para a aprendizagem transformativa, associando-as à educação no contexto prisional, estamos buscando idealizar práticas educativas que respondam positivamente à três perguntas: *(1) Essa educação atenderá/assistirá às necessidades, motivações e interesses desses indivíduos? (2) Os conhecimentos alcançados trarão significado e sentido às vidas dos indivíduos? Haverá espaço para a conscientização e reflexão crítica? (3) Valerá a pena? As transformações alcançadas (de visão, de si e de pressupostos antigos) serão capazes de guiar uma ação futura?*

Acreditamos que tendo respostas positivas para estas perguntas, possivelmente teremos ferramentas para uma educação focada em abrir os olhares dos educandos às suas próprias competências, convidando-os a refletirem sobre o poder de suas escolhas (e as consequências delas) e envolve-los como parte ativa de um TODO, integrantes de um mundo que existe a partir deles e por eles. Desejamos, com isso, pensar em uma educação que se distancie da “reprodução”, do “treinamento”, da “doutrinação”, e que se aproxime verdadeiramente das formas de existência dos educandos, das suas motivações intrínsecas, das suas crenças e expectativas futuras, não na intenção de “evitar fracassos”, mas na intenção de buscar uma existência “bem sucedida”. E acima de tudo, uma educação que os permitam acreditar em suas próprias potencialidades para que se sintam capazes de agir (de forma autônoma) em prol de mudanças e transformações para si, para a sociedade e para o mundo no qual estão inseridos.

Finalizando o capítulo, trouxemos algumas ideias e conceitos presentes nas teorias da Autoeficácia, de Bandura; na Teoria das necessidades, de A. Maslow e na Teoria da Motivação e das emoções, em J. Reeve. E dentre os direcionamentos teóricos colocados, percebemos como aspecto comum, a motivação sob uma dimensão temporária, sazonal, móvel e enérgica, podendo por hora se sustentar em algum interesse próprio e particular, como em uma autoafirmação, por exemplo, e/ou depois em função de interferências externas, como por exemplo a necessidade de estima, reconhecimento e incentivos de terceiros, o medo do fracasso, o desejo sedento pelo de sucesso, a tensão, nervosismo, ou demais motivos emocionais concorrentes. Para Alcoforado (2008) o ponto forte e comum entre os estudiosos da motivação, nos anos 90, era que estes possuíam uma compreensão natural acerca do ser humano, lançando sobre ele um olhar confiante: “Em comum, ambos tinham, naturalmente, uma concepção otimista e positiva acerca da pessoa humana, sobre a qual defendem que possui uma forte e contínua motivação para a aprendizagem e para a mudança (...)” (p.94).

Por fim, a soma das ideias trazidas neste capítulo, nos leva a considerar como autêntica a relação entre a vida, a aprendizagem e o conhecimento, que segundo Gadotti (2003), se dá de forma estreita e consistente. E nesse movimento, as motivações e interesses dos adultos educandos distribuem-se de forma contínua e recíproca entre o saber, o querer e o poder, considerando as (in)condições do contexto de reclusão, como por exemplo, o ambiente hostil; as (im)possibilidades de autonomia; as formas de controle e de repressão; etc. E ainda, a reconhecemos que as (des)motivações e (des)interesses estabelecem com a educação e a aprendizagem, uma tríade similar de continuidade e reciprocidade, influenciando-as e sendo por elas influenciadas.

## CAPÍTULO II – Uma tríade labiríntica: A prisão, a educação e os adultos

“Perdi-me dentro de mim porque eu era labirinto. E hoje, quando me sinto, é com saudades de mim”.  
(Dispersão - Mário Sá-Carneiro)

### Introdução

Vimos no capítulo anterior que, pensar na Educação de Adultos, especialmente no contexto das prisões, significa pensar em uma trama de privações, de limites e em uma educação que se coloca para além da ação humanitária ou de um gesto de reparação, trata-se, portanto, de um direito declarado, também, internacionalmente (pela ONU e UNESCO<sup>10</sup>) como um Direito Humano, aquele que não pode ser negado ou perdido ainda que em situação de conflito com a lei, pois é direito fundamental para a existência humana.

Ainda no Séc. XX, por volta dos anos 90, a ONU (Organização das Nações Unidas), na representação do seu conselho econômico e social, propõe com a resolução 1990/20, entre outras coisas, que todos os adultos reclusos devem “gozar de acceso a la educación, con inclusión de programas de alfabetización, educación básica, formación profesional, actividades creadoras, religiosas y culturales, educación física y deportes, educación social, enseñanza superior y servicios de bibliotecas” (UNESCO, 1995. p. i). Destacando o termo “*todos*”, fica posta a especificação de que não se trata de uma medida seletiva, mas que busca a inclusão de absolutamente toda a população carcerária que necessita de acesso à educação, por motivos diversos.

Essa orientação serviu como suporte e estímulo para a continuidade de diretrizes, pareceres e normatizações múltiplas, que se espalharam pelo mundo nos anos posteriores e que hoje, se debruçam em favor da EA em meio prisional. Sobre essa participação da UNESCO/ONU, Marcondes & Marcondes (2008) explicam que se trata de um marco extremamente importante, visto que foi a partir dessa iniciativa, que a modalidade da Educação de Adultos passou a ser compreendida como um “direito do preso”, comprometendo-se com a educação como uma das metas para a promoção da paz mundial, numa oferta indistinta (para TODOS) e ao longo da vida, dispondo do Instituto para a Educação ao Longo da Vida (em

---

<sup>10</sup> Cf. NAÇÕES UNIDAS. Instituto de Educação da UNESCO. La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios. Viena, 1995, pp. 86-153.

Hamburgo, Alemanha), que vem – até os dias atuais - apoiando a manutenção de um Observatório Internacional de Educação nas Prisões (p.5).

No entanto, apesar do reconhecimento e da compreensão de que o acesso à educação no espaço das prisões é um direito subjetivo e Humano, falar sobre isso, ainda é um desafio e implica em uma doação que exige de nós, enquanto educadores e pesquisadores, coragem, conhecimento, disposição e empatia. Implica em uma busca por descobertas e por um descortinar de mistérios pouco debatidos. E isso pode acontecer, primeiro pela carência das contribuições no campo acadêmico e científico, o qual apesar de vir apresentando significativo crescimento nas últimas décadas, ainda é um espaço faminto de reflexões que possam suportar e impulsionar, de forma conjunta, investimentos e esforços em favor de políticas públicas, e ações orientadas para o fomento da educação de adultos nas prisões.

Depois, porque ainda é um assunto subjetivamente censurado e com poucos interessados no acolhimento das ideias e discussões, o que se pensa ser, pelo risco de revelar fragilidades de um sistema estrutural público, por vezes, corrompido pelos interesses políticos de uma hegemonia social. E para além disso, com poucas as pessoas dispostas a doar-se para a ocupação, estudo e contribuição com estes espaços, em função da influência da cultura do medo, da punição, segregação, silenciamento - de corpos, de ações e de ideias – e sobretudo, por reconhecer que se trata de um contexto difícil, burocrático, cujas medidas de segurança, de fato necessárias, mas, são por vezes, constrangedoras e amedrontadoras. Sobre isso, Onofre (2013) explica que: “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” (p.144).

Ao realizar pesquisas a repositórios científicos e a portais eletrônicos de revistas científicas, em Portugal (RCAAP, Scielo, B-on, etc.), encontramos uma quantidade reduzida de produções que discutem a educação de adultos em contexto de reclusão. De 2007 a 2015, encontramos aproximadamente 15 produções científicas entre teses, dissertações e relatórios de estágios, cujo objetos de estudo estão relacionados diretamente com as práticas educativas em prisões portuguesas, variando nos objetivos específicos e opções metodológicas. Dentre estas produções, nove abordaram a temática da motivação, ora como parte central do objeto de estudo e ora de forma mais coadjuvante.

Já no Brasil, um estudo realizado pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), fez um mapeamento de pesquisas que tratam das especificidades do trabalho docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços prisionais:

“Tendo em vista que estudos nessa área ainda não têm alcançado nível expressivo de produções científicas, esse levantamento visa identificar objetos investigativos, mas também problematizar e refletir sobre: como as discussões feitas sobre o assunto e/ou “certas ausências”, podem auxiliar a pensar estratégias para ampliação de discussões em relação ao tema? Assim, pretende-se evidenciar não só as “temáticas e abordagens dominantes e emergentes”, mas também “campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (HADDAD et al., 2000, p. 04 Cit. In. Laffin & Cabral, 2018. p. 2).

E recorrendo a três bases<sup>11</sup> de dados semelhantes, o estudo apontou para a seleção de 13 trabalhos que discutiam com particularidade elementos que caracterizam a docência na EJA, em espaços de restrição e privação de liberdade. Número significativamente restrito, diante da complexidade do universo pesquisado e da importante necessidade de contribuições. O estudo relata ainda que esse mapeamento das pesquisas aponta para a convergência de desafios e carências de contribuições que reflitam sobre a qualidade da EJA no contexto das prisões, relatando comumente a tensão que existe entre a “lógica da punição, e as proposições educativas”, e por isso, tem como um ponto importante, pensar a respeito dos projetos educacionais e das práticas pedagógicas nesses espaços” (Laffin & Cabral, 2018. p.28). Ademais, se faz necessário, também, maiores contribuições, dentre outras, que respondam por exemplo a questões como: “em que medida professores(as) acreditam nas possibilidades de transformação desses sujeitos privados de liberdade? Em quais sentidos a educação contribui com as expectativas de ressocialização, reinserção social, reabilitação, reeducação, recuperação ou socialização?”(p. 29).

Por essa e outras razões, compreendemos a relevância e necessidade de se prolongar com estes estudos, principalmente pela carência de debates e pelo número inexpressivo de contribuições, reconhecendo como importante estudar com mais profundidade essa tríade labiríntica que se estrutura entre a oferta educacional no contexto das prisões, os interesses e motivações do recluso educando adulto e as interferências oriundas da figura da prisão, como um espaço de controle, vigilância e punição.

Nesse capítulo, focalizamos em explorar as variáveis imputadas na relação Educação x Reclusos x Prisão, fazendo um apanhado dos dados estatísticos divulgados hodiernamente, somando-os a uma revisão da literatura (um estado da arte) que navega pelo que sugerem as produções científicas que estudam a educação nas prisões em Portugal, focalizando nas motivações e interesses dos reclusos, e pelas entrevistas realizadas com os profissionais

---

<sup>11</sup> Foram utilizadas 3 bases, “notoriamente reconhecidas, tais como: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBCT); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library Online (SCieLO)” (Laffin & Cabral, 2018. p. 21).

entrevistados, conforme mencionado na introdução geral desse estudo. E para melhor compreensão, os recortes de fala desses entrevistados serão identificados a partir daqui como: Entrevista 1, a Vice direção do EP; Entrevista 2, a Direção Escolar; Entrevista 3, a Coordenação pedagógica da escola associada e Entrevista 4, os Professores 1, 2 e 3). É o que podemos acompanhar a seguir, sabendo, no entanto, que no subtópico 2.1 do próximo capítulo (Capítulo 3) essa identificação e distribuição das entrevistas com os profissionais será retomada e clarificada com as justificativas dos pressupostos metodológicos.

### **1. A Educação de Adultos em Estabelecimentos Prisionais, em Portugal: Um olhar sobre o cenário atual**

Como vimos, a prisão é um espaço historicamente pensado para reunir e segregar pessoas que estão vivendo uma condição de conflito com a lei, na intenção (sumária, literal e subjetiva) de que este isolamento o sirva como “correção”, através da sanção, para resposta a uma cobrança de justiça e segurança social. Segundo Campos (2015), o espaço da prisão se configura por ser um lugar de sacrifício à liberdade individual, reclamada pelos interesses de uma sociedade “agredida” por aqueles que não “podem estar em liberdade” (p. 12). No entanto, nem sempre ela existe, somente para essa função, e nem sempre essa foi a realidade idealizada para este espaço.

O mesmo autor nos lembra que desde que o Homem existe, põe-se inerente a ele, as regras para o convívio em comunidade, cujo o descumprimento estava associado às diversas formas de castigo. Com o passar do tempo, o Homem evoluiu e as regras também sofreram modificações, de forma que em certa altura da história elas puderam ser escritas, registradas e conseqüentemente, possíveis de cobrança e reivindicações. Nessa altura, “as regras” passam a ser julgadas e avaliadas por representações hierárquicas, dentro das comunidades, e o Homem passa a ter hipótese de se defender:

Surgem então os Direitos Humanos. E com eles, uma consciência diferente daquilo que cada ser humano poderá suportar. Surgem novas regras, regras que agora se aplicam às condições em que os castigos devem ser aplicados. Regras que diferenciam os criminosos, pelo sexo, pela idade, pela incapacidade, pelo tipo de crime, pelas próprias motivações que levaram ao crime. (Campos, 2015. p. 4)

E nessa ampliação de análise e julgamento, a prisão também amplia a sua função. Ela deixa de ser um espaço de puro castigo, para começar a ser idealizada (de forma sumária, literal e subjetiva), como um espaço que “prepara para a reinserção social” e para um convívio harmônico em sociedade. Hoje, sabemos que a prisão é sobretudo um espaço de coação, utilizado pelas autoridades e autarquias como um instrumento de punição, muito antes de

assumirem a função de “reabilitação” e por isso, as ações de humanização necessárias e obrigatórias para esse contexto, findam por se dispersarem nas primeiras funções (punição e vingança). Apesar disso, olhar para esse contexto e buscar compreender a sua natureza, origem e papel social, nos obriga também a repensar em novas formas de trabalhar as ações e interesses que se praticam no seu interior, na intenção não somente de vigiar e punir, mas também de “reeducar”. No nosso caso, nomeadamente, olhar para a educação, para os interesses e motivações dos reclusos para se relacionarem com educação e a relação desta última com as possibilidades de reintegração social.

Em Portugal, a luta pela criminalidade, a ação e diálogo entre as autoridades judiciais, o reconhecimento das sentenças e a aplicação destas através regras comuns, e consequentemente os direitos dos julgados e apenados – dentre eles a Educação - estão orientados, primariamente, pelas recomendações internacionais oriundas da União Europeia (UE), visto que enquanto Estado Membro da UE, o país respeita as considerações emanadas pelo Conselho da Europa. As Recomendações Penitenciárias Europeias foram revistas em 2006 no intento de reafirmar os interesses da UE pelos Direitos Humanos, repensando em um sistema penitenciário europeu que se comprometesse com a dignidade da existência humana, com os direitos dos reclusos, formação e desenvolvimento profissional dos funcionários penitenciários (e adjacentes), e integração dos reclusos à sociedade (Campos, 2015. p.26).

Em Portugal a educação escolar nas prisões é tida como uma aquisição primordial e facilitadora, capaz de apoiar o processo de transição entre a convivência intramuros com o retorno à comunidade (reinserção social), e, portanto, esforça-se para conduzir esse processo de reaproximação, de forma socialmente responsável, nomeadamente através da liberdade condicional e de cursos de educação, formação e de programas de prevenção da recaída (Correia, Branco, & Rosário, 2018. p.30)

A seguir, apresentamos alguns dados estatísticos que reafirmam esses compromissos a nível nacional e europeu, revelando também a caracterização do sistema carcerário em Portugal. Bem como, o que dizem as produções científicas, os documentos legais e normativos sobre a temática em questão e a sistematização, tanto dos modelos estabelecidos para esse contexto, como das convicções dos profissionais entrevistados no início desta pesquisa. Para isso, dividiremos em 5 blocos: (1) História e Legislação; (2) Público-Alvo; (3) Orientações Curriculares; (4) Exercício e Formação docente + Gestão Escolar e por fim, uma síntese conclusiva com o nosso olhar a respeito da escuta destes profissionais (5).

### **1.1. História e Legislação: O que dizem os documentos legais e normativos, sobre as prisões e a educação, em Portugal?**

A sociedade portuguesa tem os seus direitos e deveres regidos por 4 órgãos de soberania que compõem a República Portuguesa, são eles: (a) O presidente da República; (b) A assembleia da República; (c) O Governo e (d) Tribunais. Nesse enredo, O Governo, quem exerce o poder legislativo e executivo, é a representação superior da administração pública e responsável por conduzir as políticas gerais no país. Composto pelo 1º Ministro e 15 ministérios, o governo é um órgão da república, composto por uma equipe mutável e responsável por assegurar o planeamento e execução de determinadas ações, como por exemplo, negociar com Organizações Internacionais, propor leis e regulamentos técnicos e decidir sobre a administração de recursos públicos em favor do bem comum. E nesse movimento, as políticas públicas nacionais (como as políticas públicas educacionais), findam articulando-se às políticas e recomendações internacionais no âmbito europeu.

A UNESCO<sup>12</sup>, UE e OCDE<sup>13</sup>, são exemplos de organizações com funções expressamente reguladoras, que executam através da difusão, transferência e convergência de políticas públicas (Lemos, 2014), influenciando as agendas e as medidas de governo em nível nacional, e entre outros aspectos, consolidando ideias, orientando o apoio financeiro dessas medidas e as suas execuções. Segundo o referido autor, estas instituições coparticipam no âmbito das políticas públicas, através de instrumentos que dominam essas funções (p.36). E as produções das orientações destes órgãos internacionais, para as políticas públicas educacionais, são de extrema importância, sobretudo, porque reconhece-se que o conhecimento (transmissão, aquisição e certificação) é o motor propulsor para o processo de globalização e desenvolvimento econômico dos países, concebendo a educação como uma preocupação que não é exclusiva apenas dos Estados, mas de uma nação inteira. (Moutsios, 2009. p. 126 Cit. In. Lemos, 2014).

E nesse contexto das políticas públicas, a educação nas prisões não está excluída ou assessorada por políticas específicas que se distanciem desse contexto, continuando a ser responsabilidade do Estado, da nação e das políticas nacionais de desenvolvimento social e prevenção criminal, as quais articulam o sistema educativo ao prisional como forma de assegurar condições possíveis para a ordem, paz social e dignidade humana. Para alçada destas intenções, em 2012, foi criada a Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP),

---

<sup>12</sup> Agência da ONU, direcionada especificamente para a Educação, ciência e Cultura.

<sup>13</sup> OCDE/OECD – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Cf. <http://www.oecd.org/>

através do Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro, sendo ela responsável pelas dimensões de reinserção social e serviços prisionais e por “uma intervenção centrada no indivíduo, desde a fase pré-sentencial até à libertação, preparando, em colaboração com os serviços do setor público e privado, oportunidades de mudança e reinserção social, diminuindo as consequências negativas da privação da liberdade e reduzindo os riscos de reincidência criminal” (Campos, 2015. p.70).

Em 2016, a DGRSP traçou um plano de atividades para 2018, a fim de prever importantes ações e investimentos que culminassem na contribuição para um sistema consolidado na execução de penas e medidas. E dentro desse plano, o objetivo estratégico 7 e o objetivo operacional 8, estavam diretamente relacionados com a educação:

Objetivos Estratégicos								
Designação						Meta 2018	Taxa Realização	
7	Reforçar a orientação do tratamento prisional e do acompanhamento de penas e medidas judiciais de execução em meio comunitário para a reinserção social e prevenção da reincidência.					Objetivos operacionais 1,2,3,8,20,21		
<b>Obj. 08 Promover condições para a qualificação escolar e profissional de reclusos</b>							12%	
Plano Justiça - Código SEAJ 510								
Ind 10	% de redução de reclusos que deixam de frequentar as ações de formação escolar e profissional antes do seu termo	na	- 13% de reclusos	-15% de reclusos	± 1% (7%)	- 19% (127%)	50%	CCGPATP EPs
Ind 11	Nº de estabelecimentos prisionais com projetos educativos elaborados com recurso a instrumento de avaliação de necessidades educativas	na	11 estabelecimentos prisionais com instrumento de avaliação de necessidades educativas aplicado	8 estabelecimentos prisionais	1	11	50%	CCGPATP

Figura 4. Fonte: Plano de Atividades 2018 e QUAR 2018 – DGRSP, 2016. p.29 e 31.

Em Portugal as práticas educativas em meios prisionais são asseguradas pelas Leis de números: 46/1986, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), onde garante que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República, cabendo ao Estado garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Art. 2º); Pelo Despacho conjunto nº 451/99 - publicado no DR nº 127 de 01 de junho de 1999, onde afirma que o funcionamento dos ensinos básico e secundário recorrente nos estabelecimentos prisionais deve ser assegurado pelo Ministério da educação (art. 1º) atendendo às necessidades específicas da população reclusa (1.1) e sendo organizada pela escola pública mais próxima que desenvolva o ensino recorrente em articulação com o estabelecimento prisional, a quem compete a construção e

acompanhamento do projeto educativo (art. 2º); E pelo Código da execução das penas e medidas privativas da liberdade - Lei n.º 115/2009, de 12 de Outubro – onde assegura que:

Artigo 7º - Direitos do Recluso

1 - A execução das penas e medidas privativas da liberdade garante ao recluso, nomeadamente, os direitos:

[...]

h) A participar nas actividades laborais, de educação e ensino, de formação, religiosas, sócio-culturais, cívicas e desportivas e em programas orientados para o tratamento de problemáticas específicas;

[...]

3 - Aos serviços prisionais cabe, em articulação com os competentes serviços públicos das áreas da saúde, educação, formação e emprego e segurança e acção social, assegurar o efectivo exercício dos direitos referidos nos números anteriores, nos termos do presente Código e do Regulamento Geral. (Código da execução das penas e medidas privativas da liberdade – Lei n.º 115/2009)

Para além destes instrumentos legais, e agora em carácter executivo, a Lei de nº 51/2011 aprova o Regulamento Geral dos Estabelecimentos prisionais (RGEP), onde em seu Capítulo II (artigo 71º ao 76º) orienta as dimensões de promoção das práticas educativas e estabelece o ensino e a formação profissional como princípio fundamental para a execução da pena e medida privativa de liberdade, afirmando que incentiva o ensino, às formações, actividades sócio-culturais e desportivas e a parceria com instituições particulares e voluntários. (RGEP, p. 2180)

Sabendo, então, que a educação é posta como direito básico e princípio fundamental para o cumprimento da pena, vale ressaltar o que dizem estes instrumentos sobre as formas como a educação deve ser promovida nos espaços de reclusão e sobre isso devemos destacar os seguintes aspectos: A atividade escolar e formativa é estruturada nos mesmos moldes técnicos e pedagógicos dos estabelecidos em meio livre (Art. 71º, 1); O projeto educativo do estabelecimento prisional deve ser elaborado pelo estabelecimento prisional e, em articulação com as escolas associadas e outros parceiros locais (Art. 71º, 2); O suporte material necessário para a realização das atividades escolares e formativas, deve ser garantido pelo EP, respeitando as devidas condições de funcionalidade e segurança (Art. 71º, 4). (RGEP, p. 2194)

E para além dessas orientações, de forma ampla e detalhada o capítulo II do referido regulamento (RGEP - Lei nº 51/2011) concebe a promoção do ensino e da formação profissional abrangendo desde a estrutura organizacional do ensino até à frequência das ações de formação profissional, conforme podemos ver nos artigos 71º ao 76º deste documento: Artigo 71.º Organização do ensino; Artigo 72.º Acesso ao ensino, acompanhamento e avaliação dos cursos e ações de formação; Artigo 73.º Incentivos ao ensino; Artigo 74.º Organização da formação profissional; Artigo 75.º Acesso à formação profissional; Artigo 76.º Frequência de ação de formação profissional (p. 2.194 - 2.195). Vale salientar que se tratando, nomeadamente,

do Estabelecimento Prisional (EP), as práticas educativas são estabelecidas respeitando a logística de planejamento e execução do RGEP (Lei nº 51/2011), visto que se trata de um regimento aplicável a todos os Estabelecimentos Prisionais (EP) de Portugal. E nesse formato, são promovidas sob a modalidade dos cursos de dupla certificação (educação profissional atrelada à escolarização), cursos de escolarização e/ou cursos de curta duração.

Já sobre a relação do recluso com a educação e os visíveis argumentos de incentivo e estímulo, para que os reclusos desejem se relacionar com as práticas educativas efetivamente, em Portugal essa relação (recluso x escola/educação) não prevê remição de pena, propriamente dita, mas representa um argumento significativo (e talvez o primeiro argumento para a reavaliação) para a flexibilização da pena. É o que podemos encontrar nos artigos 39º e 40º do Código penal Português:

**Artigo 39.º**

Incentivos ao ensino

[...]

2 - O aproveitamento escolar, a assiduidade e o comportamento no espaço educativo são tidos em conta para efeitos de flexibilização da execução da pena e para efeito de atribuição de prémios.

**Artigo 40.º**

Formação profissional

[...]

5 - O aproveitamento, a assiduidade e o comportamento nas acções de formação e de aperfeiçoamento profissionais são tidos em conta para efeitos de flexibilização da execução da pena. (Código da execução das penas e medidas privativas da liberdade – Lei n.º 115/2009)

Até aqui, podemos perceber que no contexto prisional, a educação escolar de fato, uma preocupação assegurada como direito fundamental e engendrada pela ótica legal e normativa, como um instrumento de potência para o desenvolvimento humano, pessoal e profissional, e para a articulação entre essas dimensões e um convívio social seguro. Já para os reclusos, a possibilidade de compreensão deste universo, pode ser compreendida por um viés distinto, tendo a sua real intenção e idealização ofuscada, pelo interesse maior de “atribuição de prémios”. Isto porque, quando a educação se apresenta como um argumento importante para a sua flexibilização e reavaliação da pena, esse, possivelmente, se tornará o principal motivo pelo qual os reclusos buscarão se relacionar com a educação, em um primeiro momento.

Segundo os dados do relatório de atividades da DGRSP, de 2016, o número de reclusos integrados em cursos escolares e/ou de formação profissional, em Portugal, era de 11.128 reclusos. No entanto, esse número tinha um contraponto elevado, quando olhamos para o percentual de 34,6%, apontado anteriormente, fazendo referência ao número de reclusos que interromperam a sua frequência e continuidade, por razões diversas. Número expressivo, e por

isso, esta é uma das possíveis razões pela qual a DGRSP propõe uma redução de - 13% dos reclusos, para o apontamento desse índice em 2018 (Figura. 4). Já no EP de Coimbra, nomeadamente, esses números se expressam com 178 reclusos formandos, sendo 135 envolvidos com atividades de formação escolar e 43 com atividades de formação profissional<sup>14</sup>.

Caracterizamos melhor esse público no tópico a seguir, explorando o que apontam os estudos e produções científicas sobre as suas possíveis necessidades, objetivos e expectativas educacionais.

## 1.2. Público – Alvo: Perfil, Objetivos, Necessidades e Expectativas

Em Portugal, a população carcerária tem crescido em números razoáveis, apresentando uma taxa de sobrelotação crescente nas últimas décadas, apresentando “uma taxa de reclusão próxima de 140% (...) que compara e contrasta com a média Europeia de 116%” (DGRSP, 2017. p.120). No entanto, nomeadamente entre 2016 e 2017, a população prisional reduziu em um número total de 339 reclusos, de forma que em 31 de dezembro de 2017, a população prisional em Portugal era de 13.440 reclusos, sendo 15,7% (2.105 reclusos) de preventivos e 84,3% (11.335) de condenados, quando em 2016, o número total da população era de 13.101 (DGRSP - RASI, 2017. p.131). Segundo o Relatório Anual de Segurança Interna (RASI) da DGRSP, a distribuição e caracterização da população carcerária em 31 de Dezembro de 2017, por sexo, idade e nacionalidade se apresenta da seguinte maneira:

HOMENS	IDADE					SUBTOTAL
	16 A 18	19 A 24	25 A 39	40 A 59	60 OU MAIS	
TOTAL DE RECLUSOS	42	869	5884	5022	767	12.584
RECLUSOS PORTUGUESES	35	685	4.813	4.373	710	10.616
RECLUSOS ESTRANGEIROS	7	184	1.071	649	57	1.968

MULHERES	IDADE					SUBTOTAL
	16 A 18	19 A 24	25 A 39	40 A 59	60 OU MAIS	
TOTAL DE RECLUSOS		54	366	387	49	856
RECLUSOS PORTUGUESES		31	264	339	46	680
RECLUSOS ESTRANGEIROS		23	102	48	3	176

<b>TOTAL DE RECLUSOS (HOMENS + MULHERES)</b>	<b>42</b>	<b>923</b>	<b>6.250</b>	<b>5.409</b>	<b>816</b>	<b>13.440</b>
--	-----------	------------	--------------	--------------	------------	---------------

Tabela 1. População prisional em 31/12/2017, por idade, gênero e nacionalidade. (elaborado pela autora, a partir do RASI, 2017, p.132)

Para além desses números, segundo o relatório *Olhar para o futuro para guiar a ação presente: Uma estratégia plurianual de requalificação e modernização do sistema de execução de penas e medidas tutelares educativas 2017/2027*, elaborado pelo Governo da República portuguesa, o universo prisional possui níveis consideravelmente baixos de instrução e

<sup>14</sup> Fonte: Relatório de atividades da DGRSP (2016, p.66)

qualificação acadêmica, onde cerca de “56,4% não chegou sequer ao 3º ciclo do ensino básico, em que se cumpre a escolaridade mínima obrigatória. Neste volume cabem 6,7% de analfabetos e 26% que se quedaram no 1º ciclo do ensino básico” (DGRSP, 2017. p.119). Para essa população carcerária (portuguesa), soma-se também a indicação de De Maeyer (2006) de que muito provavelmente, a sua maior parte – assim como acontece com os outros países do mundo – concentra geralmente as pessoas mais pobres da sociedade e/ou migrantes: “A prisão é causa e consequência da pobreza (...)! Em geral, a exclusão é global: exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares, com ausência de relacionamentos” (p.18).

Ou seja, até aqui, somos capazes de perceber que não desigual de outros países, o público alvo da educação nas prisões, em Portugal, é na maioria composto por homens (gênero) pobres, de nacionalidade portuguesa e com idades entre 25 e 39 anos, muito provavelmente provenientes de um contexto de exclusão, vulnerabilidades e segregação que se reproduzem no interior das prisões, dificultando uma mudança de padrão e realidades quando estes forem reinseridos em liberdade. E no entanto, em contrapartida ao que se desenha, espera-se da medida privativa de liberdade uma “reeducação”, logo, espera-se que as autonomias e liberdades, controladas e tolhidas no interior das prisões, sejam “devolvidas” aos reclusos de forma que estes saibam apropriá-las às atividades da vida cotidiana sem grandes impactos e com isso reduza-se os índices sociais de criminalidade, o que notavelmente nos parece um antagonismo entre as expectativas e realidades. E é em função disso, da tentativa de superação, da quebra de paradoxos e de uma continuidade baseada na crível reunião de esforços para um futuro “diferente”, que se faz possível pensar em uma educação que, não obstante encarcerada, esteja implicada num prosseguimento ao longo da vida:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania, como condição para uma plena participação na sociedade. (...) A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO - Declaração de Hamburgo, Art. 2º).

Nesse aspecto, quando nos referimos aqui sobre os objetivos, necessidades e expectativas educacionais dos adultos reclusos estamos pensando em dimensões que possivelmente estarão condicionadas às suas histórias de vida no passado, às condições atuais e possíveis de ação racional no contexto de reclusão, ao reconhecimento de si, do outro e do mundo, bem como à possibilidade de mudança e transformação que estão imputadas na

alteração de significados e perspectivas, através das práticas educativas e da relação do recluso com a educação.

Segundo De Maeyer (2011), a figura do recluso como ator no processo educativo, está na dependência de que se encontrem meios para que a educação oferecida no contexto das prisões, não seja uma educação “da prisão”<sup>15</sup>, bem como depende de todos os agentes que se somam aos reclusos e estão envolvidos nesse processo educativo (família, administração prisional e escolar), de forma que estes estejam comprometidos com uma educação permanente (p.53) e buscando reconciliar estes indivíduos com o prazer de se aprender e com a superação da ideia de que a escola e a educação não seja apenas um “refúgio” ou um espaço de “escape” para sair da rotina e/ou distração para as dificuldades do contexto.

Essa ideia da relação entre a situação do enclausuramento e da escola como um espaço de “refúgio” é explicada por Onofre (2011) quando a autora aponta, em um de seus estudos, que a figura do recluso é alguém preocupado com o resgate e aproveitamento do tempo, em função da intenção de uma sobrevivência menos sofrida na prisão: “Existe entre os aprisionados um sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas, e que pode se configurar como motivo que os leva à escola. A volta à sala de aula oferece a muitos deles a possibilidade de poder sair da cela, distrair a mente (...)” (p.279). Para a mesma autora, o adulto recluso é possivelmente alguém que adota uma identidade própria cabível e compatível com as normatizações daquele contexto, e que está forjada num disfarce que ao auxilia em obter boas avaliações e reconhecimentos (idem):

Ao adotar o modo de ser da prisão para poder sobreviver e sair dela, o aprisionado “forja uma imagem de comportamentos (...) e a escola não é imune a essa avaliação por parte dele” (*apud* Santos, 2002, p.109). Sua sobrevivência depende de sua capacidade de dissimular, mentir e conter-se. Por isso, são comuns em suas falas, avaliações positivas do trabalho, das atividades de que participa e da própria escola, o que fica evidenciado quando afirma: A escola ajuda para ganhar benefícios, mas se aprende pouca coisa... (Onofre, 2011. p.278)

Com isso, não pretendemos dizer que o adulto recluso e (re)educando, é alguém dissimulado e/ou que esconde a sua verdadeira identidade. Pelo contrário, ressaltamos que

---

<sup>15</sup> Para o autor, existe uma diferença própria entre a educação *na* prisão, para uma educação *da* prisão: “A educação na prisão constitui-se, por sua vez, como os saberes advindos dos processos de ensino e aprendizagem que não são característicos das prisões. Trata-se de uma educação que transcende o espaço prisional (...). De maneira resumida, a educação do cárcere visa a adaptação dos sujeitos às normas do sistema prisional, enquanto que a educação no cárcere é uma ferramenta para a libertação dos oprimidos. Sem ignorar que a cultura escolar na prisão é atravessada pela cultura da prisão, é importante destacar que o processo de aprendizagens não pode se restringir à sobrevivência neste espaço; “[...] é necessário, então, que a prisão ensine algo de diferente da própria prisão [...]”. (De Maeyer, 2013, p. 44 Cit. In. Onofre, 2015. p. 243)

sobreviver ao espaço de reclusão é uma necessidade identitária e faz com que eles verdadeiramente assumam papéis em função da compreensão de que “precisam” se relacionar bem com a escola para ter uma boa reavaliação da pena, mesmo reconhecendo as reais limitações e dificuldades de aprender e/ou se envolverem de maneira eficiente com a educação e as práticas educativas no contexto das prisões. Se tratam, portanto, de indivíduos que buscam formas de resistência e nesse esforço a educação é uma aliada, que inevitavelmente não se estabelece neutra.

Historicamente, os sujeitos da Educação de Adultos são indivíduos marcados por uma realidade social de opressão, pobreza, segregação racial, vulnerabilidades econômicas, etc. e em consequência disso, assumem identidades particulares aos seus contextos e origens: “sujeitos do campo, privados de liberdade, quilombolas, negros, entre outros” (Onofre, 2015). E, portanto, se faz necessários conhecimentos e aprendizagens que os suportem à mobilidade social, para as transformações de realidade e para o resgate da cidadania e dignidade, rompendo com o silenciamento de sujeitos sociais que precisam e devem ser escutados. É sobre isso e a partir daí que nos interpelamos pelas indagações de Ireland (2011, p.11) e Paiva & Sales (2013, p.6): “Qual seria uma educação socialmente relevante para jovens e adultos reclusos? Que conteúdos são necessários para jovens e adultos que buscam uma escolarização tardia? Que aprendizagens esses sujeitos buscam para seus projetos de vida? De que nos servem conhecimentos que não nos ajudem a nos conhecermos?” (Cit. in. Onofre, 2015. p. 249-250).

Quando nos encontramos com os professores, vice direção do EP e demais profissionais entrevistados e conversamos sobre a educação escolar mediada nos espaços do EP, apontando para as necessidades, objetivos e expectativas desse público alvo, questionamos a estes profissionais como eles avaliavam (quais eram as suas primeiras impressões) o envolvimento dos reclusos com a educação, no contato inicial com a escola e no início dos períodos letivos, destacando o que consideravam como obstáculos para o interesse e a motivação desses indivíduos e como eles (professores) lidavam com a superação destes entraves, de forma a atender às expectativas de aprendizagens compreendidas pelos reclusos como necessárias para os seus projetos de vida. Sobre esses aspectos apresentamos os seguintes recortes dados às falas dos profissionais entrevistados:

“Muitos reclusos não iniciam os seus percursos formativos pela falta de motivação, porque chegam completamente desmotivados e desinteressados e o EP não tem tempo de fazer isso antes de iniciar o ano letivo”. (Entrevista 1: Vice direção do EP)

“[...] a tipologia da população faz com que isso crie uma certa dificuldade, porque eles muitas vezes aparecem-nos completamente sem grandes

estímulos para o ensino... e nós temos que através das nossas estratégias, tentar contornar isso”. (Entrevista 4: Professor 1)

“[...] que há uma parte da motivação, que é quando eles iniciam a escola... depois, a medida que vão avançando, começam a mudar! Mas no início, o primeiro impacto é assim, são muitos desmotivados”. (Entrevista 4: Professora 2)

Percebemos que a desmotivação para a educação escolar e aprendizagem é uma característica inicial marcante dentre a população reclusa referida, mas não definitiva, sendo portanto, uma condição reversível e contornável que, segundo os entrevistados, varia de acordo com o desenvolvimento da relação professor x aluno sustentada na afetividade positiva; da atenção às necessidades educativas dos adultos educandos e dos seus interesses:

"Na minha opinião a motivação depende de nós, de como nós nos dedicamos a eles, e falamos com eles... penso que a motivação vem daí... **do clima que se cria dentro da sala de aula** e mesmo fora da sala de aula, porque nós conversamos com eles no intervalo, não é? (...) E depois, para além das aulas, fazemos atividades, fazemos as festas de Natal, festas de fim de ano, a festa da poesia, comemoramos o dia da árvore, e pronto... estamos sempre a preparar essas festinhas porque são **dessas coisas que eles gostam e empenham-se muito. É uma maneira deles saírem das celas, né?! E estarem envolvidos! Porque aquilo lá é um espaço de liberdade para eles!** (...)" (Entrevista 3: Coordenação pedagógica – grifo nosso)

Estando sensível a isso, buscamos compreender quais os motivos que levam essas pessoas a se relacionarem com a escola e que, por consequência, orientam o exercício docente, nomeadamente neste EP em concreto, identificando os múltiplos lados e facetas dessa relação tríade e labiríntica entre a prisão, educação e adultos. E aqui, os entrevistados apontaram para mais uma característica desses indivíduos: o olhar deles a respeito da escola e dos professores, sob uma perspectiva de “refúgio, apoio e libertação”:

“Eu noto que eles chegam lá em cima à escola como uma fuga para aquele espaço lá dentro... As ordens, enfim... os maus tratos, porque ali (a escola) é um espaço onde eles são bem acolhidos. Nós muitas vezes nem damos a matéria... muitas vezes aconteceu que eles precisaram conversar, de desabafar os seus problemas... alguém que os ouça...” (Entrevista 4: Professora 2)

“Eu acho que a escola é uma janela! Eles vêm a escola como uma janela (...) É que eles sabem que quando é para eles serem avaliados, para saírem de precária ou para as benesses que possam ter dentro do EP, a escola é fundamental (...). Então, a maior parte, a maior motivação é daí que vem! Há um ou outro que não, talvez pelo conhecimento, mas eu não tenho ilusões!” (Entrevista 4: Professora 3)

Podemos ver a partir dos depoimentos, que os estudantes reclusos do EP concebem a escola e o professor sob uma perspectiva de “fuga”, “apoio” e “libertação”, fazendo com que a escola e a docência assumam possibilidades diversas diante desses estudantes, seja para a

obtenção da precária ou para uma oportunidade efetiva de mudança. E nesse movimento intencional, de abraçar os múltiplos desafios, o exercício docente se desenha na base da afetividade positiva propondo-se, através disso, a construir reforços para as motivações predominantemente extrínsecas dos discentes, reconhecendo e validando as necessidades dos reclusos que recorrem à escola.

São estas reflexões que nos convidam para a continuidade de um debate nos próximos subtópicos, onde buscamos construir um apanhado das discussões já existentes sobre a educação no contexto do cárcere, pensando sobre os currículos e a associação aos papéis, funções e intenções da educação nas prisões. Para além disso buscamos refletir sobre os possíveis limites e possibilidades que perpassam pelo exercício docente e pelas práticas educativas desenhadas nestes espaços, considerando, continuamente, as perspectivas dos profissionais entrevistados.

### **1.3. A educação nas prisões e as orientações Curriculares: Limites e Possibilidades**

Como já vimos, a EA é um espaço educacional permeado (historicamente) por negações de direitos, e logo, por regulações demasiadas a nível de investimento financeiro (e intelectual), nomeadamente quando comparado aos demais níveis de ensino; práticas educativas aligeiradas e por vezes “acríticas”; e um currículo que por muitas vezes está desconexo com os interesses e necessidades dos adultos. E por isso, diante da diversidade destes fatores que perpassam pela modalidade de ensino, tamanha é a importância de debatermos sobre as especificidades da EA, nomeadamente em contexto prisional, e as orientações curriculares, visto que é no currículo onde se materializam, as possibilidades de mudança, transformação, motivação, construção de identidades e pertencimento.

Apple (1979) explica que é no currículo o espaço onde coabitam as dimensões de conhecimento e poder, as quais se relacionam entre si através da distribuição cultural e do controle das capacidades econômicas e políticas, fazendo com que determinadas classes sociais possam controlar outras utilizando-se do intelecto e do conhecimento dito como hegemônico. Nessa mesma obra - “Ideologia e Currículo” (1979 *Cit. in* Gandin, 2014) – o autor explica também, que o currículo é, além de espaço, um meio ideológico para transmissão de conhecimento e para ajustamento de comportamentos sociais, o qual precisa desvirtuar o foco do “conhecimento dado” para o aluno como um ser crítico. E nesse movimento, propõe mudar o eixo questionador do currículo de “como ensinar” para “quem e o que ensinar”, sendo através dessa mudança, possível propor uma educação (e currículo) com uma abordagem essencialmente crítica, focada não no conteúdo, mas sim no sujeito.

Concordamos com Apple (1979) e Gandin (2014), e por isso, aqui nessa pesquisa, olhamos para o currículo da EA, - nomeadamente no contexto das prisões – adotando uma postura que busca compreender o currículo por uma abordagem especialmente crítica, distante do olhar conformista e que não concebe a escola (e a sala de aula) como um espaço politicamente neutro, visto que, para nós a aprendizagem deve estar totalmente vinculada à totalidade social. Entendemos também, que o currículo é, sobretudo, um espaço possível para reprodução (e conservação) de valores culturais, econômicos e sociais onde através disso presume-se a promoção de um desenvolvimento que por ora deve ser integrado, coletivo, crítico e emancipador. E, portanto, a EA nas prisões deverá privilegiar uma aproximação destes valores.

Sobre estes rumos, De Maeyer (2011) explica que é extremamente importante que essa formação da razão e da capacidade de agir racionalmente (crítica e emancipatória) não esteja dissociada das habilidades criativas e do reconhecimento do outro como sujeito (respeito) e para isso estabelece dois objetivos:

O primeiro objetivo [...] deve ser protegido: o conhecimento deve permanecer no coração da educação, e nada é mais ilusório e nefasto do que um currículo que favoreceria seja a socialização pelo grupo de pares, de camaradas, seja a resposta da economia. [...] O segundo objetivo é, de fato, a aprendizagem da liberdade. Ela passa ao mesmo tempo pelo espírito crítico, pela inovação e pela consciência de sua própria particularidade, feita de sexualidade como de memória histórica; isto deve redundar no conhecimento – no reconhecimento dos outros, indivíduos e coletividades, enquanto sujeitos [...]. (De Maeyer, 2011. p.52).

Percebe-se que aqui o autor nos traz um olhar sobre um currículo que se estabelece livre de amarras sociais e de preterir as prioridades e interesses da economia, devendo ser a consciência do sujeito e o reconhecimento dos educandos (no individual e no coletivo), a verdadeira preferência deste currículo. Nesse sentido, a escola e a educação de adultos abre portas para outras possibilidades, assumindo na vida destes adultos m espaço para reflexão crítica que os transfere de um questionamento sobre a existência, para uma existência questionadora, capaz de trazer sentidos para uma vida/tempo dada(o) como “perdida(o)”. Isso porque é através da educação nas prisões que estes homens poderão compartilhar de experiências e visões de resistências, formar compreensões em conjunto e produzir “conhecimentos sobre si e sobre a sociedade” e, com isso, ressignificar os discursos de perda e de “tempo perdido” em caminhos de luta para a construção de um novo futuro, admitindo novas compreensões sobre os seus passados, sobre a condição temporária presente e novas interpretações para o futuro. (Arroyo, 2011. p.282 Cit. In Onofre, 2015. p. 251).

Scarfó (2002) discute ainda, que o direito à educação no cárcere é apenas uma parcela dos Direitos Humanos, sendo ela (a educação nas prisões) uma porta de entrada para a concretização de todos os demais direitos humanos que conduz à vida em democracia e, portanto, deve admitir-se como uma prática ao longo da vida. E para isso, segundo o autor, essa educação – na configuração do currículo como estrutura - deverá assumir três pressupostos: (a) “la no-discriminación por su condición social”; (b) “Concretar el Derecho a la Educación”; (c) “Prepararlos para la participación social al quedar en libertad” (p. 294). Nesses termos, o autor concorda com o já dito anteriormente, que o currículo para a educação no cárcere deve focalizar o desenvolvimento pessoal e a participação plena do indivíduo em sociedade, sendo para isso importante, que se assumam um perfil possível de continuidade, seja em cárceres distintos, ou seja, em um universo educacional “extra-muros”, permitindo a continuidade dos estudos ao longo de toda a vida.

Por sua vez Rangel (2007), em um estudo empírico realizado por ele em parceria com entidades não governamentais e com autoridades penitenciárias na Europa, aponta para uma reflexão importante sobre esse aspecto do currículo para as atividades educativas no cárcere. Ele reforça que apesar dessas compreensões no campo das teorias, a investigação sugeriu que a prática se apresenta de forma conturbada e nomeadamente dificultada pelas “restrições quanto à mobilidade no interior das prisões” e pela falta de atenção individual como elemento importante para o trabalho pedagógico nesse contexto:

“O modelo de atividades educacionais que predomina nas prisões é aquele que liga o trabalho em oficinas às empresas. (...) Ainda que numerosos países mencionem a existência de bibliotecas acessíveis aos detentos, é necessário assinalar que o material disponível é frequentemente vetusto e limitado. (...) Os detentos são preparados para prestar exames estandardizados, formatados, universais. Como consequência, os docentes têm pouca margem de manobra e devem seguir os currículos das instituições ou dos ministérios da educação. O fato de nem os conteúdos nem os métodos serem adaptados para essa população constitui um grande obstáculo para a aprendizagem. É preciso lembrar que a maioria dos detentos viveu fracassos no sistema escolar e que as mesmas metodologias, transpostas para a prisão, estão fadadas a produzir o mesmo resultado” (Rangel, 2007. p. 85).

É importante essa colocação para que a gente consiga perceber os limites e possibilidades sugeridos por pesquisas que se debruçam sobre estes aspectos, conectando as idealizações teóricas e com as possibilidades práticas.

No que concerne ao plano legal e normativo, as orientações curriculares para a EA nas prisões, estão postas, indiretamente, pelos documentos legais e normativos citados no subtópico 1.1 e de maneira mais específica sob a competência de aprovação da direção dos

estabelecimentos prisionais (Art. 71º da Lei nº 51/2001), posteriormente encaminhado ao Ministério da Educação, que por sua vez fica responsável por assegurar o funcionamento destes projetos educativos de forma que correspondam às necessidades educativas da população reclusa (Despacho Conjunto nº451/99):

“1.2- O projecto educativo integra os planos curriculares, os programas e o regime de avaliação adoptados para o ensino recorrente, com ajustamentos ao perfil dos alunos e às condições próprias de funcionamento do estabelecimento prisional, devendo ainda contemplar componentes de formação sócio-cultural, actividades extracurriculares, designadamente de natureza desportiva e de animação sócio-cultural” (Despacho Conjunto nº451/99 – Lisboa, Diário da República, nº 127, II Série).

Já sobre a sequência de competências e a distribuição hierárquica das funções para concretização dessas intenções, o mesmo despacho determina que:

“2.1 - Na construção e desenvolvimento do projecto educativo; o docente responsável pela coordenação pedagógica da oferta educativa, designado pelo órgão de gestão da escola associada, assegura a ligação com o interlocutor; do estabelecimento prisional para as matérias de educação, com o corpo docente e demais intervenientes no processo educativo;  
 2.2 – O projecto educativo é submetido à aprovação do director regional de educação e do director do estabelecimento prisional;  
 2.3 - Os cursos dos ensinos básico e secundário recorrente a ministrar em estabelecimento prisional, preferencialmente em regime diurno, organizam-se por referência ao projecto educativo da escola associada (...);  
 2.3.1- Os cursos do ensino básico podem ser desenvolvidos na modalidade dos "currículos alternativos", nos termos do despacho nº 22/SEEI/96, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 140, de 19 de junho de 1996” (Despacho Conjunto nº451/99 – Lisboa, Diário da República, nº 127, II Série).

Segundo a Lei de nº 115/2009, com um artigo exclusivo para as orientações sobre o ensino em meio de reclusão (Artigo 38º), o currículo da educação em meio prisional deve estar articulado e organizado em harmonia com a formação profissional e o mundo laboral, de modo que isso viabilize e facilite a reinserção social através de condições de empregabilidade. E nesse quesito, podemos reconhecer o que apontou Rangel (2007) para o predomínio de uma educação nas prisões europeias que se associam à formação profissional e ao trabalho.

Embora não expressamente sobre o currículo, mas com uma visão que explica algumas das redundâncias observadas no contexto da prisional, Cunha (2003) explica que a prisão é consensualmente vista e estudada como “um mundo à parte”, que produz e respira ideias das mais diversificadas possíveis, e por isso tem a capacidade de “englobar várias controvérsias” que notavelmente governam “os olhares sobre a prisão e as formas de pensar” - nesses espaços (p.2). E dessa compreensão, não se esvai as construções (e reproduções) curriculares, bem como as práticas educativas no contexto da prisão, uma vez que ela (a educação) inevitavelmente

encontra-se, em termos, subordinada ao “mundo à parte”, sendo alvo das regulações próprias desse contexto, e que em detrimento disso busca combinar “o background cultural fora de portas” com “aquilo que costuma dar pelo nome de «cultura prisional»” (p.2).

Nesse sentido, podemos compreender que o currículo, se apresenta também, para além de um espaço de luta, construção de ideias e identidades, como um produto adaptado e adaptável, fruto de um processo endógeno de conhecimentos, competências e habilidades - identificadas entre os reclusos (re)educandos - que busca associar causas e consequências do passado às perspectivas de melhoria do/no futuro. Ademais, o apanhado de reflexões e orientações que trouxemos nesse subtópico, nos conduz também ao entendimento de que as normatizações curriculares para as práticas educativas no contexto das prisões estão idealizadas e articuladas de forma complexa, e digamos assim, “esperançosa com o futuro”, buscando oferecer ao educando ferramentas que facilitem o retorno e convívio em sociedade, através da ampliação de competências e empregabilidade. No entanto, na prática, os limites e dificuldades são interpelados pelas controvérsias do contexto prisional, dificultando a corporificação de uma educação que os transportem para uma relação no futuro, diferente da experienciada no passado.

Em sua obra *Cartas a Cristina*, Freire (2003) fala ainda, que as escolas (elitistas) – e nesse enredo, podemos perceber as escolas “fora das grades” – tendem a desconsiderar/não reconhecer na organização curricular e na pedagogia dos conteúdos, os saberes do cotidiano e das “classes submetidas e/ou exploradas” (p.41) o que se apresenta como um grande prejuízo, pois apesar de não serem os conhecimentos postos como hegemônicos, por uma estrutura curricular formal e normatizada, são por si, conhecimentos e saberes sem os quais esses indivíduos “submetidos e explorados” não conseguiriam sobreviver às suas condições difíceis, e, portanto, “são expressões de suas resistências” (p.41).

Essa reflexão de Freire – assim como a sistematização das convicções dos diferentes profissionais ouvidos - nos convida então, a pensar sobre as dificuldades do passado, do presente e do futuro, em como isso se relaciona com as possibilidades de aprendizagem e em como os professores/educadores e a escola podem exercer os seus papéis e funções sem desconsiderar essas dimensões, buscando um exercício docente sustentado na coerência entre o que se diz e o que se faz.

No tópico a seguir, vemos melhor como os responsáveis pela administração/organização do currículo (e, conseqüentemente, pelas práticas educativas) se articulam às políticas públicas educacionais, em favor de uma educação transformadora, para esses adultos. Bem como, buscamos refletir sobre os apontamentos de estudos/pesquisas que se direcionam em favor do

suporte ao exercício docente no contexto prisional, da concretização das práticas educativas coerentes e conseqüentemente, das orientações curriculares, olhando mais um bocado sobre as perspectivas dos profissionais entrevistados.

#### **1.4. Exercício e Formação docente + Gestão Escolar**

No capítulo 1, quando falamos sobre as abordagens e perspectivas teóricas da EA, exploramos brevemente o papel e o compromisso do educador e do exercício docente com a inspiração dessas abordagens, com as práticas educativas e com a construção de uma educação que oferecesse e despoletasse entre os educandos, uma transformação a nível de sentidos e significados, que os encaminhassem para um olhar crítico sobre si e sobre o mundo, apanhado pela ética e estética. Vimos que nesse universo, o docente não se coloca como um mero atuante, participante ou coadjuvante, mas é ele um dos principais atores do processo e percurso educativo/formativo. Segundo Apple (2017), para essa definição de *ator* o educador é aquele que “tem agência e leva a história com ele” (p.228), é aquele que impregna a existência humana de sentidos e “age no mundo”, assim como age também dentro de si, dos seus alunos e busca ressignificar/redimensionar os valores e a vida.

Apple (2017) explica ainda, que é muito importante que os educadores, gestão escolar e todos os que estão envolvidos ativamente nesse processo, olhem sensivelmente e para além das suas instituições e práticas, que observem nas entrelinhas o que revela as suas ligações com as relações de dominância, subordinação e resistência, e com isso lutem pela superação dentro da sociedade e por ela:

“Isso era especialmente importante na educação, pois a maioria das pessoas via a educação como um “bem” perfeito. Portanto era crucial que examinássemos criticamente como esse “bem” funciona, quem ele mais beneficia na realidade e quais eram as ligações ocultas entre o ensino, como ele na realidade existe, e a natureza de seu poder na sociedade, neles e na minha”. (Apple, 2007. p. 233).

Maciel & Cunha (2017), por sua vez, olhando nomeadamente para práticas educativas em contexto prisional, explicam que dentro dessa relação (educação x reclusão), os reclusos são incentivados a serem *atores*, “fazendo uso das suas competências sociais e artísticas, para beneficiar-se de alívios na pressão disciplinar da prisão” (p.59), e logo, tornam-se “pratas da casa<sup>16</sup>”, beneficiários de uma relação próxima e amigável com o sistema prisional, que os leva

---

<sup>16</sup> A expressão “prata da casa”, por um lado, conota aquilo que de melhor se tem numa casa, e que se apresenta a uma “visão de fora”. As pratas são expostas em casa, e usadas em momentos solenes. Ao mesmo tempo, esta é uma expressão rotineiramente utilizada para referir o ato de organizar um evento, fazer um trabalho ou concretizar um projeto servindo-se dos recursos e das pessoas existentes no local. Na dinamização de eventos nas prisões essa expressão é comum, ouvindo-se frequentemente expressões do tipo “se o artista x ou o convidado y não vierem,

a assumirem, através da educação, “uma parte da administração da sua própria pena” (p.59). Ou seja, aqui queremos mostrar, que esse “bem perfeito” idealizado e apresentado por Apple possui interesses ocultos e endógenos, que findam por envolver a todos os que fazem e a educação, exigindo destes, um olhar genuíno sobre o que verdadeiramente se busca e pretende, atenuando as distâncias entre o que se idealiza e o que se pratica, conseqüentemente, buscando a coerência entre a teoria e a prática. Freire (2003) explica que esse olhar genuíno e busca verdadeira pelo que se pretende, conduz o educador a “ensinar lucidamente”, reconhecendo as suas ignorâncias com humildade e não se perdendo entre “o que se faz e o que se diz” (p.19)

Com base nesses olhares de Apple, Freire e Cunha, podemos perceber que no interior da educação (construída e mediada em qualquer contexto que seja), se estabelecem interesses e intenções (implícitos e explícitos) por ambas as partes – educadores e educandos. Assim como, constrói-se um elo entre estas partes, que se sustenta na soma de oportunidades, reconhecimento, gratidão e compromissos recíprocos. E dessa relação, a participação e o compromisso docente se coloca de forma muito mais marcante e influente, para os percursos formativos, do que a participação e compromisso discente. Isso porque dentro desse universo, a docência é a referência que orienta e media o percurso, assumindo, dessa forma o estímulo motivante ou desmotivante para investimentos futuros. Poderemos ver melhor essa relação e influência, no capítulo 4, quando na apresentação e discussão dos dados, alguns entrevistados relatam a importância e influência de educadores que marcaram as suas trajetórias.

Freire, inclusive, foi um que experimentou desse marco, e felizmente compartilhou conosco na obra já mencionada, *Cartas a Cristina*: “Aprendi bastante de minhas relações com meus professores (...) mas aprendi muito da bondade simples e sempre disponível de Genove e Aluízio. (...) como pessoas, eles ocupam um lugar na minha vida, tão importante quanto a casa em que nasci e a Cidade de Jaboatão” (Freire, 2003. p. 94). E é em função desses níveis de estima e influência que aqui enfatizamos a necessidade de reforçar um trabalho docente baseado numa formação ética e estética, contínua e aplicada, e em um envolvimento sólido que busque o compromisso com as intenções da vertente reabilitadora e reintegradora pensada para a educação em contexto prisional.

Nas entrevistas com os profissionais do EP e da escola associada, buscamos identificar esse envolvimento dos docentes com as (des)motivações dos reclusos para as práticas educativas/formativas e nos relatos eles apontam para algumas expressões do trabalho docente

---

fazemos com a prata da casa”. Neste contexto, portanto, a prata da casa é o melhor que a prisão tem para mostrar. (Cunha, 2017. p.67)

sustentando a afetividade positiva e os diversos papéis que estão atrelados à docência no espaço de reclusão, referindo características comportamentais entre os estudantes reclusos do EP, que expressam as (des)motivações. E sobre isso, destacamos dois recortes que consideramos expressivos, um apontando para as características do que eles identificam como um aluno desmotivado e outro para o aluno motivado:

“Nota-se muito a instabilidade a nível dos reclusos... aquela coisa de querer sair da sala de aula para ir fumar, (...) o facto de muitas vezes o professor propor-lhes uma tarefa e eles rejeitarem, né? “Para quê que isto serve? Isto serve para quê? Eu não quero fazer isto”. (Entrevista 4: Professor 1)

“(...) eu vejo o aluno muito motivado ou não motivado, tendo em conta aquilo que ele faça da matéria em que estão a dar, o empenho deles (...) os menos empenhados, não têm hábitos de trabalhos e nem querem ter... arranjam motivos para estarem desatentos, para haver conversas... os motivados são aqueles que falam conosco e às vezes no final da aula ficam a falar, leem a matéria lá dentro e depois vêm com questões... na aula estão sempre a por questões... desafiam-nos (...)”. (Entrevista 4: Professora 2)

Identificar esses dois universos é importante para dimensionar alguns dos desafios, limites e possibilidades que estão imputados à concretização da educação escolar e do exercício docente no interior do espaço de privação, relacionando não somente os indícios comportamentais dos adultos reeducandos à educação e docência, mas também considerar os aspectos emocionais e cognitivos destes sujeitos. La Rosa (2001), alerta para o fato de que aquele aluno que se apresenta disperso e/ou “distraído” poderá não ser completamente tomado pela desmotivação, mas estará, eventualmente, com necessidades e motivos que o direcionam em sentido muito diferente das atividades experienciadas na sala de aula. E neste mesmo sentido se pronuncia Reeve (2018) explicando a importância de considerar as motivações não somente pelos aspectos comportamentais, visto que a motivação se traduz num processo amplo, que perpassa pelas motivações intrínsecas, pela internalização das motivações extrínsecas e pela associação, nem sempre imediata, a diferentes emoções.

Sobre as construções da relação professor x aluno e os afetos positivos, a coordenação pedagógica explica ainda que:

“(...) nós nos ligamos afetivamente a eles. Independentemente daquilo que eles tenham feito, nós abstraímos, abstraímos disso (...). Para nós eles são alunos como outro qualquer e temos que os tratar assim, são alunos! E é por isso que nós nos chegamos a eles, é por isso que eles gostam de nós. Porque nós somos um grupo reduzido de professores, também nos damos muito bem não é? Criamos assim ali, uma família: Nós e mais os alunos ” (Entrevista 3: Coordenação Pedagógica)

Enquanto outra entrevistada complementa que: “ (...) não é ser só professora é ser psicóloga, mãe, amiga...! É uma experiência gira (...)” (Entrevista 4: Professora 3). E aqui podemos perceber que ultrapassando as relações afetivas, as educadoras ouvidas se sentem confortáveis com seus compromissos docentes, sentindo-se responsáveis também por um papel/função que se aproxima às relações parentais e fraternais e com isso exprimem uma importância e influência significativas para a construção das aprendizagens desses indivíduos reclusos, sobretudo porque, conforme as entrevistas, observa-se que o exercício docente se tem desdobrado (em parte) sobre algumas das *necessidades humanas* destes homens adultos, numa perspectiva sobretudo humanista que se preocupa com o “emocional e o cognitivo, entre a motivação e a aprendizagem” (La Rosa, 2001. p.186).

Em 2012, Onofre publicou os resultados de um estudo conduzido por ela, onde trata do papel da escola na prisão e de atividades com educadores desse contexto e naquele momento, foi possível perceber a “necessária formação do professor que, para além de conteúdos específicos, deve se apropriar das singularidades do cotidiano e das motivações dos apripionados, uma vez que constrói com eles um projeto de vida que pode contribuir com a (re)inserção social” (p. 205). Outros estudos, como Onofre (2002), Penna (2003 e 2006), Julião (2009) revelam também contribuições que nos ajudam a compreender a participação docente no espaço prisional. Por sua vez, não se referindo ao exercício docente em meio prisional, mas mencionando a importância de se pensar nas condições e consequências do exercício do professor, Pacheco (2018) reforça que é diante de condições difíceis e “precárias” que o professor tende a reproduzir, acriticamente, práticas herdadas de um passado distante, provocando –inconscientemente - efeitos perversos ao direito à educação, e logo, é assim que o “genocídio educacional continua” (p.217).

Vale ressaltar, que olhando especificamente para a realidade do contexto prisional Português, os Serviços de Educação e Ensino (SEE), não estão pautados apenas no exercício docente ou nas atividades escolares no âmbito das prisões, mas funcionam a partir de um exercício conjunto, exigindo também do envolvimento e compromisso de outras participações para além gestão escolar, como por exemplo, da administração prisional, e sobretudo, do Técnico Superior de Reeducação (TSR), figura regulamentada pelo Decreto-Lei nº 346/91 de 18 de Setembro, que estabelece entre outras funções, organizar e dinamizar atividades educativas para os reclusos (em parceria com a escola e coordenação pedagógica); estimular os reclusos à sua frequência e estabelecer os contatos necessários com o Ministério da Educação, e elaborar planos e relatórios de atividades para acompanhamento e avaliação de resultados. Ou

seja, no âmbito do exercício docente e gestão escolar, para uma educação como proposta para reinserção social e a diminuição da reincidência, soma-se também, de forma respeitável, o trabalho desse profissional (TSR), figura integrante dos SEE.

Sobre a orientação a respeito de uma formação específica para os profissionais que atuam no contexto prisional, o Despacho Conjunto nº451/99, de 18 de maio, determina que no âmbito do exercício docente, em virtude da especificidade da atividade e do contexto, os professores deverão beneficiar-se, entre outros quesitos, de “formação adequada ao exercício de funções docentes”, estando essa promoção sob a responsabilidade do “Departamento da Educação Básica e o Departamento do Ensino Secundário” e se necessário, da articulação protocolar com “entidades para tanto capacitadas, designadamente Instituições de ensino superior”. Ou seja, encontramos, também nas políticas públicas educacionais, o reconhecimento da necessidade de uma formação continuada e especializada para os professores que exercem a função de educador nos espaços das prisões, suportando-os no tato com as condições (des)favoráveis do contexto prisional, e assegurando aos professores o direito e a oportunidade de uma formação especializada, que atenda às necessidades e particularidades da realidade educativa nesse contexto.

Penna (2006) explica que compreender a cultura do exercício docente e o envolvimento dele com as relações sociais e as instituições em que trabalham (contextos) é essencial para estudar os reflexos provenientes desse exercício, sobre a vida dos reclusos, e sobre as suas próprias vidas (p.32). Ademais, devemos considerar também, que esse exercício poderá, em determinadas circunstâncias – como no caso das prisões -, vir a ser produto de um contexto e de um conjunto de normatizações que impõem ao docente “papéis a serem desempenhados”, transmitindo culturas e guiando os discentes por situações variadas, através da adoção de um padrão de conduta que está submetido às demandas próprias daquele contexto - cárcere - (Sacristán, 1998 Cit. in Penna, 2006. p.32). E compreendemos, que isso acontece, sobretudo, porque nas prisões, a escola está inserida em um universo que não é propriamente educativo, e vive paradoxalmente, as consequências de estar “na casa do outro”, dividindo-se entre a lógica fundamental da educação, que é propriamente transformadora, e a lógica das prisões, que é propriamente controladora e adaptadora, através do uso da punição, vigilância e controle (Onofre, 2011; 2012; 2002).

O estudo de Onofre revelam algumas das dificuldades impostas por esse paradoxo:

“Os depoimentos dos professores denotam o despreparo que aponta para o exercício da docência nos espaços de privação de liberdade: “Quando chegamos, recebemos algumas informações, assistimos a algumas aulas, mas aprendemos no sufoco. Nossas experiências lá de fora ou da faculdade em

nada nos ajudam. Aqui não existe atividade com a comunidade – o limite é a muralha. [Professor 1]; (...) “Aqui tem regras para tudo, e a gente tem que aprender rápido para não afundar. As saídas temos que encontrar depressa... Sabedoria na prisão é saber conviver com as circunstâncias, aprender a ouvir e a falar pouco. [Professor 2]” (Onofre, 2011. p. 40 e 41).

E para além disso, durante as nossas entrevistas os professores puderam reforçar essa compreensão e sentimento, salientando a dificuldade em lidar com as burocracias inerentes e inevitáveis dos espaços de reclusão. Aqui destacamos dois recortes em especial, que demonstram na fala dos profissionais entrevistados, essa sensação de estar na “casa do outro”:

"Há muita burocracia... E temos que lidar não só com a direção... mas com os guardas prisionais... os guardas prisionais por norma não gostam de nós (...) Atrasam a abertura das portas... fazem! Atrasam, atrasam! (...) É muito custoso! E também temos dificuldade em puxar alguns (estudantes reclusos) para as nossas atividades porque eles dizem: “não, não... isso é para o diretor vir assistir... é para a direção ficar com os louros” (Entrevista 3: Coordenação pedagógica)

“O melhor é a gente não falar muito lá dentro... falar bom dia e boa tarde e mais nada... Somos um corpo exterior que vai todos os dias lá! Vai, mas não tem nada a ver com o sistema”! (Entrevista 3: Coordenação pedagógica)

Percebe-se, portanto, que o exercício docente e a gestão escolar, as práticas educativas, e por consequência todos os que se envolvem com a educação, estão tão controlados e vigiados e “punidos”, quanto os reclusos que ali se encontram e recorrem à educação como interesse de mudança. Se faz, então necessário, a partir dessas compreensões que trouxemos, repensar formas de atuação que enfrentem essa realidade, e que diante das carências e despreparos, os quais eventualmente possam surgir do enfrentamento do exercício profissional docente com o contexto das prisões, os professores possam optar pelo exercício, não somente por se sensibilizarem com os problemas sociais e com as reproduções de exclusão (Scarfo, 2002), mas apoiar-se em uma educação como ato político de conscientização e humanização (Freire, 2005 Cit. in Onofre, 2011. p.42).

### **1.5. Uma síntese reflexiva sobre as convicções dos agentes profissionais entrevistados: condições e motivações para a educação no contexto do EP<sup>17</sup>**

Na introdução geral deste estudo mencionamos que ao chegarmos no EP e ao idealizarmos esse espaço como campo de pesquisa, nos propusemos a entrevistar os profissionais que são ativamente e diretamente responsáveis pelas práticas de educação escolar nesse contexto. E para isso, entrevistamos a vice direção desse EP (estabelecimento prisional)

<sup>17</sup> No artigo publicado na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos V.1 n.1 (2018), é possível acessar à apresentação detalhada desse conteúdo, incluindo uma reflexão teórica, discussão e análise dos dados. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5226>

e em seguida, a direção escolar, coordenação pedagógica e 3 professores da escola da prisão que é responsável pelas práticas educativas desse estabelecimento - o agrupamento escolar Eugênio de Castro. Deixando claro, para já, que as opções e justificativas metodológicas desse momento serão detalhadamente explicadas no capítulo III onde abordaremos a concepção, planejamento e opções metodológicas dessa pesquisa. Aqui, faremos, portanto, uma síntese reflexiva acerca dos relatos que foram ouvidos.

Durante as escutas dos profissionais e do desenvolvimento e análise dos dados coletados, tomamos como foco a motivação para o envolvimento em atividades educativas, por parte de pessoas adultas, em situação de reclusão. E nesse movimento, abraçamos como essencial o pensamento de que as motivações serão os “motores” para trilharmos o caminho que honrará com a nossa existência, muito mais por um viés ético, estético e de transformação humana, do que por um viés limitante e impositivo ao comportamento. Esta convicção coloca desafios muito maiores à educação em ambiente prisional, mas que com esse momento de nosso estudo, ainda que exploratório, foi possível identifica-los como evidentes.

Percorrendo as diferentes opiniões expressas, foi possível perceber que as (des)motivações identificadas entre os adultos educandos, reclusos no EP, surgem apenas como como um “ponto” inicial e mutável, que se transforma em frequências diversas e não podendo, por isso mesmo, atribuir a elas, com exclusividade, a resolução para determinado problema. Além disso, somam-se a elas o uso da razão e da vontade de cada indivíduo, configurando dessa forma a relação dos adultos reclusos com a educação, em um universo multifacetado de motivos, interesses e necessidades que impulsionam as práticas educativas e o exercício docente a assumirem papéis e funções variadas nos espaços de reclusão, ultrapassando muitas vezes os contornos escolares.

A análise dos relatos também sugere que as (des)motivações para a aprendizagem entre os reclusos do EP vão para além dos limites da escola e da relação professor x aluno. Elas se justificam pelas formas de disciplina, pela potencialização de situações conflituosas e por razões de convívio interpessoal no espaço das prisões. No entanto, essas razões podem ser, na maior parte dos casos, contornadas pelas estratégias do exercício docente, cujo desdobramento se dá tanto para a construção da aprendizagem como para o atendimento de outras necessidades humanas, como a necessidade de estima, de pertinência e de transformação, articulando-se as relações afetivas aos estímulos para as motivações.

Todavia, esse desenho se dá, num espaço que (naturalmente) foi pensado para controlar o convívio social (ainda que temporariamente) de pessoas específicas: aqueles que estão em

conflito com a lei. Esta característica se coloca de forma algo paradoxal a qualquer forma de exercício otimista, positivo e confiante, pelo que pensar a prisão como um espaço de desenvolvimento de uma educação de bases humanistas pode ser um exercício de coerência pouco óbvia, que nos obrigará a reforçar uma pesquisa capaz de contribuir para clarificar e transformar as práticas existentes, nomeadamente as que podem contribuir para melhorar o necessário envolvimento de todos.

Para a prossecução deste objetivo, torna-se forçoso, tal como a nossa pesquisa aponta, que as formas de vigilância, controle e punição, observadas nas relações dos estabelecimentos prisionais com os reclusos, se sintam, permanentemente, questionadas e desafiadas pelos compromissos pedagógicos e transformativos, que devem sempre orientar a atividade das escolas com pessoas adultas, procurando construir uma articulação virtuosa das duas instituições em favor de respostas educativas que contribuam para a conscientização como base de uma vida individual e coletiva mais humanizada, dentro e fora dos ambientes prisionais.

## **Conclusão**

Vimos no início deste capítulo, que a educação em contexto prisional é um Direito Humano inegável, reconhecido não somente no âmbito das políticas públicas nacionais, mas sobretudo por órgãos e autarquias internacionais que possuem a função de regular e orientar estas políticas, como é o exemplo da UNESCO, UE, OCDE, etc. Além disso, vimos também que são estas políticas públicas que orientam e normatizam as formas de controle, vigilância e reeducação em contexto prisional, desenhando para as práticas educativas nesse contexto os caminhos a serem trilhados, de forma que estas atendam aos interesses, funções e papéis do que fora idealizado para os indivíduos, para a prisão e para as medidas privativas de liberdade. E é nessas circunstâncias que as prisões portuguesas assumem, entre outros papéis, o de ressocializar, nomeadamente através da educação e com o apoio de programas educativos, formativos e de oferta laboral que busquem facilitar o processo de reinserção social e a diminuição dos riscos à reincidência.

Diante destas intenções, passamos a olhar para as prisões não somente como um espaço de regulação e correção de comportamentos desviantes, mas como um universo que espera e carece de práticas de humanização, que por muitas vezes podem diluir-se na função primária do cárcere (vigiar e punir), mas que continuam sendo necessárias. Isso faz com que ao idealizarmos as práticas educativas para esse contexto, se faz primordial repensar os reais

sentidos e significados que as motivam, olhando com particularidade para todas as dimensões que se envolvem nesse processo: Leis e instruções normativas com as suas intenções implícitas e explícitas; o público-alvo, adultos reeducandos; as orientações curriculares e as práticas pedagógicas; bem como, o exercício docente e a gestão escolar, que somam-se à administração prisional. E com isso, busca-se cativar os reclusos reeducandos a se relacionarem com a educação de forma efetiva e duradoura, reforçando e reafirmando as possibilidades de reintegração social através do apoio educacional. Foi com base nessa compreensão que construímos a reflexão deste capítulo, agrupando a discussão da *triade labiríntica: prisão, educação e os adultos reclusos*, em 4 unidades temáticas: (1) História e Legislação; (2) Público-Alvo; (3) Orientações Curriculares e (4) Exercício e Formação docente + Gestão Escolar.

Tratando-se das políticas públicas educacionais, pautadas na história e legislação, vimos que são vastos os instrumentos utilizados para orientarem a respeito da indispensabilidade e dos contornos a serem adotados nas práticas educativas em contexto prisional. Para além disso, estas leis, diretrizes e despachos conjuntos – emitidos em parceria com o Ministério da Justiça e da Educação –, posicionam-se a respeito, não somente dos moldes educativos, mas também das estruturas e financiamento da educação nesse contexto, determinando a distribuição de responsabilidades, direitos e deveres, dos presos, do corpo técnico e da gestão escolar e prisional. São portanto exemplos de instrumentos, a Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo); o Despacho conjunto nº 451/99 - publicado no DR nº 127 de 01 de junho de 1999; e o Código da execução das penas e medidas privativas da liberdade - Lei n.º 115/2009, de 12 de Outubro, os quais garantem desde a educação como direito universal, até ao cumprimento da pena com o auxílio de práticas educativas e laborais que os auxiliem no processo de reintegração. Nesse primeiro momento, também foi possível perceber que a educação para os adultos reclusos é de fato posta como um instrumento potencial para o desenvolvimento humano, pessoal e profissional ao longo da vida. No entanto, entre os presos, essa real intenção pode ser ofuscada pelo interesse primário e mais forte de “recompensa”, vendo na educação (e através dela) um viés que se afasta do potencial de desenvolvimento humano: o interesse pela educação como argumento primeiro para reavaliação e flexibilização da pena.

E para compreender melhor essas intenções, razões e motivos que levam os reclusos a se relacionarem com a educação, achamos por bem identificar qual as principais características do perfil populacional recluso. Foi quando no subtópico 1.2 trouxemos alguns dados estatísticos da DGRSP, com referência ao ano de 2016 e demais estudos sobre a temática, os quais revelaram o número expressivo de adultos envolvidos com práticas educativas (11.128

reclusos), contrastando com um número tão relevante quanto, de adultos que interrompem os seus percursos educativos/formativos (34,6%). Essa, inclusive, é uma das razões pela qual a DGRSP propõe, para o ano de 2018, uma redução de - 13% de reclusos que venham a interromper o seu envolvimento com a educação (Figura. 4).

Tomando como referência os dados da DGRSP, em 31 de dezembro de 2017, se tratando de termos etários, de gênero, raça e grau de escolaridade, foi possível perceber que o perfil do público recluso é, na grande maioria, formado por homens (sexo masculino), de nacionalidade portuguesa e com idade entre 25 e 39 anos. Nessa data de referência, foi registrado também, entre esse público, um número de 856 mulheres e 12.584 homens reclusos, somando um total de 13.440 adultos presos (Tabela 1) os quais são identificados pelos níveis baixíssimos de instrução e qualificação acadêmica, de forma que “56,4% não chegou sequer ao 3º ciclo do ensino básico, em que se cumpre a escolaridade mínima obrigatória. Neste volume cabem 6,7% de analfabetos e 26% que se quedaram no 1º ciclo do ensino básico” (DGRSP, 2017. p.119). Atribui-se como explicação para esse cenário o fato de que a grande maioria, possuem na sua origem familiar e nas suas histórias de vida, marcas agudas das diversas vulnerabilidades, segregações e exclusões, que fazem dessa população uma parcela social majoritariamente específica e característica. “Se há décadas atrás ser preso era vivido como uma interrupção na vida normal e algo que desafiava uma identidade anterior, hoje ser preso é, para os habitantes de certos bairros (...) uma etapa partilhada com tantos dos que são próximos que já não é percebida como estigmatizante, sendo que a real estigmatização, decorrente da sua condição social e espacial, é simultaneamente prévia e mais profunda” (Cunha, 2008 Cit. In Machado, 2010. p. 189).

No entanto, apesar do que se apresenta, dessa reprodução de padrões corruptíveis, espera-se da prisão, nomeadamente através da educação, uma recuperação do indivíduo e das suas condutas, que por vezes nos parece utópica. Como bem explicou Gadotti (1996) numa visão *freireana*: “ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida” (p.81). E nesse processo de se deparar com utopias e buscar a concretização de ideais, os reclusos são postos como atores dos seus processos educativos, enquanto que os educadores atores *coadjuvante*, construindo com eles, por eles e para eles, uma educação que busque conciliar ideais e reconciliá-los com o prazer de aprender, deixando-nos guiar por questionamentos que exijam uma resposta para “quais seriam os moldes de uma educação crítica e socialmente relevante para esse público? Que

aprendizagens esses sujeitos buscam para seus projetos de vida? De que nos servem conhecimentos que não nos ajudem a nos conhecermos?” (Onofre, 2015. p. 249-250)

Foram perguntas como estas que nos moveram ao subtópico seguinte (1.3), para uma discussão sobre as orientações curriculares, sobre o papel da escola, da educação nesses contextos e os seus limitantes e possibilidades. E vimos então, que a importância de se pensar em um currículo crítico focado não apenas nos conteúdos, mas essencialmente nas necessidades e possibilidades (capacidades + condições) dos sujeitos educandos, se apresenta, sobretudo, como um eixo central e transformador que, segundo Apple (2017), transfere as intenções curriculares e pedagógicas do “como ensinar” para “quem e o que ensinar”, e assim é o caminho sugerido para que se faça possível uma mudança com (e através) da educação, focada essencialmente no sujeito educando, nas suas capacidades e autonomias.

Nesses contornos, a escola e a educação de adultos passa, portanto, a abrir portas para compartilhar experiências, criar novas formas de resistências (individuais e conjuntas) e auxilia a REconstruir compreensões sobre si e sobre o mundo que lhes permitam “resgatar o tempo perdido”, admitindo as condutas desviantes do passado, estabelecendo novos padrões para o presente e lutando para trilhar novos rumos no futuro (Onofre, 2015. p. 251; Arroyo, 2011. p.282). Nesse momento da discussão, foi possível perceber também, que estas compreensões estão postas - por vezes de forma explícita, e por outras, implicitamente – nos instrumentos legais e normativos que orientam as práticas educativas no contexto prisional e por isso, assume-se uma conduta digamos, “esperançosa com o futuro”, ao buscar oferecer ao educando ferramentas que facilitem o retorno e convívio em sociedade, através da ampliação de competências e empregabilidade. No entanto, na prática esta conduta *esperançosa* finda por ser tolhida pelas logísticas de controle e vigilância imputadas à realidade prisional, apresentando obstáculos muitas vezes intransponíveis que dificultam a concretização de uma educação que os orientem para experiências transformativas, críticas e emancipadoras, diferentes das experimentadas no passado.

Olhando, então para as implicações do exercício docente e para o envolvimento dos profissionais (gestão escolar, docência e administração prisional) com a educação *nas* prisões, buscamos compreender os meandros destas relações e as principais dificuldades. Nesse sentido, foi possível perceber que tanto o corpo docente, como a gestão escolar ocupam um lugar de destaque na atuação do processo educativo, influenciando os educandos e sendo por eles influenciados, numa troca recíproca de interesses e intenções, que se estabelece na construção de um elo, uma tríade labiríntica entre as partes que fazem a educação nas prisões, sustentando

a educação na soma de oportunidades, reconhecimento, gratidão e compromissos recíprocos. Sendo, no entanto, a figura do educador, o *ator coadjuvante*, a dimensão de maior significado no envolvimento do recluso com a educação. É o que nos alerta Onofre (2012) ao explicar que o professor nesse universo precisa mais do que dominar os conteúdos, precisa sobretudo apropriar-se das motivações dos presos e construir com eles novos projetos de vida.

Por fim, foi possível concluir também que a educação, a escola e os reclusos estão envolvidos por um emaranhado labiríntico de limites e possibilidades que fazem (sim) dessa tríade, uma relação utópica e esperançosa, mas também crível e possível. São enredos engedrados e encarcerados tanto quanto os que ali estão para cumprimento de pena e privação de liberdade, e que exigem da educação nomeadamente, um esforço para superação de limites e para a assunção de um papel idealizado, que imputa sobre ela a necessidade de se repensar moldes, reestruturar padrões e desempenhar um exercício movido não somente pela sensibilidade com os problemas sociais e com as reproduções de exclusão (Scarfô, 2002), mas sobretudo pela construção de uma educação como ato político de conscientização e humanização (Freire, 2005 Cit. in Onofre, 2011. p.42).

## **ENQUADRAMENTO EMPÍRICO**

### CAPÍTULO III – Concepção, Planejamento e Opções Metodológicas

Aos professores, aos reclusos participantes dessa pesquisa, técnicos e diretores do EP e escola associada:

“Com o seu trabalho, com a sua dedicação, me deram uma ajuda inestimável para que eu pudesse, um dia, fazer as coisas que tenho feito com a colaboração de muitos”. (Paulo Freire, em *Cartas a Cristina*, p.108)

#### Introdução

Trouxemos nos capítulos anteriores uma discussão com enquadramentos teóricos que norteiam e explicam nuances acerca da educação de adultos nas prisões, justificando a relevância dos nossos interesses, e apresentando as principais intenções e objetivos a serem alcançados com o desenvolver dessa pesquisa. Foi possível refletir desde as perspectivas que orientam as práticas educativas na Educação de Adultos em contexto prisional até às políticas públicas, limites e possibilidades que se enredam numa trama labiríntica entre a educação, as prisões e os adultos reclusos. A partir deste capítulo, iniciamos então uma reflexão sobre as nossas opções metodológicas, elencando os nossos pressupostos e objetivos para essa pesquisa.

O contexto prisional é um espaço cuja a lógica da resistência, (in)tolerância, controle e necessidade de (sobre)vivência coexistem de forma intensa, vívida e muito particular, fazendo com que todos os que se encontram ali, imersos, compartilhem de estratégias que respondam às necessidades específicas daquele espaço (emocionais e comportamentais), seja ele o sujeito recluso, técnico, administrador, guarda prisional, educador, pesquisador, voluntário, etc. Adorno explica que:

“É difícil um investigador não ser tomado por ideias profundas e sentimentos contraditórios. Por um lado, não há como desconhecer a perversidade com que certos crimes são cometidos (...), por outro, a relação subjetiva que se estabelece entre pesquisador e delinquente, sobretudo aqueles que se encontram em situações de encarceramento, conforta forte dose de apelo emocional. (...) Não há como se manter indiferente quando nos colocamos na situação de escuta e nos defrontamos com vidas dilaceradas, submetidas às mais torpes atrocidades e cuja a existência é permanentemente negociada” (Adorno, 1991. p. 13)

E nessa seara de profusão de ideias e sentimentos, faz-se necessário um esforço para aproximação e distanciamento, construção e desconstrução de ideias que conduzam as nossas intenções de pesquisa às escolhas metodológicas que preservem a validade e fidelidade da pesquisa. O mesmo autor desperta ainda que para além do envolvimento emocional (sentimento de compaixão) do pesquisador com o pesquisado, o forte desejo de justiça social por parte do

pesquisador pode ser uma poderosa “armadilha” que venha a comprometer a “objetividade do conhecimento científico”, ao se deixar levar pela subjetividade dos discursos humanos, embebidos de “sentimentos nobres de angústia e arrependimento” por parte dos presos. (p.14)

É, portanto, inspirados por essa importância que fazemos uma breve discussão a respeito das nossas escolhas, justificando as nossas preocupações em definir com clareza os limites do objeto a serem pesquisados, os objetivos a serem perseguidos, o campo empírico e os métodos aplicados para a recolha de dados. A seguir, vamos clarificar o nosso percurso metodológico, explicando como se deu a concepção e planejamento dessa pesquisa, relatando os primeiros contatos com a escola e com o contexto prisional, chegando, então, à consolidação dos nossos objetivos.

No segundo momento, já na metodologia, explicamos como e porquê foram escolhidos cada pressupostos, fazendo uma caracterização do público participante da pesquisa, identificando as instituições envolvidas (Escola e Presídio); os instrumentos e procedimentos utilizados para a recolha dos dados; e por fim, como se deu a organização dos dados recolhidos e a análise desse conteúdo, justificando a nossa escolha pela análise de conteúdo de Bardin (2011) como recurso primeiro e norteador para a análise dos dados.

## **1. Concepção e Planejamento**

O nosso estudo assumiu um plano de investigação de abordagem qualitativa e descritiva, tendo como escopo uma pesquisa de campo que objetivou descrever as principais concepções, opiniões, crenças e compreensões (dos professores e dos adultos reclusos) acerca da educação, da escola e das suas experiências educativas, destacando as principais dimensões de motivações e interesses que levaram estes adultos se relacionarem com a escola no passado e agora, no contexto das prisões. Gil e Gonsalves explicam que estas pesquisas (descritivas) têm como objetivo primordial explicar o “porquê, nas fontes dos fenômenos” e descrever determinados acontecimentos/fenômenos e/ou parcelas populacionais, identificando possíveis opiniões e atitudes de uma determinada população (Gil, 2008; Gonsalves, 2001). Somado a isso, Denzin e Lincoln (2003) definem o caráter qualitativo pelo fato de dar-se ênfase à compreensão das intenções e significados que não podem ser mensurados experimentalmente e para isso, os pesquisadores qualitativos “procuram respostas às questões em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido”. (Cit. in Amado, 2014, p.43). E foi a saber destes contornos, que definimos então os nossos objetivos, classificando esse estudo, segundo os seus objetivos, como uma pesquisa de campo.

### 1.1. Contextualização do estudo: Os primeiros contatos ...

Na introdução geral deste trabalho, explicamos as razões que conduziram a nossa escolha do campo de pesquisa para o EP, e conseqüentemente para a escola associada, como instituição coparticipante, uma vez que é ela a responsável pelas atividades escolares e educativas nesse contexto de reclusão. Vimos que por questões de similitudes e conveniência, estes espaços atenderam às nossas intenções iniciais de pesquisa e por isso, construímos por aqui os nossos primeiros contatos.

Os Estabelecimentos prisionais em Portugal estão distribuídos por distritos judiciais e tipologias, além de classificados conforme nível de segurança e complexidade de gestão. Segundo Brito (2010), as classificações destes estabelecimentos estavam dispostas da seguinte forma:

Distritos	EP's Centrais	EP's Regionais	EP's Especial
Distrito Judicial do Porto	3	9	1
Distrito Judicial de Coimbra	2	8	1
Distrito Judicial de Lisboa	7	6	2
Distrito Judicial de Évora	3	7	1

Figura 5: Número de Estabelecimentos Prisionais por Distrito Judicial e Tipologia<sup>18</sup>

Hoje, o EP de Coimbra se configura por ser um EP Regional, de nível de segurança alta e complexidade de gestão elevado, registrando em 2016 uma população de 518 reclusos e uma capacidade de lotação de 421 (sua taxa de ocupação é de 123%), estando, portanto, acima da capacidade de acomodação. “O Estabelecimento Prisional de Coimbra é um estabelecimento Central, destinando-se a presos condenados com penas superiores a seis meses e com medidas privativas da liberdade, executadas em Regime Comum ou em RAVI<sup>19</sup>”. (Cardoso, 2010. p.6)

Na intenção de debater sobre as ideias iniciais apontadas no projeto da pesquisa – mencionadas, também, na introdução -, e de demonstrar o nosso interesse pelo campo de pesquisa, solicitamos uma reunião com a direção do EP para ouvir quais poderiam ser as suas impressões sobre o que tínhamos projetado e quais as possibilidades de nos receberem naquele espaço. Deu-se então o primeiro encontro, momento responsável por consolidar as nossas intenções, os nossos objetivos e demais aspectos do percurso metodológico que serão apresentados mais adiante.

<sup>18</sup> Fonte: Brito, Cristina M. J. B. (2010, p.9)

<sup>19</sup> RAVI é uma medida de flexibilização da execução de pena na prisão, e corresponde ao cumprimento em regime aberto voltado para o interior (RAVI).

Dia 27 de Novembro de 2017, às 14:00 horas, fomos recebidos pela vice-diretora do Estabelecimento Prisional (EP), profissional responsável pela administração das atividades educativas e formativas nesta instituição junto à direção geral e à direção escolar. O encontro aconteceu no interior do EP, com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, onde realizamos uma entrevista não estruturada, tendo os dados sido registrados no diário de campo, em função da impossibilidade de audiografar esse momento uma vez que se fez necessário respeitar a dinâmica de segurança do estabelecimento prisional. Aqui, a vice direção nos apresentou alguns dados estatísticos (divulgados no relatório de atividades de 2016, da DGRSP), explicou brevemente sobre o funcionamento do EP, como se dá a organização e administração dos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), cursos de curta duração, atividades laborais, etc. Para além disso, foi possível esclarecer também, sobre a conciliação destas atividades educativas e formativas com o cumprimento da pena, com as eventuais reavaliações e flexibilizações destas e quais os objetivos estratégicos e planejamento para o ano seguinte (2018).

Organizando estas informações e refletindo sobre o que fora acessado, recorreremos à escola associada, buscando compreender qual seria a sua visão, enquanto escola, sobre as questões ouvidas naquele primeiro momento, buscando alcançar as compreensões sobre as mesmas dimensões, só que agora por uma ótica externa à instituição disciplinar (prisão) e mais propriamente educativa, digamos assim. Esta etapa deu-se em dois dias distintos, onde primeiramente no dia 13 de dezembro de 2017, às 11:00 horas, conversamos com o Diretor do agrupamento escolar Eugénio de Castro e em seguida, no dia 21 de dezembro de 2017, às 10:00 horas, com a coordenadora pedagógica e representante da escola associada, no conselho pedagógico do Estabelecimento Prisional pesquisado. Ambas as entrevistas aconteceram no interior do agrupamento escolar, fora do contexto prisional e dentro da área de circulação comum da escola associada, tendo sido audiogravadas e transcritas logo depois dos encontros. Nestas ocasiões, ouvimos da direção escolar e da coordenação pedagógica como se construía essa comunicação entre escola x presídio; quais eram os principais limites e possibilidades do exercício docente naquele contexto; como se dava o acolhimento dos docentes com o exercício profissional no espaço de reclusão; como eles percebiam a participação da escola no processo de ressocialização daqueles indivíduos reclusos; quais os envolvimento e comprometermentos da escola com as atividades educativas no interior do EP e o que eles esperavam como resultados para o ano seguinte (2018).

Foi então quando, por intermédio e convite da coordenação pedagógica, fomos ao encontro de três professores da escola associada, que atuam nas salas de aulas do EP, para uma conversa específica sobre motivações e interesses. Esse momento aconteceu em 13 de dezembro de 2017, às 12:00 horas, no restaurante do anexo penitenciário onde trabalham os reclusos que se encontram em situação de precária<sup>20</sup>. Lá, almoçamos e em seguida reservamos um momento para a nossa conversa, que também foi conduzida por uma entrevista semiestruturada a qual foi audiogravada e transcrita ao final do dia.

Naquela ocasião, ouvimos dos professores quais eram as suas impressões iniciais ao chegarem no EP como educadores; como foi abraçar esse compromisso profissional no espaço de reclusão; o que eles poderiam apontar como desafios e possibilidades?; o que eles pensavam sobre as principais motivações e interesses, que levam os adultos reclusos do EP a se relacionarem positivamente com a escola, numa perspectiva de transformação, emancipação, continuidade e permanência? Estas foram algumas questões centrais que conduziram aquele encontro e que somado a todos os encontros anteriores, reforçaram e afunilaram os nossos pensamentos, as nossas intenções, elaborando os objetivos (geral e específicos) a serem alcançados com esse estudo. É o que apresentamos a seguir.

## **1.2. Objetivos do estudo**

A saber do olhar destes profissionais, ficamos instigados a mergulhar na interpretação do que pensam os principais protagonistas destes processos educativos (e formativos) experimentados no contexto de privação, os adultos educandos, e quais são suas possíveis motivações e interesses para se relacionarem com a escola/educação, numa perspectiva de continuidade ao longo da vida.

Foi, então, quando norteados pelas problemáticas<sup>21</sup> desse estudo, questionamentos apresentados na introdução geral, chegamos ao objetivo geral desta pesquisa, o qual consiste em analisar como se deu a relação de alguns reclusos do EP com a educação no passado, como se desenha essa relação nos dias atuais, e o que eles aspiram para o futuro. Isso, recolhendo a descrição dos seus percursos educativos/formativos através de relatos biográficos educativos focados nas suas experiências educativas mais significativas, como forma de identificar os

---

<sup>20</sup> Licença de saída jurisdicional concedida ao apenado em função do bom comportamento, vulgarmente designada de saída precária.

<sup>21</sup> “Como estes adultos se relacionaram com a educação no passado?”; “Quais foram os interesses e razões que os levaram a “abandonar” a educação e a escola?”; “Como essa relação foi retomada nos espaços de reclusão?”; “Como eles enxergam essas práticas e se relacionam com elas, hoje?”; “O que eles esperam para o futuro?”.

principais momentos, espaços e dimensões de (des)interesse e (des)motivação para com a educação, acessadas no passado e no presente.

Temos, portanto, como objetivos específicos:

- A. Recriar os percursos educativos/formativos dos reclusos, através da audição e registro de relatos biográficos educativos;
- B. Criar uma linha do tempo (presente, passado e futuro) com os acontecimentos educativos mais e menos interessantes e motivadores, do ponto de vista dos reclusos - (instrumento suporte aos relatos - Apêndice III);
- C. Elaborar um *brasão educativo* inspirado em Galvani (1997), na busca por explorar dimensões de envolvimento com a educação e com os seus processos de (auto)formação - (instrumento suporte aos relatos - Apêndice II);
- D. Analisar criticamente esses momentos e repensar contornos educativos que se aproximem das necessidades e particularidades do universo pesquisado.

### **1.3. Contatos derradeiros para execução do estudo: o processo de autorização do Ministério da Justiça até o início da coleta dos dados**

Estabelecido esses pressupostos nos organizamos então para a solicitação de autorização ao Ministério da Justiça, nomeadamente à DGRSP, para que nos fosse concedido o acesso aos espaços da escola, no interior do EP, e à escuta dos adultos reclusos interessados em participarem da pesquisa. Para isso, encaminhamos à Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, através de e-mail no dia 15 de Março de 2018, uma carta de solicitação de autorização para iniciarmos o processo de pesquisa, tendo obtido resposta no dia 02 de Abril de 2018, da Sr<sup>a</sup>. assessora Mariana Lopes, quem nos informou que para sequencia ao pedido seria necessário anexar ao processo um comprovante de matrícula no âmbito do mestrado, referente à pesquisadora, e súmula da pesquisa subscrita pela pesquisadora e professor orientador. Assim o fizemos, e no dia 26 de Abril de 2018, encaminhamos todas as documentações solicitadas, de forma que em 14 de Maio de 2018, obtivemos por e-mail a confirmação com o ofício de autorização para o estudo acadêmico em um Estabelecimento Prisional da região centro de Portugal.

Tendo em mãos a autorização necessária, entramos em contato com o Estabelecimento Prisional e aguardamos a data mais conveniente, tanto para o EP quanto para a escola associada, na intenção de darmos início à coleta dos dados, que seria por volta de Setembro, Outubro ou Novembro de 2018, primeiros meses do ano letivo e período em que as turmas estão

minimamente estabelecidas em número/matrícula de alunos. Após esse período de espera, em 08 de novembro de 2018 fomos encaminhados para o Sr. Técnico Superior do EP e responsável pelo tratamento das atividades no âmbito escolar e profissional nesse estabelecimento prisional. Com ele, nos reunimos no dia 19 de novembro de 2018, para explicarmos os contornos do nosso estudo e como seriam feitas as coletas dos dados. No dia seguinte, 20 de novembro de 2018, fomos às turmas da escola associada ao EP, apresentamos as nossas intenções e convidamos os reclusos a participarem voluntariamente às entrevistas da nossa pesquisa, tendo se voluntariado nesse momento um total de 12 reclusos.

Diante desse universo, iniciamos então os nossos encontros individuais com os adultos reclusos que manifestaram interesse, respeitando os dias e horários sugeridos por eles de forma a não atrapalhar suas demais atividades educativas e/ou laborais. E para a escuta desses relatos biográficos educativos, nos fora concedida uma sala no interior da escola, no EP, onde pudemos ouvir de forma reservada, confiante e confortável a 8 reclusos, com entrevistas distribuídas entre os dias 23/11/2018 (2 encontros), no período da manhã e 27 e 28/11/2018, nos períodos da manhã e tarde (com 3 encontros no dia 27 e mais 3 encontros, no dia 28), as quais foram registradas em diário de campo. A seguir, apresentaremos os detalhes e justificativas que buscarão explicar desde a concepção, elaboração e aplicação dos nossos pressupostos metodológicos.

## **2. Justificando os pressupostos metodológicos**

Para melhor compreensão, separamos nos subtópicos posteriores, as justificativas dos pressupostos metodológicos adotados tanto para os primeiros contatos - com os profissionais ouvidos antes da consolidação dos objetivos (geral e específicos) deste trabalho -, como para as entrevistas individuais com os reclusos participantes, amostra selecionada voluntariamente, pelos reclusos participantes, para essa pesquisa. Dessa forma, vamos identificar aqui por G1, o grupo dos profissionais participantes e G2, o grupo dos reclusos participantes, explicando detalhadamente os critérios e escolhas adotadas em todo o processo de pesquisa.

### **2.1. G1 - Os Profissionais participantes**

Vimos que para a consolidação dos nossos objetivos, nós realizamos algumas entrevistas estruturadas e uma não estruturada com profissionais da escola associada ao Estabelecimento prisional. E no capítulo anterior, apresentamos alguns recortes de fala desses profissionais entrevistados. Abaixo, organizamos uma tabela com data, local e horário destes encontros, para melhor compreensão:

	Entrevistado	Instrumento de coleta de dados	Data e horário	Local
1º Momento	A vice-diretora do Estabelecimento Prisional de Coimbra (EPC)	Entrevista não estruturada	27/11/2017; às 14:00 horas.	EPC
2º Momento	Diretor do agrupamento escolar Eugénio de Castro	Entrevista semiestruturada	13/12/2017 às 11:00 horas	Sala da direção, na sede do agrupamento. (“extra muro”)
3º Momento	A coordenadora pedagógica da Escola Eugénio de Castro	Entrevista semiestruturada	21/12/2017 às 10:00 horas	Espaço escolar da Eugénio de Castro
4º Momento	3 professores da Escola Eugénio de Castro	Entrevista semiestruturada	13/03/2018 às 12:00 horas	No restaurante do anexo penitenciário

Tabela 2. Organização das entrevistas com data, horário e local da coleta de dados (elaborado pela autora do trabalho)

Para o primeiro momento, a escolha deste instrumento (entrevista não estruturada) deu-se sobretudo por se tratar de um encontro inicial e exploratório, sem objetivos específicos ainda determinados e que buscava a construção de um debate inicial, capaz de nos oferecer maior liberdade e espontaneidade para a consolidação de objetivos e interesses posteriores, que fossem condizentes com a realidade do espaço pesquisado.

Quivy e Campenhoudt (1998, p.93), explicam que as entrevistas são métodos adequados para analisar os sentidos atribuídos pelos atores (entrevistados) às suas práticas; referências éticas e normativas; conjunto de valores; etc. captando os seus olhares acerca das suas próprias experiências (Cit. in Amado, 2014. p.207). Elas podem se classificar quanto à sua estrutura e ser adotadas através de modalidades diversas, variando em função dos objetivos e das oportunidades.

Segundo a classificação de Fetterman (1998), as entrevistas que realizamos no 1º momento podem ser identificadas como “entrevistas informais”, por oferecerem maior liberdade na estruturação de questões, não exigirem a existência de um guião de entrevista pré-determinado e por se tratar de uma prática onde a condução das perguntas está pautada numa fluência que é guiada a partir do diálogo com o entrevistado (Cabral e Vieira, 2014. p.109). Já Amado (2014), no entanto, oferece uma explicação distinta para diferenciar as entrevistas informais das entrevistas não-estruturadas, de maneira que para o autor as entrevistas informais não possuem um plano prévio e são, em muitos casos, “verdadeiras ‘conversas’ ou ‘troca de ideias’ acerca do vivido” (p.210) e que servem como uma espécie de apoio para a análise dos dados que foram anteriormente coletados/experimentados. As entrevistas não-estruturadas são entrevistas que partem de um prévio conhecimento sobre o pesquisado, sem determinar categorias prévias que possam delimitá-lo e com perguntas que “derivam da interação, não

existindo, portanto, qualquer grelha prévia de questões, respeitando-se, pelo contrário, a lógica do discurso do entrevistado” (p.209).

Diante dessas compreensões, concordamos em identificar o instrumento utilizado no primeiro momento como uma entrevista não-estruturada, visto que fora adotado um guião de entrevista rígido e estruturado, e, sobretudo, pelo fato de que não viria a se tratar de uma “conversa” sobre o que já haveria sido experimentado, mas sim, tratar-se-ia de um momento em que buscaríamos a exploração sobre o que já tínhamos como conhecimento sobre a temática pesquisada, confirmando e/ou refutando concepções e ideias que viessem a fortalecer e consolidar as nossas intenções de pesquisa para direcionamento com os demais profissionais envolvidos com as práticas educativas do EP, incluindo posteriormente os educandos reclusos.

Já para os 2º, 3º e 4º momentos, utilizamos como instrumento para a coleta dos dados, as entrevistas semiestruturadas, por se tratar de entrevistas que buscariam explorar aspectos mais focalizados sobre a temática a ser investigada, captando e refletindo sobre o olhar dos profissionais a cerca da educação oferecida no EP, mudando apenas a óptica do olhar, que passava da instituição disciplinar (prisão) para a instituição educativa (escola). E com isso, tínhamos, portanto, um plano prévio para nos guiar. Segundo Amado (2014), estas entrevistas (semiestruturadas) possuem um guião pré-estabelecido, onde é possível se definir uma ordem cronológica para o pesquisador orientar o conteúdo essencial a ser pesquisado sem que para isso ele adote um padrão rígido de perguntas, oferecendo certa liberdade ao momento, o que “permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante” (p.209).

É importante explicarmos que os locais e horários acordados para todas as entrevistas com os profissionais participantes foram sugeridos e determinados por eles atendendo às suas agendas de atividades e compromissos profissionais, de maneira que fosse possível as nossas conversas acontecerem de forma confortável e segura para todos os envolvidos. Já quanto a seleção desses profissionais, como já fora explicado, deu-se primeiramente em função da função que ocupam dentro da estrutura organizacional que se estabelece entre o Estabelecimento Prisional e a escola associada. Depois, por indicação da coordenação pedagógica, no caso dos professores entrevistados.

A seguir, antes de chegarmos às justificativas do G2 – Reclusos participantes, explicaremos melhor como se desenha a estrutura organizacional articulada entre o EP e a escola associada na intenção de clarificar sobre as experiências educativas idealizadas e

asseguradas no interior do EP, de maneira que facilite a identificação e compreensão acerca dos papéis assumidos por estes profissionais participantes.

## **2.2. A Escola, o EP e as experiências educativas**

Todas as ofertas de educação escolar e formação profissional disponibilizadas no EP seguem uma orientação de continuidade dos percursos formativos, de maneira que tendo os reclusos que iniciado a sua educação dentro ou fora do EP, tenham também a possibilidade de continuar essa formação em liberdade ou vice-versa (que iniciem lá fora, tendo interrompido ou não, tenham a oportunidade de dar continuidade em regime de reclusão).

Conforme o RGEP (Regulamento Geral dos Estabelecimentos prisionais) e o relato prestado pela vice-diretora entrevistada, a oferta dos cursos de dupla certificação inicia-se à partir de um diagnóstico anual elaborado pela equipa técnica, conjuntamente com a direção, onde se avalia as necessidades educativas do EP e do público recluso. Feito isso e planejado quais serão as ofertas educativas, a adesão dos reclusos dar-se-á mediante a um processo de seleção estabelecido em dois momentos: Primeiro, com uma triagem - realizada pela direção do EP, técnicos e mediadora<sup>22</sup> - onde avalia-se entre os interessados critérios como: o tipo de pena, questão disciplinar, necessidades económicas e formativas, reinserção e requisitos académicos e a partir daí, selecionam potenciais candidatos para continuidade no processo de seleção. Depois, com a indicação do perfil dos interessados, esses candidatos são encaminhados ao CPJ<sup>23</sup> para que este possa fazer um último diagnóstico através de uma entrevista final, caracterizando como o “Segundo momento da seleção” e o apontamento dos reclusos finalmente, selecionados para os cursos de dupla certificação.

Neste estabelecimento (EP de Coimbra) existem quatro áreas distintas para o envolvimento dos reclusos como atividades formativas e laborais, sendo três delas educativas – Cursos de dupla certificação, cursos de escolarização e cursos de curta duração - e uma outra laboral. Sobre as atividades educativas os reclusos têm as seguintes possibilidades:

### ***a. Curso de dupla certificação (Formação profissional + escolarização):***

---

<sup>22</sup> O/a Mediador/a surge, no âmbito desta oferta de educação e formação como uma profissionalidade emergente, vocacionada para uma promoção contínua da autonomia pessoal e social dos/as formandos/as, através da construção de um percurso de criação de sentido destinado a suportar a integração das aprendizagens na vida quotidiana. A mediação pessoal e social, mesmo na educação e na formação, resulta, contudo de longínquas e respeitáveis heranças. (Preguiça & Alcoforado, 2011. p.131)

<sup>23</sup> Centro Protocolar para a Justiça - O CPJ tem como missão a promoção de atividades de formação que visem a valorização da população jovem ou adulta a cargo dos serviços e organismos do Ministério da Justiça, com vista à sua integração na sociedade e no mundo laboral, tendo em conta as suas carências, motivações e aptidões, bem como as necessidades do mercado de trabalho. Fonte: [http://www.cpj.pt/MissaoObjectivos\\_.html](http://www.cpj.pt/MissaoObjectivos_.html)

Nos cursos de dupla certificação, os cursos de formação profissional estão sob a responsabilidade do CPJ em um turno e no contra turno, as atividades de escolarização estão sob os cuidados da escola associada ao EP.

Dentro desta área são disponibilizadas as modalidades de curso de “Canalização”; curso de “Refrigeração e Climatização”; curso de “Eletricidade”; curso “Formar para Integrar” e o curso de “Pintura e Construção Civil”. Cada curso tem a duração média de dois anos e é constituído, geralmente, por 15 alunos por turma. No entanto, nem sempre é possível o preenchimento deste número, visto que por vezes é difícil conciliar as habilitações necessárias com o interesse dos candidatos e com o diagnóstico feito pelo CPJ, fazendo com que alguns cursos tenham um número de inscritos menor do que a oferta e consequentemente, interessados que não foram selecionados aguardando por uma próxima oportunidade de formação. Além disso, devemos salientar que todos os reclusos que frequentam estes cursos recebem uma bolsa de formação, o que por si só o ordenado já é um fator de motivação para os reclusos se interessarem pela possibilidade da oferta educativa.

#### ***b. Escolarização***

Já os cursos de escolarização, estes são promovidos pela escola, seguindo as mesmas diretrizes das escolas fora do contexto prisional, no que se refere aos horários, avaliações e exercício docente. A escola compõe e está alocada fisicamente no agrupamento escolar fora da prisão, os alunos estão matriculados e documentados no histórico documental deste espaço e os professores são professores dessa escola.

No entanto, há uma ala no segundo andar do Estabelecimento Prisional, com salas de aula estruturadas e destinadas às atividades de escolarização, onde os alunos do EP – matriculados na escola – são assistidos, por professores que se deslocam até o espaço de reclusão para o cumprimento de suas cargas horárias e ofertas educativas. A seleção dos professores que vão até o EP para a assunção dessas turmas, é previamente estudada e discutida entre o corpo docente, direção escolar e coordenação pedagógica, na intenção de manter um corpo docente mais estável possível, evitando rotatividades desnecessárias.

Nesta via de formação, os reclusos têm acesso a todos os níveis de ensino, desde o básico até o secundário e diferente dos cursos de dupla certificação, estes cursos não têm limites de vagas, ou seja, todos os interessados e matriculados poderão ser contemplados com a oferta educativa.

#### ***c. Cursos de Curta Duração***

Estes cursos têm a duração entre 25 ou 50 horas, e tal como o ensino corrente são promovidos pela escola com inscrições livres. Nesta via de formação os reclusos têm acesso aos cursos de inglês, francês e TIC, e respeitam o mesmo período letivo e horários dos cursos de escolarização.

Apresentado as modalidades de oferta da área de educação formal no EP, vale salientar que essas ofertas, por mais que estejam sobre a responsabilidade de entidades educativas e protocolares, são idealizadas e concretizadas no interior de um espaço de reclusão, e por isso, podemos concordar que elas respeitam e se limitam a todas as logísticas impostas a esse contexto. Além disso, em função de razões culturais e econômicas (da compreensão do trabalho como mais valia), os cursos de dupla certificação apresentam-se como viés de maior atração para os reclusos, assim como as atividades laborais, pois em ambos os casos existem a oportunidade da remuneração pelo desenvolvimento destas atividades. Já na escola isso não acontece e por consequência, a escola é tida como um espaço de “última” escolha.

Ainda sobre essa perspectiva de “estar na casa do outro”, vimos que esse sentimento é algo real e presente em todos os relatos ouvidos no primeiro momento da pesquisa, tanto nas entrevistas com a direção escolar, como com os professores e coordenação pedagógica. E estes relatos sugerem, também, que as relações interinstitucionais se desenvolvem num perfil de certa fragilidade, sendo interpretada, por vezes, de formas distintas pelos profissionais entrevistados. Isso porque, enquanto a direção escolar concebe essa relação como uma troca harmoniosa, o corpo docente relata episódios de desafinação entre a escola e a guarda prisional do EP, razões que acabam impactando nas experiências educativas desse espaço:

"É excelente! Porque o estabelecimento prisional tem um diretor também! E nós nos damos muito bem, na mais perfeição. Eu telefono-lhe, ele me telefona quando há alguma situação! Agora, pedagogicamente temos alguma autonomia, claro, dentro de algumas limitações. Nomeadamente, não se pode levar para lá qualquer tipo de material, é óbvio, porque estamos a falar de uma prisão de alta segurança..." (Entrevista 2: Direção escolar)

"Há muita burocracia... E temos que lidar não só com a direção prisional... mas com os guardas prisionais... **os guardas prisionais por norma não gostam de nós** (...) Atrasam a abertura das portas... fazem! Atrasam, atrasam! (...) É muito custoso! E é por isso que os guardas prisionais não gostam de nós... porque eles (reclusos) gostam da escola, porque lá são tratados como devem ser..." (Entrevista 3: Coordenação pedagógica – Recorte retomado do subtópico 1.4, no capítulo anterior)

Apesar desses contrapontos e limites observados pelos entrevistados, a escola e as experiências educativas nesse espaço de reclusão (o EP) são possíveis e válidas, sendo também

reconhecidas pela DGRSP como um exercício de referência, característica importante relatada pela coordenação pedagógica:

“Eu acredito que a educação é a única coisa boa que a prisão dá... aliás, o diretor geral dos serviços prisionais foi assistir a nossa festa final do ano passado... estava para ir o ministro da educação e o ministro da justiça, não foram porque foram para aqueles incêndios... mas já não foram os ministros e foi o diretor geral... e ele próprio disse lá, que já tinha ouvido falar na escola do EP de Coimbra, e ficou maravilhado! E disse mesmo que a única coisa boa que as prisões têm e que ele sabe que funciona bem é a escola! Porque de resto eles não têm mais nada!” (Entrevista 3: Coordenação pedagógica)

Esse último recorte nos leva a observar que, apesar do que se apresenta no subtópico 1.4 do capítulo anterior – e retomado aqui nessa discussão - com a declaração de que é “custosa” essa relação entre a escola e a guarda prisional, e o impacto ao exercício docente e a gestão escolar, não impossibilitam ao sucesso das experiências educativas formais nos espaços do EP, de maneira que essas (a educação e a escola) continuam ocupando um lugar de relevância a despeito das dificuldades apresentadas. E é exatamente esse tríade labiríntica que nos convida a ouvir o que pensam os principais envolvidos e interessados nesse percurso.

Sabendo disso, a seguir, apresentamos os pressupostos metodológicos da segunda etapa do processo de investigação e, concretamente, o início da parte empírica desse estudo, ocasião em que já tendo os objetivos gerais e específicos consolidados, partimos então para as entrevistas biográficas com os principais protagonistas desses processos educativos e formativos: os adultos reclusos.

### **2.3. G2 - Os Reclusos participantes**

Como vimos no subtópico 1.3 deste capítulo, feito os contatos derradeiros para execução do nosso estudo, foi possível, então o início da coleta dos dados onde tivemos como participantes 8 adultos reclusos. Tendo a autorização para 10 entrevistas e diante de um universo de 12 reclusos, que voluntariamente manifestaram o interesse de participar e colaborar com a pesquisa, agendamos as entrevistas com o conhecimento de que muito provavelmente as 12 entrevistas não seriam concretizadas, em função da instabilidade de rotinas do espaço de reclusão, possibilidade antecipadamente informada pelo técnico superior do EP. Dessa forma, tínhamos uma agenda para as próximas duas semanas com entrevistas individuais a serem realizadas, e conforme o esperado, das 12 entrevistas agendadas, somente 8 entrevistas se realizaram entre três dias distintos destas semanas (23, 27 e 28/11/2018).

Por se tratar de uma amostra escolhida voluntariamente, não houve seleção de critérios estabelecidos por nós, que os incluíssem e/ou excluíssem do espaço amostral dessa pesquisa,

sendo o único critério - estabelecido antes mesmo da apresentação da pesquisa aos reclusos – a matrícula dos entrevistados a nível do secundário. Para além disso, tendo o nome dos 12 voluntários, em nenhum momento buscamos traçar, antecipadamente às entrevistas, o perfil dos possíveis entrevistados, como forma de preservar o momento das entrevistas para uma ocasião estritamente destinada à captação do olhar deles, sem a interferência de nenhum julgamento prévio ou impressões que pudessem direcionar as nossas primeiras impressões como investigadores.

Diante dos nomes dos voluntários, no dia 23/11 pela manhã me reuni com o Sr. Técnico que nos recepcionou para explicar-lhe sobre o nosso trabalho e já às 14:30hrs fui encaminhada à escola, que está localizada no segundo andar da ala de entrada do EP. Enquanto pesquisadora e com acesso autorizado, fui direcionada pelo técnico superior do EP para início das entrevistas, uma vez que já havíamos nos apresentado aos alunos e aos professores no turno da manhã para explicação das nossas intenções de pesquisa e do trabalho que desenvolveríamos ali. Já à tarde, em posse dos nomes dos reclusos educandos que haviam se voluntariado e com os horários sugeridos por eles mesmos, o sr. técnico convocou o primeiro educando para início das entrevistas que, neste dia, se realizaram na sala 2 e tiveram a duração de mais ou menos 1 hora. Vale um destaque para a identificação destes sujeitos e nos espaços de reclusão do EP, são oficialmente identificados por nomes e números. No entanto, na maior parte do tempo, as chamadas verbalizadas no interior do EP são orientadas pelos números de registro tendo os nomes suprimidos.

Já aqui nessa pesquisa, os homens entrevistados têm suas identidades preservadas, não seguindo o padrão de identificação por números, mas por cuidados éticos e em função disso, fazemos a atribuição de nomes fictícios, os quais puderam ser escolhidos por eles mesmos, no início dos nossos encontros. Explicaremos melhor sobre essas condutas no subtópico a seguir, quando clarificaremos como fora procedido os nossos encontros e entrevistas, relatando não somente sobre a recolha dos dados, mas também sobre as escolhas dos procedimentos e instrumentos.

#### **2.4. A Recolha dos Dados: Procedimentos, Instrumentos Suportes e os Cuidados Éticos**

Dito quando e como chegamos à recolha dos dados, e em como se deu a seleção dos participantes, nesse momento fazemos um esclarecimento sobre os procedimentos e instrumentos escolhidos para esse momento da pesquisa, justificando as nossas opções metodológicas.

Para os encontros com os adultos educandos, conforme explicitado nos objetivos específicos deste estudo, escolhemos para a recolha dos dados o método das Histórias de Vida com foco nas experiências educativas, que neste estudo chamamos por “relatos biográficos educativos”. Isso porque segundo Amado (2014), os “métodos biográficos” se referem às estratégias distintas, a exemplo das histórias de vida que buscam desenhar um percurso articulando o indivíduo e o seu “trajeto pessoal” aos seus contextos sociais e culturais, combinando para além das possíveis “entrevistas biográficas”, algumas técnicas, estratégias e instrumentos que suportem a recolha dos dados (p.174). Ainda segundo o autor, “as histórias de vida “diferem das outras entrevistas pelos seus objetivos, mas não de um ponto de vista metodológico” (p.175) cabendo a observação para alguns critérios como os voluntários participantes, os limites cronológicos da investigação, a preparação das entrevistas e a conquista de uma ambiente que ofereça ao entrevistado uma sensação de conforto e segurança.

Diante desses aspectos e seguindo essas orientações, guiamos o nosso trabalho com entrevistas não estruturadas e através de perguntas abertas que em muito se aproximam (e se assemelham) às entrevistas de explicitação cujo objetivo está em “facilitar a passagem do implícito do vivido ao explícito da consciência reflectida” (Moura & Alcoforado, 2011. p. 91).

Antes de iniciarmos as conversas, enquanto pesquisadora, fiz a minha apresentação pessoal, expliquei as minhas intenções com aquele momento, falei sobre as minhas expectativas e sobre o que eu desejava fazer ao final das escutas. Apresentamos, também o termo de consentimento informado (apêndice IV), tiramos as eventuais dúvidas que apareciam e garanti que as informações trocadas durante os nossos encontros seriam utilizadas estritamente para fins acadêmicos. Para isso, assegurei que estava comprometida em manter as identidades dos participantes em sigilo, oferecendo a eles os meus contatos para a ocasião de alguma dúvida e a oportunidade de escolherem nomes fictícios para que eu os identificassem nesse trabalho. Com isso, estreitamos ali as chances de construirmos um laço de confiança onde à medida em que eu os oferecia uma via de acesso até mim, eles poderiam sentir-se mais à vontade para me oferecer uma via de acesso até eles. E assim o fizeram. Desde a assinatura dos termos, eles já eram os autores dessa história que começa, verdadeiramente, no capítulo IV e eu assumia o meu lugar de pesquisadora, ouvinte e curiosa atenta.

Começando por perguntas que adentravam por termos como “Você, pode me contar um pouco sobre a sua relação com a educação e/ou a escola no passado...?”; “Percebi que em dado momento você deixou de se relacionar com a escola.... podes me falar mais sobre isso?”; “E sobre essa relação hoje....?”; “O que pensas sobre essa relação no futuro...?”; etc., fomos

guiando as histórias de vida por um percurso que focava nas experiências educativas sobretudo e seguindo tópicos temáticos que foram estabelecidos previamente, os quais correspondiam às seguintes dimensões e orientações cronológicas: (1) Lembranças do passado com a escola/educação, (2) Histórias e memórias significativas, (3) Relação com os professores e com os colegas, (4) Relação nos dias atuais, (5) Interesses e desinteresses pelas atividades educativas, (6) Expectativas para o futuro.

Atravessando esses espaços de discussões, ouvimos as histórias de vida e enquanto ouvia, registrava atentamente cada verbalização sensível, dolorosa, afetiva e/ou resistente que eles confortavelmente abriam para nós. Nenhum momento dessas entrevistas puderam ser audiogravados por questões de segurança e por tempo inábil para autorização dessa ferramenta, logo, todos os registros foram procedidos em diário de campo, onde fora registrado não somente as entrevistas e conversas, mas as primeiras impressões enquanto pesquisadora e ouvinte de cada momento experimentado nos espaços de reclusão do EP.

Para além desses registros, ao final de cada entrevista eu apresentei aos participantes dois instrumentos suportes às entrevistas (Apêndices II – Brasões educativos e III – Linhas do tempo), elaborados na intenção de resumir e captar de forma objetiva e direta os aspectos mais significativos dos relatos ouvidos naquele momento. Estes instrumentos foram apresentados aos sujeitos participantes diante da explicação do que se tratava cada atividade, quais as intenções dos instrumentos, salientando que não haviam respostas certas ou erradas, apenas tratavam-se de sistematizações pessoais acerca do que fora explicitado durante as entrevistas e, portanto, eles poderiam se expressar conforme estivessem mais confortáveis podendo, inclusive, deixar em branco.

#### 2.4.1 O Brasão Educativo e a Linha do Tempo

Inspirados em Galvani (1997) e Peretti (1993) criamos o que chamamos neste trabalho por “brasão educativo”, como forma de associar as narrativas à imagem, explorar o foco central do que havíamos proposto a captar com os relatos biográficos educativos: os seus percursos formativos, e com isso, sistematizar as principais conscientizações verbalizadas como símbolo dos seus percursos pessoais e educativos, distribuindo-as por 4 dimensões: Motivações (Motivos intrínsecos e extrínsecos); Valores; Dúvidas medos e inseguranças; e aspirações para o futuro. Ao final, o brasão encerrava com um espaço para a escolha de uma palavra-chave ou frase que representasse a sua relação com a escola/educação.

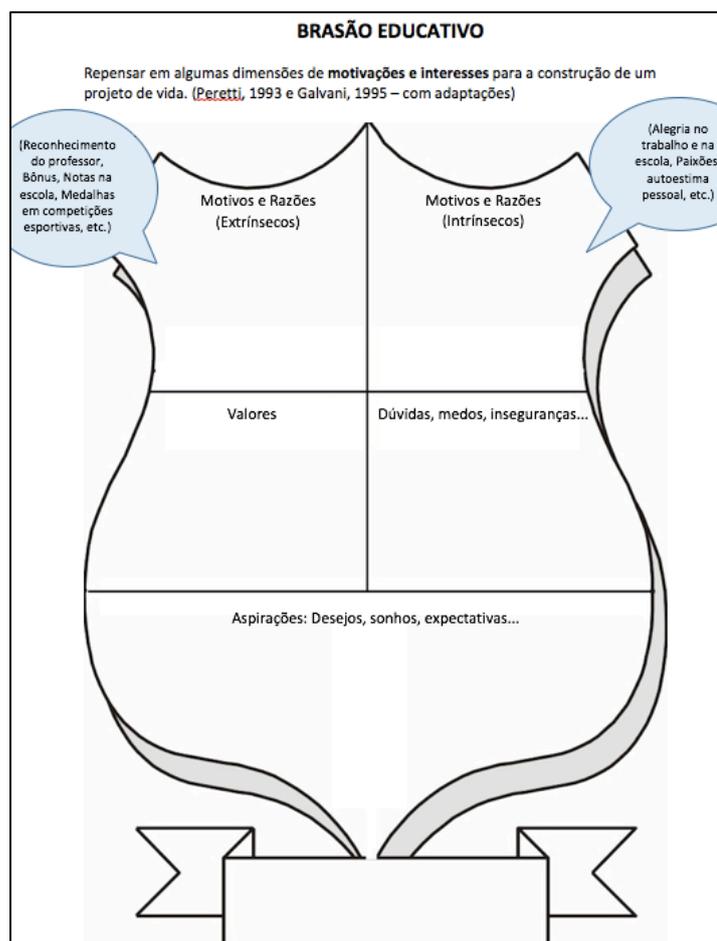


Figura 7: Brasão Educativo – Instrumento suporte às Histórias de Vida, elaborado pelos autores do estudo

Para Galvani, a utilização do brasão pessoal para a autoformação se dá numa perspectiva transdisciplinar e transcultural, fazendo dessa prática de exploração intersubjetiva um espaço de exploração do imaginário: “O método do brasão tem uma dimensão projetiva, sua proposta é a representação de um indivíduo ou de um grupo com o preenchimento de um escudo com desenhos figurativos a partir de certas considerações” (Cit. in Biancolin & Ferrara, 2008. p.3). No nosso caso, o brasão buscou organizar e sintetizar alguns elementos advindos a partir da tomada de consciência, durante a verbalização das suas histórias de vida, a respeito dos processos educativos experienciados no passado, no presente e os que fossem possíveis de prever, resultando em uma articulação entre os recursos afectivos, motivacionais e cognitivos que possivelmente mobilizam e/ou mobilizaram estes indivíduos pelos percursos de aprendizagem.

Somado ao brasão, oferecemos uma “linha do tempo” com o mesmo propósito do instrumento anterior, mas dessa vez, para segregar em ordem cronológica os aspectos/fatos/sentimentos mais marcantes, destacando as dimensões positivas e negativas, distribuídas pelo passado, presente e futuro:

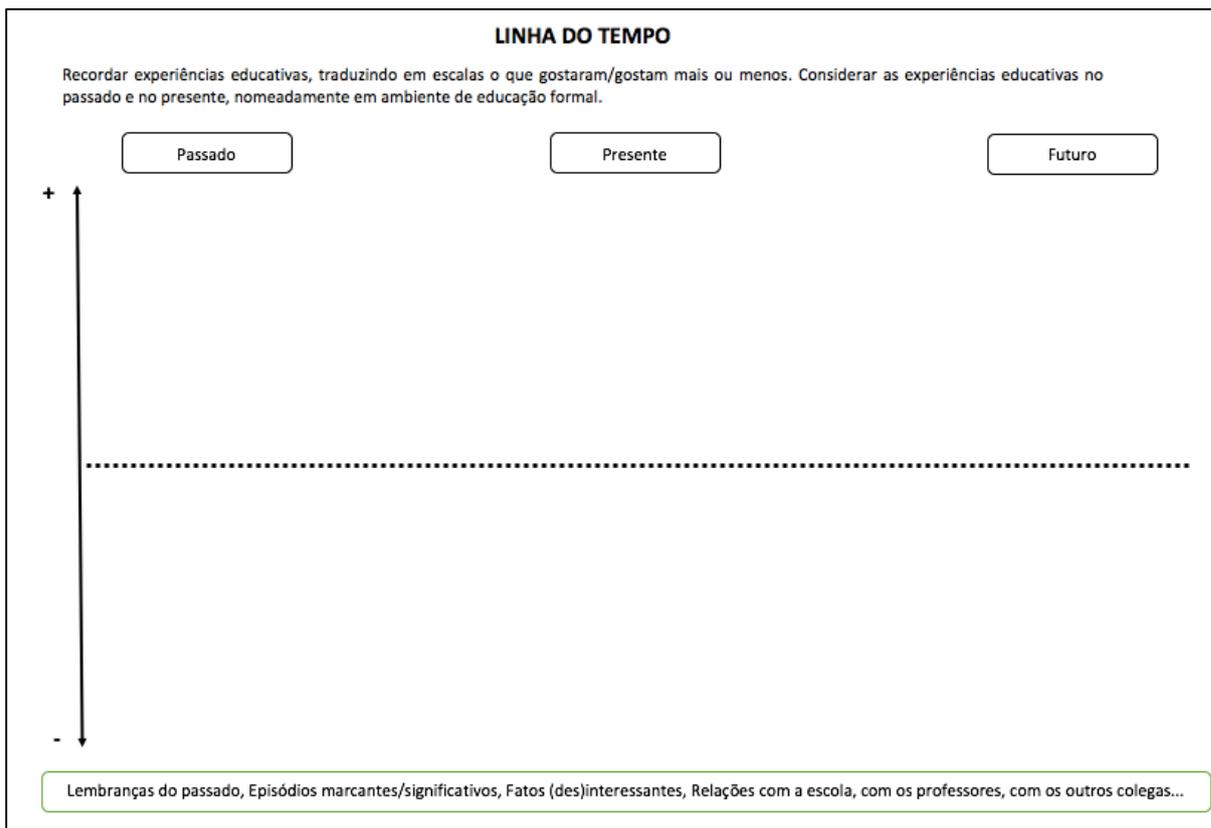


Figura 8: Linha do tempo – Instrumento suporte às Histórias de Vida, elaborado pelos autores do estudo

Ambos os instrumentos foram construídos pelos participantes, após a apresentação da pesquisadora e esclarecimento das eventuais dúvidas. A construção foi feita de forma livre e autônoma por todos os entrevistados e/ou com a mediação da pesquisadora, sempre quando solicitado por ele. Ao final, agradecemos a colaboração dos envolvidos e asseguramos uma última visita que se dará no futuro, com um retorno ao EP para apresentação semelhante à que se realizará na socialização e defesa pública desse trabalho.

As cópias dos instrumentos construídos com os entrevistados podem ser visitadas nos apêndices II – Brasões educativos e III – Linhas do tempo, no final desse trabalho. A seguir, explicaremos um pouco sobre o método escolhido para a análise dos dados.

## **2.6. Método de Organização e Análise dos Dados: a opção pela análise de conteúdo.**

Para Bardin (2011, p.37) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, podendo tudo o quanto for dito ou escrito submeter-se à análise de conteúdo, excluindo-se desse universo os materiais que não sejam propriamente linguísticos, como “filmes e representações pictóricas”. Além disso, esse conjunto de técnicas tem como objetivo a inferência de conhecimentos sobre o emissor da mensagem e/ou os seus contextos, que decorrem de indicadores qualitativos ou não e que possuem a capacidade de conduzir o

pesquisador por deduções que esclareçam às problemáticas e objetivos propostos durante o processo de pesquisa (p.45).

Somado a isso, Amado (2014) salienta que uma das principais características que atribui importância à técnica de análise de conteúdo é o fato desta metodologia permitir uma representação objetiva e minuciosa dos conteúdos ou elementos próprios das mensagens analisadas, através da codificação e classificação dos dados em categorias e subcategorias, que oferecem uma visão ampla do conhecimento apreendido e possibilitam a captação de sentidos para as inferências interpretativas.

Inspirados por essa compreensão e pelo que sugere também o segundo autor, aqui nessa pesquisa, os dados coletados foram submetidos a uma análise de conteúdo categorial, a ser, portanto, organizados e encaminhados por “categorias temáticas (temas e categorias de uma análise de conteúdo)”, que possibilitam a comparação entre todas as narrativas acessadas e a interpretação de cada relato de vida apreciando “a pluralidade de que a vida é feita (...)”, uma vez que necessariamente concordamos que: “estes relatos e narrativas são na verdade amontoados de memórias de pedaços de vida (...). E por isso, será perceptível que os seus episódios encontram-se naturalmente encadeados: uns acontecem antes e outros depois, mas a vida, em toda a sua plenitude, é uma coleção incompleta de narrativas”. (Pais, 2001. p.85 Cit. in Amado, 2014. p.177 e 178).

Sendo assim, em termos práticos, os dados coletados foram organizados e analisados respeitando os três polos cronológicos sugeridos por Bardin (2011) para todo o processo de análise, que vai desde a organização até à interpretação. A ser: pré-análise (1), exploração do material (2) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (3) (p.123).

Durante a exploração do material e análise do conteúdo, demos início ao processo de codificação dos dados, o qual compreende a escolha e identificação das unidades através dos recortes de fala; depois, à escolha das regras de contagem (enumeração/incidência) e à escolha das categorias (classificação). Para melhor compreensão de como se deu esse processo, explicamos a seguir.

Primeiro somamos os blocos de análise do “brasão educativo” à organização cronológica explicitada pelos entrevistados com o recurso do instrumento intitulado aqui por “linha do tempo”, e depois aos relatos biográficos educativos. A partir daí, sistematizamos essas informações coletadas com o auxílio de todos os instrumentos (Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo) em unidades de registro a nível semântico, também

identificadas por Bardin como “unidades de significação” (p.135), dando origem às categorias e subcategorias. Em seguida, enumeramos cada unidade de registro com base na presença e/ou ausência desses “temas” no decorrer dos relatos (p.138), apontando a incidência/frequência de cada elemento. E por fim, selecionamos os recortes de maior relevância para as discussões das categorias e subcategorias temáticas.

A seguir, podemos observar como ficou a estrutura e organização dos dados ao final do tratamento dos resultados:

<b>Fonte: Instrumentos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Relatos autobiográficos + Linhas do tempo	<b>CATEGORIA 1:</b> Uma trajetória pelos interiores do passado, ou memórias.	<b>3 Subcategorias:</b> Memórias afáveis; A malvadez do passado; Uma relação trivial
Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo	<b>CATEGORIA 2:</b> Algumas remotas razões, motivos e interesses para o relacionamento com a educação: origens <i>extrínsecas</i> .	<b>10 Subcategorias:</b> Um interesse Cultural; Alguns desconsolos dos percursos educativos; As heranças da malvadez do passado; A pobreza de experiências; O reconhecimento Familiar; O reconhecimento do trabalho; O reconhecimento dos amigos; O reconhecimento dos professores; O reconhecimento social; A reavaliação e Flexibilização da pena
Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo	<b>CATEGORIA 3:</b> algumas remotas razões, motivos e interesses para o relacionamento com a educação: origens <i>intrínsecas</i> .	<b>8 Subcategorias:</b> O peso das experiências; O brio; As crenças; O sentir; Um prazer concorrente; O sentimento de superação; As dimensões cognitivas;
Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo	<b>CATEGORIA 4:</b> Significação e alcance atribuídos à educação: o alto preço.	<b>5 Subcategorias:</b> Um atributo para existir; Um caminho para referência e respeito; Orientador para o sustento familiar; A luta do (e por) SER HUMANO; O prestígio do conhecimento
Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo	<b>CATEGORIA 5:</b> Algumas questões do ego e a relação com a educação: dúvidas, medos e inseguranças	<b>5 Subcategorias:</b> “Sem manifestação” (Ausência de Elementos); Resistência e/ou dificuldades para reconhecer e expressar elementos; As cicatrizes da segregação e preconceitos; O desconhecimento do que está por vir; Utilidade para o futuro (?)
Relatos autobiográficos + Linhas do tempo +	<b>CATEGORIA 6:</b> Aspirações, desejos, sonhos e	<b>3 Subcategorias:</b> “O sonho da libertação e a luta contra a dominação” (P. Freire); A reconstrução do

Brasão Educativo	expectativas: o que eles esperam para o futuro?	seio familiar; O processo de Transformação: a luta para o <i>ser mais</i>
Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo	<b>CATEGORIA 7:</b> Identificando os percursos educativos com uma palavra ou expressão de representação pessoal	<b>7 Subcategorias:</b> “Renascimento”; “esmero”; “Felicidade”; “Sonho”; “Futuro”; “Respeito”; “Qualidade”

Tabela 3. Apresentação da codificação e categorização dos dados coletados para a pesquisa.

É dado estas informações que seguimos então para a interpretação dos dados – o que Bardin (2011) chamará por interpretação da mensagem – e que nós compreendemos por leitura realista a respeito de cada categoria e subcategoria, cujo agrupamento se dá em 7 blocos de análise (Categorias), conforme apresentado no quadro apresentado acima. Essa apresentação e discussão dos dados será desenvolvida no próximo capítulo e buscará articular-se às dimensões introduzidas com o aporte teórico deste trabalho, de maneira a responder aos objetivos propostos e à nossa problemática, alcançando também sugestões de novos rumos para continuidade desse estudo e novas contribuições para o campo de investigação.

Nesse sentido, focalizamos em desenvolver uma leitura mais rigorosa sobre cada uma das categorias e subcategorias apontadas, explicitando as nossas intenções iniciais e impressões acerca dos dados recolhidos os quais se somarão a uma análise detalhada, abordando os elementos à luz das teorias trabalhadas nos capítulos I e II deste trabalho de forma a significar os temas presentes nas afirmações (e silêncios) dos entrevistados.

## Conclusão

No início deste capítulo vimos que as formas de resistência no espaço de reclusão, com base no controle, na vigilância, na sede por sobrevivência e intolerância, fazem desse ambiente um espaço muito particular e em volta disso constrói-se uma profusão de ideias e sentimentos que extrapolam os limites do público recluso e desse ambiente, envolvendo para além deles todos os que se envolvem com esse contexto, inclusive os pesquisadores. E dentro desse universo se faz necessário um esforço que conduza o pesquisador para um envolvimento objetivo com o ambiente, com o público ouvinte e com o comprometimento de uma objetividade científica na realização do trabalho de pesquisa, sem se deixar levar pelo forte desejo de justiça social e pelo sentimento de compaixão que empaticamente se desperta diante da escuta sensível de cada relato.

Sabendo disso, demos então início à clarificação acerca dos nossos pressupostos metodológicos, iniciando, portanto, com a concepção e planejamento do estudo e em seguida com as justificativas, que envolvem desde a caracterização dos públicos envolvidos com todo o processo de investigação até aos espaços acessados e às autarquias que autorizaram o nosso estudo.

Ainda sobre a concepção e planejamento, vimos que esse estudo assumiu uma abordagem qualitativa e descritiva, classificada quando ao delineamento como uma pesquisa de campo que teve como local de investigação um Estabelecimento Prisional da região centro de Portugal. A respeito desta etapa do processo investigativo, nós explicamos que os primeiros contatos com o contexto prisional deu-se ainda no Brasil despertando o nosso interesse enquanto estudante e pesquisador pelas particularidades da educação mediana nesse contexto. Já em Portugal, estabelecemos os primeiros contatos em solo lusitano com os profissionais do EP e da escola associada propondo-nos a captar as percepções centrais (dos professores, diretores e coordenação pedagógica) acerca da educação e das suas experiências educativas, destacando as principais dimensões de motivações e interesses que levaram estes adultos reclusos a se relacionarem com a escola no passado e agora, no contexto das prisões.

Diante dessas recolhas, construímos de maneira mais sólida a problemática para este trabalho, consolidamos os objetivos gerais e específicos e confirmamos as ideias propostas, como forma de reafirmar alguns elementos e refutar outros, na intenção de garantir o foco no objeto de estudo, delimitando as dimensões de motivação e interesse para a aprendizagem. Determinado este percurso, encaminhamos à DGRSP uma solicitação de autorização para a execução da pesquisa (coleta, tratamento e análise dos dados) e quando autorizado, iniciamos efetivamente as escutas aos relatos biográficos educativos. Aqui, estávamos, portanto, no momento da execução da pesquisa.

Já sobre as justificativas dos nossos pressupostos metodológicos, nós explicamos sobre a escolha de cada instrumento e procedimento utilizado, tanto para a recolha dos dados como para a organização tratamento e análise desses conteúdos. Aqui, caracterizamos os universos envolvidos dividindo-os em dois grupos: G1 – Os profissionais entrevistados e G2 – Os reclusos. Dessa forma, compreendemos manter de forma mais clara os envolvidos com os primeiros contatos da pesquisa, antes da consolidação dos objetivos, e os envolvidos com esse estudo investigativo efetivamente, depois de termos consolidado os pressupostos e problemática.

E ainda dentro dessas justificativas (tópico 2.), nós caracterizamos a escola, o EP e as experiências educativas formais experimentadas nesse espaço, explicando criteriosamente sobre os nossos cuidados éticos, os instrumentos escolhidos para a recolha dos dados e os instrumentos suportes desenvolvidos por nós para apoio às histórias de vida. Por fim, seguimos para a organização, codificação e análise dos dados, seguindo a lógica proposta por Bardin (2011) que sugere a análise de conteúdo como recurso primeiro e balizador para a análise dos dados comunicativos. Ao final deste capítulo, compreendemos que os aspectos metodológicos envolvidos nesse processo puderam ser respondidos com segurança, abrindo caminhos para a compreensão de como as informações coletadas foram alcançadas, como os conteúdos foram organizados, agrupados e analisados na intenção de responder aos objetivos propostos por este trabalho, cotejando os elementos recolhidos com as reflexões construídas à luz das teorias trazidas nos capítulos I e II.

## CAPÍTULO VI – Apresentação e discussão dos dados recolhidos

*“De quantos nascimentos e mortes se constitui uma vida? De quantos partos uma pessoa precisa para nascer? Com quantas palavras se faz um corpo?  
(...)*

Como contadora de histórias reais, a pergunta que me move é como cada um cria sentido para os dias, quase nu e com tão pouco. Como cada um habita-se (...). Esta é a minha memória. Dela eu sou aquela que nasce, mas também sou a parteira”.

[Eliane Brum – A menina quebrada]

### Introdução

Neste último capítulo nós focalizamos em apresentar os dados coletados e construir uma discussão que se debruce sobre um olhar mais crítico e detalhado acerca das escutas e das impressões que foram recolhidas durante as nossas visitas e entrevistas com os participantes da pesquisa. Nesse sentido, aqui, o nosso objetivo está primeiramente, em apresentar os dados e em seguida, em elaborar um debate a partir dessas escutas, pautando-os sobre o aporte teórico dessa pesquisa. Para isso, assumimos uma perspectiva analítica-reconstrutiva, cuja ordem dos relatos é posta em uma superfície cronológica, referenciando os contornos de uma vida vivida e contada, que se revela de forma muito particular, à maneira como cada um dos participantes educandos percebem para os seus trajetos educativos e pessoais, apontando fatos concretos e alguns eventos existenciais.

As nossas compreensões a cerca do que ouvimos com cada relato são apresentadas, como já dito, em 7 blocos de análise, respeitando e apontando para as categorias encontradas durante o processo de codificação e categorização dos dados coletados na pesquisa: (1) Registros do passado; (2) Motivos e Razões (Extrínsecos); (3) Motivos e Razões (Intrínsecos); (4) Valores; (5) Dúvidas, Medos e Inseguranças; (6) Aspirações: Desejos, Sonhos e Expectativas e (7) Significação Pessoal sobre a educação, a escola e os seus percursos educativos.

Em seguida, a partir destas categorias, os elementos são analisados e figurados em três tempos cronológicos (passado, presente e futuro), desenvolvendo uma análise e discussão que tem como base conceitual a revisão bibliográfica apresentada nos dois capítulos do enquadramento teórico. Este exame dos relatos escutados perpassa por desde as memórias do passado; o reencontro com a escola e a educação nos dias mais recentes, no espaço de reclusão,

e pelas expectativas e aspirações educacionais destes reclusos, sobre o futuro, e por isso dizemos que se trata de uma análise figurada em uma superfície cronológica.

E vale ressaltar que esse respeito à cronologia se deu sobretudo na intenção de responder aos tempos sugeridos pela problemática levantada para essa pesquisa e, conseqüentemente aos objetivos propostos, que giram em torno de recordar a relação do recluso com a educação no passado, sensibilizar essa relação no presente, a partir das histórias de vida, e ressignificar as possibilidades de um percurso educativo ao longo da vida. É com base nestas prerrogativas que iniciamos a primeira etapa proposta pelo capítulo: a apresentação dos 7 blocos de análise dos dados coletados.

## **1. Concepção e Planejamento**

Durante o processo de análise dos dados encontramos dentre as 7 categorias, elementos que sugerem parcelas de resistência, medo, intolerância, preconceito, traumas, relações que possivelmente serviram de incentivo à superação e outras que nos sugerem marcas traumáticas. Percebemos também que, em consequência destes elementos, os relatos convergem em percursos educativos acidentados e marcados por desestímulos diversos, mas que em momentos particulares e distintos se desdobram em traduções de esperança, motivações, sonhos e expectativas futuras que apontam para a possibilidade de se construir uma relação com a educação ao longo da vida.

Ademais, com base nesses aspectos, conseguimos perceber que algumas das razões, motivos e interesses para estes se relacionarem com a educação são plurais e de naturezas variadas, podendo ser intrínsecas ou extrínsecas, e apresentadas durante a coleta de dados tanto por verbalizações dos sentidos, como pela omissão do silêncio resistente, na intenção de velar o medo, o constrangimento e a resistência ao ambiente hostil da prisão, como uma espécie de ‘esperteza’ para a sobrevivência.

Vale destacar que quando nos referimos às origens das motivações, sejam intrínsecas ou extrínsecas, estamos nos apropriando dos conceitos e definições referenciados, nomeadamente, nas teorias de Carré e Maslow. Carré (2001 Cit. in Ferreira, 2010), por exemplo, nos apresenta a sua teoria sobre motivação estruturada em 10 motivos, os quais dividem-se entre a aprendizagem e a participação (direção das orientações), com valores intrínsecos e extrínsecos (tipo de orientação dos motivos), sendo eles: Motivo epistêmico, motivo sócio-afetivo e motivo hedônico (intrínsecos) e os Motivos econômicos, prescritos,

derivativos, operacional profissional, operacional pessoal, identitário e vocacional (extrínsecos).

Já Maslow (1991), referencia as naturezas intrínsecas e extrínsecas para orientar sobre a origem dos sentidos, explicando que “las necesidades básicas humanas son instintivas” (p.81) e que são eles, portanto, a motivação que inculca valor aos nossos comportamentos, personalidades e ações, fazendo com que estas (as necessidades básicas humanas) gozem de um estado biológico e psicológico especial, de maneira que se não temos essas necessidades satisfeitas podemos inclusive, vir a ficarmos enfermos (p.82).

Diante desse aparelho de compreensões, apresentamos a seguir as categorias apontadas no trabalho, explicando as nossas compreensões a respeito delas e de suas respectivas subcategorias.

## **1.1. Apresentação dos dados**

### **1.1.1. Uma trajetória pelos interiores do passado, ou memórias**

Esta categoria surgiu a partir de recortes das falas que se concentraram em rememorar as experiências educativas do passado. Nesses momentos, ouvimos dos entrevistados o relato de lembranças afetivas, traumáticas, constrangedoras, agradáveis ou desagradáveis. Foi nesse meio onde eles explicitavam as diversas formas de interferências que essas experiências possivelmente desenvolveram sobre as suas relações com a escola, com os professores, colegas, família e/ou com os interesses e motivações para a (des)continuidade desses percursos educativos/formativos.

Aqui, estas memórias e interiores do passado se agrupam em três subcategorias as quais buscam revelar a essência dessas lembranças, podendo estas ser em algum momento uma memória afável, em outro, uma lembrança que deixou cicatrizes, revelando a malvadez do passado ou por fim, um relato que sugere o desinteresse pela educação, somente porque existiam outros elementos concorrentes que desvirtuavam os interesses e motivações para outros universos que não fossem a escola.

Logo abaixo, apresentamos a matriz dessa categoria de análise com as três subcategorias identificadas apontando a incidência (ou frequência), que corresponde à quantidade de recortes selecionados para essa subcategoria, e alguns exemplos dos recortes selecionados.

<b>Subcategorias:</b> Unidades de Registro	<b>Incidência (Frequência)</b>	<b>Exemplos</b>
---	--------------------------------	-----------------

<p><b>Memórias afáveis</b></p>	<p>4</p>	<p>“Minha relação com a escola no passado era boa, eu era o palhacinho da turma, mas sempre um bom aluno”. (Marcos – E5)</p> <p>“Tenho boas lembranças da escola... estudei até o 11º ano, mas deixei três disciplinas para me dedicar ao trabalho junto ao meu pai. Trabalhávamos com máquinas, fiquei como encarregado e logo estava como diretor de produção em obras públicas. Aos 30, montei uma fábrica de barcos. Sempre trabalhei muito, até hoje... E por isso não terminei o secundário”. (Camilo – E6)</p>
<p><b>A malvadez do passado</b></p>	<p>3</p>	<p>“Na infância, nunca gostei da escola e chorava para ir. <b>Aquilo era mesmo uma tortura.</b> Havia um grupo de miúdos que fazia <b>Bullying</b>, no primário, e eu precisava sempre me defender (...) Eu até gostava de estudar e planejava um futuro diferente, mas no 7º e 8º ano <b>eu precisei me defender</b> de um líder no grupo dos metaleiros, que me ameaçava, comprei uma navalha e fui pego pelo conselho diretivo, porque eles denunciaram. Foi quando meu pai me tirou da escola e me colocou para trabalhar. Nunca mais voltei a estudar” (Breno – E4)</p>
<p><b>Uma relação trivial</b></p>	<p>3</p>	<p>“Quando criança eu tenho boas lembranças da escola, mas nada significativo. Lembro que tinha um bom relacionamento com os colegas e professores, mas aos 15/16 anos <b>os interesses mudam</b> e a escola é posta em 5º, 6º, 7º plano. <b>A escola está em um mundo da ilusão, queremos tudo, menos ir à escola (...)</b>” (José – E3)</p> <p>“Eu não tinha uma relação complicada com a escola até os 16 anos, mas depois me vi desmotivado. Os meus pais com pouco tempo também não me incentivavam, porque trabalhavam muito. <b>Eu não aproveitei a escola porque eu não queria mesmo... Eu era viciado na bola</b>”. (Caetano – E7)</p>

Tabela 4. Apresentação dos dados da CATEGORIA 1 - Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo.

Na primeira subcategoria, os relatos direcionam o nosso olhar para uma repartição de análise que diz respeito às boas lembranças narradas pelos reclusos participantes e é nesse

espaço onde os reclusos assinalam para elementos que os fazem considerar a sua relação com a escola ou a educação, como uma experiência boa e agradável do passado. São exemplos de elementos, a lembrança do primeiro beijo na escola, os cafés e lojas de gomas que ficavam próximos à escola, o contato com as atividades de desportos e o envolvimento com o futebol através da escola, o bom relacionamento com os colegas e até a identificação e facilidades com disciplinas específicas, como ciências e línguas.

Quando nos referimos à subcategoria “malvadez do passado”, estamos agrupando nesse espaço os recortes que explicam sobre algumas experiências traumáticas e/ou memórias de fatos que marcaram significativamente os percursos educativos dos reclusos narradores das suas histórias, de maneira que ainda hoje estes acontecimentos servem como explicações para a interrupção do percurso educativo, para uma mudança abrupta de instituição escolar despoletando um processo de desencanto pelo universo da educação, e até para o despertar sobre questões de desigualdades sociais que são reproduzidas e enraizadas no interior das escolas. Dentre essas experiências, os reclusos assinalam para episódios de Bullying e de racismo, por exemplo.

E por fim, a última subcategoria desse bloco de análise, foi intitulada por “uma relação trivial”, apontando para uma relação com a educação sem grandes significados ou atribuição de valores/qualidades, por parte dos entrevistados. Aqui, estão agrupados os recortes que levantam elementos concorrentes, os quais possivelmente dividiram com a educação e a escola, os interesses e motivações dos reclusos entrevistados, como por exemplo, o “vício pela bola”, a necessidade de trabalhar junto à família para auxiliar no sustento e ou a necessidade de mudança para outro país, que conseqüentemente se associa à dificuldade com o novo idioma e à dificuldade de adaptação às mudanças.

### **1.1.2. Algumas remotas razões, motivos e interesses para o relacionamento com a educação: origens extrínsecas**

Este segundo bloco de análise surgiu a partir de escuta das falas que elucidam sobre as razões, motivos e interesses para os reclusos se relacionarem com a educação, seja no passado ou no presente. E aqui, focalizamos, nomeadamente, nos elementos de origem extrínseca, ou seja, nos motivos e razões que pontam por exemplo, para os ganhos materiais e profissionais, às intenções prescritas ou impostas por terceiros aos reclusos narradores, às necessidades de adquirir novas habilidades, competências ou ter bons rendimentos e/ou aqueles que estão diretamente ligados ao reconhecimento de segmentos externos, como por exemplo, a família, amigos, trabalho, professores e sociedade.

Com base nessa compreensão, repartimos esse bloco de análise em 10 subcategorias, onde a primeira (*o despertar Cultural*), assinala para o interesse de usar a educação como porta para acesso a outras culturas e visões de mundo. A segunda, (*os desconsolos dos percursos educativos*), agrupa os recortes que sugerem desconfortos, bloqueios, incômodos ou outros elementos de desestímulos que colaboram para o enfraquecimento ou fragilização dos percursos educativos. A terceira subcategoria (*as heranças da malvadez do passado*), reúne recortes de narrativas que falam sobre as cicatrizes das lembranças traumáticas do passado e em como elas interferem no desencanto pela escola e no medo de reviverem episódios semelhantes nos dias atuais. A quarta categoria (*a pobreza de experiências*) aponta para os relatos que descrevem essa relação com a educação e com a escola como sendo uma circunstância pobre de significados e de sentimentos, que se desenvolve pela falta de outras alternativas ou pela falta de escolha e de outras oportunidades. Logo, são relatos que assinalam para uma relação sem importância, uma relação vivida, mas não tocada, transpassada e literalmente experimentada, como afirma Larrosa Bondía (2002): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” ( p.21).

Subcategorias: Unidades de Registro	Incidência (Frequência)	Exemplos
<b>O despertar Cultural</b>	1	“Estou aqui para ter boas notas, não é? Eu gosto da educação porque me ajuda a conhecer gente diferente, várias culturas, viajar e conhecer outros povos”. (Paulo – E1)
<b>Os desconsolos dos percursos educativos</b>	4	<p>“Outra coisa, o relacionamento com a educação tem um propósito... e <b>as disciplinas não estimulam muito</b>. Não precisa de certas disciplinas. Isso podia definir melhor. Por exemplo, <b>eu tenho grandes dificuldades com matemática</b>, poderia adaptar a matéria para essas dificuldades”. (Marilson – E2)</p> <p>“<b>Eu bloqueio na matemática (...). O currículo, as greves, as matérias... tudo isso dificulta o envolvimento do recluso com a educação.</b> Deveria ensinar o que é mais interessante. <b>Isso é um desafio para mim (...)</b> Eu sou capaz de me expressar melhor falando do que escrevendo. <b>Eu poderia escolher como ser avaliado e isso já me ajudaria muito</b>”. (Breno – E4)</p>

<p><b>As heranças da malvadez do passado</b></p>	<p>3</p>	<p>“Bullying; Medo da escola, Medo de uma professora, Medo de não saber (no passado) e não saber algumas coisas hoje, <b>foram e são pontos negativos para a minha relação com a educação</b>” (Breno – E4)</p> <p>“(…)no 1º ano eu fui para uma escola pública, mas não me adaptei à escola porque tinha uma <b>professora que me batia com uma cana</b>, mas a minha <b>família passava por maus momentos</b> e eles não percebiam o que se passava (...), então eu chumbei o 1º ano e fiz o 2º e 3º em outra escola particular, mas logo tive que sair”. (Noel – E8)</p>
<p><b>A pobreza de experiências</b></p>	<p>3</p>	<p>“<b>Nunca senti falta da escola...</b> sentia falta de alguns conhecimentos, mas seguia contornando (...). Mas aqui, <b>eu não tenho nada a fazer e por isso vim para a escola para aproveitar o tempo</b>, aprender qualquer coisa. Inicialmente eu queria o trabalho, mas não consegui e então fiquei apenas na escola”. (Camilo – E6)</p>
<p><b>O reconhecimento Familiar</b></p>	<p>5</p>	<p>“Orgulhar a minha família. O meu sobrinho é uma saudade mesmo grande, ele é uma razão para eu mudar de vida”. (Marilson – E2)</p> <p>“Hoje, voltei a estudar no EPC pela minha filha. Quero dar bom exemplo para ela e que ela se sinta estimulada”. (Breno – E4)</p>
<p><b>O reconhecimento dos Amigos</b></p>	<p>1</p>	<p>“Nos EP’s e aqui no EPC não há amigos! Há bons companheiros e más companheiros. Temos que saber disso!” (Paulo – E1)</p>
<p><b>O reconhecimento do Trabalho</b></p>	<p>4</p>	<p>“(…) Percebi que precisava da escola para ter sucesso profissional”. (Marilson – E2)</p> <p>“Preciso melhorar os meus conhecimentos, mais cultura, mais habilitações para o caso de ter que procurar trabalho e assim me sentir pertencente à sociedade” (Camilo – E6)</p>
<p><b>O reconhecimento dos Professores</b></p>	<p>3</p>	<p>“Gosto também de ser <b>referência entre os professores e os colegas, seja pelo tom de pele e pelos desportos</b>”. (Marilson – E2)</p> <p>“(…) <b>mas logo os professores reconheceram as minhas habilidades</b> e me passaram do 9º para o 10º ano. E também o reconhecimento da doutora Eugênia... <b>Isso me deixou motivado</b> e hoje sinto-</p>

		me livre e feliz na escola... veio a dar o que realmente faltava” (Caetano – E7)
<b>O reconhecimento Social</b>	1	“O que mais quero é acabar o 12º ano e eu gostava muito de ir às escolas falar sobre Bullying e dizer que isso me levou a ser preso hoje. Na totalidade, não é essa a culpa... mas era importante falar (...)”. (Breno – E4)
<b>A reavaliação e flexibilização da pena</b>	4	“Em 2016 voltei a estudar, mas desisti. Em 2018 voltei outra vez, para sair mais cedo e validar as competências”. (Marilson – E2)  “Voltei para a escola já nos EP’s, não porque me apetecia, mas porque aqui a gente tem que fazer o melhor para sair mais cedo. O que me faz estar aqui são o reconhecimento dos professores, as notas na escola e os relatórios positivos”. (Marcos – E5)

Tabela 5. Apresentação dos dados da CATEGORIA 2 - Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo.

Já a quinta, sexta, sétima, oitava e nona subcategorias, agrupam (respectivamente) os recortes que falam sobre o reconhecimento de segmentos externos, como família, amigo, trabalho, professores e sociedade. Nessas categorias estão reunidos os excertos que revelam os motivos, interesses e razões para os reclusos entrevistados se relacionarem com a educação, cuja articulação se dá diretamente à necessidade desses (reclusos) de orgulharem às suas famílias, fazerem bons amigos e companheiros” e/ou encontrarem trabalho e pertencerem à sociedade.

Por fim, a décima subcategoria reúne excertos que apontam para a *reavaliação e flexibilização da pena* como um motivo preliminar para a (re)construção de um percurso formativo no interior da prisão, sendo essa a razão pela qual muitos dos entrevistados retomam a vivência do processo de educação formal, buscando obter benefícios, bons rendimentos, boas avaliações, validações de competências e conseqüentemente, a flexibilização da pena.

### **1.1.3. Algumas remotas razões, motivos e interesses para o relacionamento com a educação: origens intrínsecas**

Assim como no bloco de análise (categoria) anterior, essa categoria surgiu a partir dos relatos que apontam para as razões, motivos e interesses para os reclusos se relacionarem com a educação, seja no passado ou no presente, só que agora, reunindo elementos de origem intrínseca. Ou seja, nos percursos educativos construídos na base do prazer e da satisfação, na busca pelo conhecimento como fonte de realização pessoal e profissional, na educação como

possibilidade de interação social e de contato com terceiros e/ou pelo conforto que as atividades educativas lhes proporcionam. Aqui, repartimos essa categoria em 8 subcategorias: O peso das experiências; O brio; As crenças; O sentir; Um prazer concorrente; O sentimento de superação; As dimensões cognitivas.

Subcategorias: Unidades de Registro	Incidência (Frequência)	Exemplos
<b>O peso das experiências</b>	3	<p>“Eu tinha sonhos, mas essas dificuldades (Bullying, torturas, ameaças) me afastaram da escola e fizeram com que eu não realizasse meus sonhos. Eu poderia ter ido para a escola sossegado”. (Breno – E4) — +</p> <p>“Já passei momentos de felicidade na cadeia, que não passei lá fora e se não fosse isso eu não estudaria... estava fora de questão. Aqui a educação me preenche completamente... E posso jogar bola também”. (Caetano – E7) +</p>
<b>O brio</b>	5	<p>“<b>Me sinto mal</b> de falar para ela que não sei nada do 7º, 8º e 9º ano da matemática, porque ela explica como se fôssemos bons. <b>E esse molde de pressão da escola do passado faz com que eu me sinta mais preso.</b> Não penso que assim vale à pena vir à escola” (Breno – E4)</p> <p>“Mas essencialmente <b>estou aqui para mostrar bom comportamento mesmo.</b> Tenho algum gosto e <b>torno-me útil</b> pelo que faço na escola. Nada é muito desinteressante e <b>eu me adapto fácil.</b> Aqui também não podemos exigir muito”! (Marcos – E5)</p>
<b>As crenças</b>	1	<p>“Mas a <b>minha ‘função/missão’</b> é a que Deus deu: Fazer pelos outros e por si. E não é estudar! É trabalhar com construção e manutenção de barcos”. (Camilo – E6)</p>
<b>O Sentir</b>	3	<p>“<b>A escola me faz se sentir amado</b> e isso repercute em outras áreas (...) <b>eu sou visto como alguém afável, que gosta de ajudar e tenho ótimas relações.</b> Gosto de ser exemplo para eles. Os colegas têm humildade para me pedir ajuda e <b>eu me sinto importante e feliz</b> em ajuda-los”. (Caetano – E7)</p>

Um prazer concorrente	2	“A escola sempre foi uma dificuldade. <b>Eu quero estar atento, mas me distraio</b> com facilidade... <b>Os problemas me fazem viajar</b> e o assunto não prende a minha atenção. Mas hoje estou aqui para a minha sabedoria, formação e ocupação”. (Breno – E4)
O sentimento de Superação	4	“Aqui nós vivemos um turbilhão de problemas diários e vir para a escola representa além de buscar novas formações, <b>superar esses problemas</b> , se ocupar”! (Paulo – E1)  “Hoje estou na escola <b>para o meu desenvolvimento</b> ”! (José – E3)
As dimensões cognitivas	4	“Estou na escola também para <b>ter mais capacidade de argumentar perante alguns assuntos</b> , para me sentir bem e ser exemplo para outros”. (Camilo – E6)  “ <b>A escola aqui me fez amante da escrita</b> e sempre escrevo para as festividades da cadeia, declamo nas festas (...) Também leio muito. E no momento, ler e escrever é o que faz sentir-me bem”. (Caetano – E7)
Um lugar de “Refúgio”	5	“Aqui na escola tem energias Positivas (...) Eu gosto de estar hoje na <b>escola porque é como um escape</b> . É também para sair do mal ambiente da ala, além de concluir o secundário, crescer e aprender tudo o que for possível”. (Paulo – E1)  “ <b>A escola é um escape</b> do meio prisional (...) é um estímulo bom, porque nos ajuda a abstrair, porque aqui (EPC) eu não sinto que tenha alguma liberdade” (Breno – E4)

Tabela 6. Apresentação dos dados da CATEGORIA 3 - Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo.

Na primeira subcategoria, estão reunidos os recortes que revelam o peso das experiências sobre os motivos e motivações para os reclusos se relacionarem com a educação, concentrando as suas reflexões na frustração de sonhos (motivo epistémico), na possibilidade de ir para a escola para sair da cela e conversar com os outros colegas, no sentimento de preenchimento experimentado por alguns, quando estão a desenvolver atividades educativas/formativas e no sentimento de felicidade a partir da realização de se fazer o que gosta, quando estão na escola.

A segunda subcategoria, por sua vez, traz o agrupamento de recortes que explicitam sobre como a relação com a educação e a escola (seja no presente ou no passado) se articulam ao sentimento de coragem, amor-próprio, pertencimento e dignidade. Essa repartição compreende alguns pedaços das narrativas que apontam para os sentimentos de utilidade, de liberdade e de autoconfiança como elementos importantes para se construir percursos educativos duradouros e eficientes. Já a terceira subcategoria, aponta para uma relação com a educação que foi fragilizada em função do descrédito nela e da fé em um propósito de vida que não se aproxima dos motivos encontrados na escola.

A quarta subcategoria (*o sentir*), reúne recortes que falam sobre experimentar do sentimento, através da educação e da escola, de ser útil e de servir de exemplo para outros. A quinta subcategoria, no entanto agrupam elementos intrínsecos que orientam sobre dificuldades para eles se envolverem como a educação, como as preocupações ou o prazer de jogar futebol, sendo isso, portanto, um prazer concorrente.

A sexta subcategoria (*o sentimento de Superação*) reúne recortes que explicitam sobre os interesses dos reclusos de se relacionarem com a educação para superar limites próprios, como por exemplo, superar as tribulações e desconfortos do sistema prisional, testar os próprios limites e sentir-se capaz e inteligente para superar outros desafios ou sentir-se vitorioso por voltar a estudar mesmo depois de interrompido o seu percurso educativo há 32 anos.

A sétima subcategoria congrega recortes que mostram motivos e razões relacionados às dimensões cognitivas, onde é através da educação e dos percursos educativos que os reclusos identificam possibilidades para a autoatualização, melhor capacidade de argumentação diante de alguns assuntos, a descoberta de novas paixões dentro do universo escolar e educacional, como a leitura e a escrita, por exemplo.

E por fim, a oitava subcategoria cujo propósito está em reunir os recortes que falam sobre a educação e a escola como um espaço de refúgio e escape para as inquietações do contexto prisional.

#### **1.1.4. Significação e alcance atribuídos à educação: o alto preço**

Este bloco de análise surgiu em função das narrativas e instrumentos apontarem valores e significados percebidos pelos reclusos entrevistados, para a educação, ao longo de suas vidas, e atribuídos de forma sensível e particular aos seus percursos educativos/formativos. Esses apontamentos estão distribuídos em 5 subcategorias, como pode ser observado na tabela abaixo:

Subcategorias: Unidades de Registro	Incidência (Frequência)	Exemplos
Um atributo para existir	4	<p>“A educação para cada um é diferente. Aqui é para a <b>sobrevivência e para adquirir conhecimento</b>”. (José – E3)</p> <p>“A escola me ensina sobre <b>dignidade e Liberdade de pensamento</b>” (Noel – E8)</p>
Um caminho para referência e respeito	3	<p>“O bom da escola é <b>fortalecer as relações com respeito</b>, desmistificando algumas ideias e preconceitos. Com muito respeito”! (Paulo – E1)</p> <p>“<b>Precisa haver respeito. Temos que dar mais a quem tem mais dificuldades</b>, como os negros, os ciganos... que <i>têm</i> mais discriminação” (Marilson – E2)</p>
O orientador para o sustento familiar	2	<p>Sou sincero! Tenho 3 miúdos, uma mulher e uma mãe. <b>Quando sair não tenho que pensar em escola. Eu preciso pensar em trabalhar</b> porque eles precisam de mim. Preciso sustenta-los. (Marcos – E5)</p>
A luta do (e por) SER HUMANO	4	<p>“Aqui eu aprendo <b>a amar o próximo e a ajudar</b>” (Marilson – E2)</p> <p>“Educação não é só estudar letras e números, é <b>também carinho, valorizarem-nos, tratar-nos bem...</b> Assim, nos sentimos bem na escola (...) Aqui no EPC eu sinto-me ajudado pelos outros e acolhido! (...) <b>aqui aprendemos a dar ao que porventura não tinha nenhum valor (...)</b> <b>humildade, solidariedade e companheirismo</b>”. (Caetano – E7)</p>
O prestígio do conhecimento	4	<p>“Aprendizagem”. (Paulo – E1, na linha do tempo)</p> <p>“<b>Ficar mais culto!</b> Desde que ando na escola consigo acompanhar aqueles programas de conhecimento. E isso eu gosto muito. <b>Tem muito valor para mim</b>”! (Breno – E4)</p>

Tabela 7. Apresentação dos dados da CATEGORIA 4 - Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo.

Onde, na primeira subcategoria, estão reunidos os valores e significados percebidos na educação e relacionados à existência, como por exemplo a vontade para sobreviver, a capacidade de pensar e sentir-se livre através das experiências educativas. Já a segunda subcategoria concentra recortes que explicam sobre o valor da educação para a incorporação do respeito às suas identidades.

A terceira subcategoria, por sua vez, aponta para elementos que identificam a educação como uma orientação para o sustento familiar, sugerindo que ela é algo temporário, acessível apenas nesse dado momento da vida, visto que há a necessidade e mais valia do trabalho. A quarta subcategoria aponta para valores de humanidade, como amar e doar-se ao próximo, solidariedade e companheirismo.

Por fim, a quinta subcategoria indica que para alguns reclusos o valor da educação está no prestígio do conhecimento, explicitando que para estes a educação é importante porque viabiliza o reconhecimento deles como alguém culto, licenciado, em contato com processos de aprendizagem onde se faz possível ter acesso a vários tipos de conhecimentos.

#### **1.1.5. Algumas questões do ego e a relação com a educação: dúvidas, medos e inseguranças.**

O quinto bloco de análise, por sua vez, surgiu com o propósito de agrupar as dimensões de dúvidas, medos e inseguranças identificadas no interior das narrativas e durante a construção dos instrumentos com os reclusos participantes. Aqui, estão apresentados, inclusive os silêncios dos reclusos e a resistência (e/ou dificuldade) destes em apontar os elementos de medo e incerteza quanto aos seus envolvimento com a educação, tanto quando se referiram aos dias atuais, como para o futuro.

Nessa categoria, foram identificadas 5 subcategorias: “Sem manifestação” (Ausência de Elementos); Resistência e/ou dificuldades para reconhecer e expressar elementos; As cicatrizes da segregação e preconceitos; O desconhecimento do que está por vir; Utilidade para o futuro (?), conforme pode ser observado na tabela abaixo:

<b>Subcategorias: Unidades de Registro</b>	<b>Incidência (Frequência)</b>	<b>Exemplos</b>
<b>“Sem manifestação” (Ausência de Elementos)</b>	2	Resistência e dificuldade em externar elementos de insegurança, medo ou incerteza com relação ao futuro. <b>Não houve registro das dúvidas, medos e inseguranças no brasão educativo.</b> (Paulo – E1)  <b>Não houve manifestação de aspectos negativos na linha do tempo</b> que expressassem as dúvidas,

		incertezas e medos, no passado e no presente. <b>E sobre o futuro manifestou-se com o registro de “não sei”.</b> (José – E3)
<b>Resistência e/ou dificuldades para reconhecer e expressar elementos</b>	3	<b>“Não tenho medo do futuro e não me sinto inseguro”</b> (Marcos – E5)
<b>As cicatrizes da segregação e preconceitos</b>	3	<b>“Eu tenho o receio que o ensino continue segregando pessoas (...) Espero que no futuro, não haja espaço para pessoas desfavorecidas”</b> (Marilson – E2 – grifo nosso)  <b>“Se eu sair daqui vou ter que pausar os estudos. Só quem realmente tem dinheiro que se realmente consegue estudar”.</b> (Noel – E8)
<b>O desconhecimento do que está por vir</b>	3	<b>“Não concluir a licenciatura”</b> (Paulo – E1)  <b>“ (...) eu me sinto muito pressionado com a matéria (matemática). E tenho medo de não conseguir concluir o 12º ano.</b> Em uma avaliação que <b>já cheguei a fugir</b> e na quarta-feira eu já sei, já decorei que tenho matemática. <b>E como me sinto envergonhado e pressionado, tento não vir”.</b> (Breno – E4)
<b>Utilidade para o futuro (?)</b>	2	<b>“Será que o que ensinamos aqui serve para o futuro”?</b> (José – E3)

Tabela 8. Apresentação dos dados da CATEGORIA 5 - Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo.

Aqui, a primeira e a segunda subcategoria revelam, como já dito, as dificuldades dos reclusos em externarem as dimensões de medo, incerteza ou insegurança com relação aos seus envolvimento com a educação e/ou escola, velando a superfície da vulnerabilidade. Enquanto a primeira aponta para o silêncio e a negação desses elementos (dúvidas, medos e inseguranças), a segunda aponta para as narrativas que negam a existência deles.

Já a terceira subcategoria, explica como as cicatrizes da segregação e do preconceito experimentados no passado, desestruturaram os sentimentos de segurança e autoconfiança nos dias atuais, traduzindo, hoje, no medo de que esses padrões se repitam e fragilizem (mais uma vez) os seus relacionamentos com a educação (reerguidos tão recentemente). Por fim, a quarta e a quinta subcategorias, direcionam esses medos, incertezas e inseguranças para o futuro, agrupando os recortes que nos mostram como os reclusos entrevistados lidam com as indefinições do novo e do desconhecido, despoletando neles, inclusive, um questionamento

sobre a utilidade da educação para o que está por ser vivido. Foi exatamente esse “mundo do incerto” que abriu portas para a próxima categoria ou bloco de análise: O que eles esperam para o futuro?

### 1.1.6. Aspirações, desejos, sonhos e expectativas: o que eles esperam para o futuro?

Nessa penúltima categoria, estão agrupados os dados que sugerem as expectativas, sonhos e aspirações dos reclusos entrevistados para as suas relações com a educação no futuro, e conseqüentemente, para as possibilidades de continuidade de um compromisso com a educação ao longo da vida. Esse bloco de análise está subdividido em 3 subcategorias: O sonho da libertação e a luta contra a dominação” (P. Freire); A reconstrução do seio familiar; O processo de Transformação: a luta para o *ser mais*.

Subcategorias: Unidades de Registro	Incidência (Frequência)	Exemplos
<p><b>“O sonho da libertação e a luta contra a dominação” (P. Freire)</b></p>	<p>8</p>	<p>“Eu sonho em ser feliz, <b>fazendo aquilo que me faz sentir de bem com a vida</b>, como por exemplo, culinária e desporto”! (Marilson – E2)</p> <p>“Não quero o crime, que estou farto disso, mas <b>preciso trabalhar porque a vida custa, não é</b>”? (José – E3)</p> <p>“Em certos sítios eu fiquei mesmo marcado e por isso sei que não terei espaços. Mas <b>quero seguir com o secundário</b>, investir no inglês e <b>entrar no ramo imobiliário. Desejo conseguir os meus objetivos de trabalhar</b>”. (Breno – E4)</p> <p>“<b>Bem que me apetecia concluir o secundário</b> para tirar a carta de condução, <b>mas sei que as necessidades falam mais alto. Preciso trabalhar</b>. E também não me apetece ir à universidade, nunca sonhei com isso”. (Noel – E8)</p>
<p><b>A reconstrução do seio familiar</b></p>	<p>4</p>	<p>“<b>Ter minha família</b>, principalmente meus filhos. <b>Dar um bom futuro e uma boa educação para eles</b>”. (Marcos – E5)</p> <p>“Sempre fui um pai muito presente para meus filhos, mas eles esqueceram um pouco de mim quando cheguei aqui. Apesar disso, <b>quero construir casa e uma vida inteira com meus filhos, minha mãe e a doutora Eugênia</b>”. (Caetano – E7)</p>

<b>O processo de Transformação: A luta para o <i>ser mais</i></b>	4	<p>“<b>Eu sonho com uma vida diferente</b>, uma família. E o reconhecimento dos meus filhos”. (José – E3)</p> <p>“Não quero parar de estudar. <b>Quero uma vida diferente...</b> quero ir até a universidade, tirar psicologia para ajudar os colegas e usar as experiências e o tempo de vivência aqui no EPC ao meu favor. Isso pode me ser útil (...)”. (Caetano – E7)</p>

Tabela 9. Apresentação dos dados da CATEGORIA 6 - Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo.

A primeira subcategoria reúne os recortes de fala que apontam para o sonho de um relacionamento com a educação que lhes ofereça a oportunidade de independência, da libertação sobretudo de amarras sociais, da possibilidade de uma vaga no mercado de trabalho, de concluir o ensino secundário e até associar os seus estudos a outros objetivos com fins solidários.

Já segunda subcategoria, agrupam os recortes que relacionam a educação às possibilidades de (re)criar oportunidades no meio familiar, servindo de exemplo para os parentes mais novos e/ou abrindo portas para a transformação e sustento de suas famílias. Por fim, a terceira subcategoria, que intitulada por “o processo de transformação: a luta para o ser mais” agrupa os recortes que falam sobre as expectativas futuras focalizando numa dimensão de transformação, mudança de vida, novas compreensões de mundo e realidades.

#### 1.1.7. Identificando os percursos educativos com uma palavra ou expressão de representação pessoal

A última categoria/bloco de análise surgiu, nomeadamente, a partir do instrumento que identificamos por “brasão educativo”, quando os reclusos participantes buscavam identificar com uma palavra, frase ou expressão, qual a representação da educação e dos seus percursos educativos para as suas vidas. A partir do que eles externaram, distribuímos essas identificações em 7 subcategorias, conforme podemos observar abaixo:

<b>Subcategorias: Unidades de Registro</b>	<b>Incidência (Frequência)</b>	<b>Exemplos</b>
“ <b>Renascimento</b> ”	1	“A escola significa para mim um Renascimento”. (Marilson – E2)
“ <b>Esmero</b> ”	2	“Sair melhor e com mais conhecimento” (Camilo – E6)

		“Futuro Melhor” (Breno – E4)
“Felicidade”	1	“Ser Feliz” (Marcos – E5)
“Sonho”	1	“A escola faz parte do meu sonho, então vou continuar a sonhar” (Caetano – E7)
“Futuro”	1	“Futuro” (José – E3)
“Respeito”	1	“Respeito”. (Paulo – E1)
“Qualidade”	1	“Boa”. (Noel – E8)

Tabela 10. Apresentação dos dados da CATEGORIA 7 - Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo.

E aqui, as representações são as mais diversificadas possíveis, apontando para as significações de renascimento, como um espaço que oferece novas chances e formas de existência; de esmero, agrupando perspectivas que associam à educação um vislumbamento de melhoria de si; de felicidade, como um novo espaço para ser feliz; de sonho, por acreditar que na escola e na educação abrigam recursos que viabilizam a realização sonhos; de futuro, respeito e qualidade, por compreenderem que a educação agregam às suas vidas e existências essas vertentes positivas.

Diante disso, são com base nestas categorias e subcategorias que iniciamos no espaço a seguir uma discussão sobre os dados apresentados, no intento de construir um olhar crítico que sugira novas formas de (re)pensar contornos educativos que se aproximem das necessidades, razões, interesses e motivações apresentadas ao longo dessa apresentação categorial.

## 2. Análise e Discussão dos dados

### 2.1. Relatos e memórias do passado...

Para esse momento reservamos nos concentrar na análise da C1 (categoria 1), buscando elucidar sobre os percursos educativos dos participantes, no passado, indicando fatores concorrentes, possíveis fragilidades, aspectos marcantes e/ou até memórias significativas que pudessem sugerir valor específico para essas relações no passado. Ou seja, giramos em torno de compreender a primeira parte da problemática desse estudo, que questiona “como estes adultos se relacionaram com a educação no passado”?

Inicialmente foi possível perceber, dentre os recortes selecionados, que a maioria dos reclusos entrevistados apontam para um passado onde a educação experimentada esteve sempre em concorrência com outros fatores, como por exemplo, a necessidade do trabalho para auxílio

no sustento familiar; o vício do futebol ou o prazer por jogar bola; a falta de incentivo dos pais e assistência das famílias, ou até mesmo as mudanças de moradias e a conseqüente dificuldade de adaptação à nova realidade de vida. Nos olhares dos participantes, esses elementos surgiram como aspectos relevantes e muitas vezes o motivo pelo qual eles precisaram interromper os seus percursos educativos/formativos, como podemos ver a seguir:

“Tenho boas lembranças da escola... estudei até o 11º ano, mas deixei três disciplinas para me dedicar ao trabalho junto ao meu pai. Trabalhávamos com máquinas, fiquei como encarregado e logo estava como diretor de produção em obras públicas. Aos 30, montei uma fábrica de barcos. **Sempre trabalhei muito, até hoje... E por isso não terminei o secundário**”. (Camilo – E6, grifo nosso)

“(...) Com 14 anos de idade fui morar com minha mãe e minha irmã em Luxemburgo, **aos 16 comecei a trabalhar e nunca estudei por lá...** só fazia cursos de francês”. (Noel – E8, grifo nosso)

Nesses casos, percebemos que o envolvimento precoce com o mundo laboral inculcou nos sujeitos entrevistados a escolha pelo mundo laboral como prioridade de vida, que por necessidade ou não, não deixou de herança o apontamento de lamento por essa circunstância. E em função disso, a educação esteve elegida a segundo plano, rendendo aos dias atuais a continuidade de percursos educativos interrompidos no passado.

Essa escolha pelo trabalho em detrimento da educação, quando não feita por necessidade do sustento familiar, sugere para uma falta de interesse, compreensão de significados e sentidos para o envolvimento com os percursos educativos, fazendo com que estes reclusos não “invista pessoalmente no processo que o educa” (Charlot, 2000. p.54 Cit. in Santos & Durand, 2014. p. 140). Segundo as autoras, para que o movimento da educação aconteça e se construa é necessário, prioritariamente, que haja o reconhecimento de sentido e o despertar de interesses por parte do educando, para que este se mobilize trilhando os seus próprios percursos educativos. E depois, o investimento de outros fatores e seguimentos.

Sobre essa falta de interesse e compreensão de significados e sentidos, outros reclusos participantes relataram que para além do trabalho, existiam outros elementos que desvirtuavam as suas atenções dos espaços de educação formal e fragilizavam os seus compromissos com as atividades educativas daquela época:

“No secundário gostava mesmo de ciências e línguas. Dos colegas, o companheirismo e o futebol. **O futebol era sempre a minha primeira opção**”. (Paulo – E1, grifo nosso)

“No passado, o que me interessava eram os meus relacionamentos, **o futebol...** mas eu faltava muito, porque **os cafés e as lojas de gomas eram**

*mais interessantes*. Também era mal encaminhado por outros... lembro do meu primeiro beijo na escola, foi bom!(...)”. (Marilson – E2)

“(...) Eu não aproveitei a escola porque eu não queria mesmo... *Eu era viciado na bola*”. (Caetano – E7, grifo nosso)

Aqui, percebemos que os relacionamentos com os colegas, a bola, os cafês e as lojas de goma eram os grandes concorrentes com a educação e com as escolas, enquanto espaço de educação formal, no passado. A falta de interesse é verbalizada repetidas vezes pelos entrevistados, para explicar as razões pelas quais estes não estiveram comprometidos com as suas práticas educativas.

“Quando criança eu tenho boas lembranças da escola, mas nada significativo. Lembro que tinha um bom relacionamento com os colegas e professores, mas aos 15/16 anos *os interesses mudam* e a escola é posta em 5º, 6º, 7º plano. *A escola está em um mundo da ilusão, queremos tudo, menos ir à escola (...)*” (José – E3, grifo nosso)

Para além dos elementos concorrentes apresentados até aqui, alguns dos reclusos entrevistados relataram, também, sobre episódios que retratam a malvadez do passado, explicando como os seus percursos educativos estiveram (e estão) marcados por experiências traumáticas como o caso do bullying, do preconceito racial e do divórcio dos pais. É o que podemos observar com os excertos a seguir:

“Na infância, nunca gostei da escola e chorava para ir. *Aquilo era mesmo uma tortura*. Havia um grupo de miúdos que fazia *Bullying*, no primário, e eu precisava sempre me defender (...) Eu tinha sonhos, mas essas dificuldades (Bullying, torturas, ameaças) me afastaram da escola e fizeram com que eu não realizasse meus sonhos. Eu poderia ter ido para a escola sossegado”. (Breno – E4, grifo nosso)

“Eu gostava da escola, mas no passado, vivi situações de *racismo*, uma professora me perguntou se eu falava *“português” ou “pretuguês”*, os outros ficaram rindo mas eu “superei”(...)”. (Marilson – E2, grifo nosso)

“Gostava mesmo de inglês e Ciências, mas escolhi parar diante da *separação dos meus pais que foi muito conturbada*”. (Marcos – E5, grifo nosso)

Analisando as expressões apresentadas [acima], podemos compreender a teia de complexidades com a qual a educação está envolvida, ultrapassando para além dos espaços formais e mais precisamente, precisando lidar com as inquietações do mundo particular de cada educando envolvido nos processos de ensino-aprendizagem. Aqui, os percursos educativos não foram interrompidos por escolhas, mas por um acerto de contas com a malvadez do passado. E sobre isso, lembramos de Freire (2003) quando em sua obra *Cartas a Cristina*, relata sobre as

marcas da fome, mudança e do sofrimento com a miséria que se traduzem numa incapacidade de estudar, ainda que haja o desejo, paixão e vontade em o fazer. Essas experiências traumáticas se somam ao estereótipo do fracasso escolar, reforçando uma história de exclusão e de não acesso a outros bens culturais que os afastam de seus percursos educativos e formativos, vindo por muitas vezes, interrompê-los. E diante dessas interrupções e/ou afastamentos para com a educação, a aproximação com o mundo do crime e a chegada nas prisões findam por ser um viés que vai ressignificar as suas vivências (Cunha, 2003; Vieira, 2012 Cit. in Onofre, 2015).

Por fim, quando buscamos a compreensão sobre como estes reclusos se relacionaram com a educação escolar no passado, percebemos que dos 8 reclusos participantes, 6 elucidaram a respeito da falta de interesse e de uma real desmotivação para o envolvimento com a educação. Uns, movidos possivelmente por experiências difíceis ou traumáticas, cujas vivências deram-se tanto no entorno familiar como no âmbito escolar, distanciando-os do universo educativo. Outros, movidos pelo interesse maior e concorrente por elementos paralelos facilmente encontrados no entorno dos espaços educativos, como o futebol, as lojas de goma, os cafés, a convivência com os amigos ou simplesmente a diversão de estar nas ruas.

Ou seja, quase em unanimidade, os entrevistados relataram ter experimentado de uma relação escolar acidentada por circunstâncias diversas, sendo elas possivelmente responsáveis por fragilizar as suas compreensões acerca da importância, valor, sentido e significados atribuídos aos processos educativos para a formação do ser, para a leitura de mundo e para a construção de si (Santos & Durand, 2014). E é no interior dessas fragilidades, que já se apontam alguns indícios superficiais a respeito das razões e motivos pelos quais os reclusos *'abandonaram a escola no passado'*.

Buscando compreender melhor esses indicativos, mergulhamos na análise das categorias 2 e 3 (C2 e C3), cuja apresentação se dá no subtópico adiante quando tentamos explanar sobre a próxima etapa da problemática proposta por esse trabalho: “Quais foram os interesses, motivos e/ou razões que os levaram a *'abandonar'* a educação e a escola?”; “Como eles enxergam essas práticas e se relacionam com elas, hoje?”. Vejamos a seguir.

## **2.2. Razões, (Des)Motivações e (Des)Interesses**

Aqui nesse espaço, a nossa discussão se debruça na compreensão das possíveis razões, (des)motivações e (des)interesses para os reclusos se relacionarem com a educação escolar, no passado e nos dias mais recentes, baseando-se sobretudo no direcionamento que as suas narrativas sugerem para estas dimensões. E nesse movimento, concentramos nossos olhares nas

categorias 2 e 3 (C2 e C3), considerando que as origens dessas dimensões podem ser tanto de origens intrínsecas, como de origens extrínsecas.

Inicialmente, o primeiro aspecto observado dentre as narrativas desse espaço foi a desmotivação somada à falta de incentivo e assistência da família, cuja expressão final se dá na desistência e/ou interrupção dos estudos:

“Eu não tinha uma relação complicada com a escola até os 16 anos, mas depois me vi desmotivado. Os meus pais com pouco tempo também não me incentivavam, porque trabalhavam muito (...)”. (Caetano – E7)

Nesse recorte podemos perceber que a (des)motivação é elemento determinante para o envolvimento com a educação, não sendo esse um artifício exclusivo para a educação nas prisões. Onofre (2002), inclusive, explica que esse fenômeno não é algo presente somente nos espaços de reclusão e aponta o desinteresse como um traço profundo da contemporaneidade atribuindo a esse acontecimento o fato das escolas adotarem moldes educativos que estão desconexos da realidade alheia, e que por isso, tendem à repetição de moldes educativos que falharam no passado. Também sobre isso, Monteiro (2013) sugere que para a superação desse problema faz-se necessário uma atenção sensível aos incentivos e reforços da população reclusa, de maneira que “difícilmente se conseguirá apelar ao desenvolvimento individual das pessoas, quando lhes falta a satisfação das suas necessidades mais básicas, que lhe permitam iniciar esse desenvolvimento” (Monteiro, 2013. p.108). Essa compreensão também é apontada por Maslow (1991), na discussão teórica sobre a pirâmide hierárquica para satisfação das necessidades básicas, sobre a qual falamos no aporte teórico deste estudo.

Para além da (in)satisfação das necessidades, por razões diversas, os reclusos relataram sobre a dificuldade em administrar o desejo de estudar com as inquietações da mente:

“A escola sempre foi uma dificuldade. Eu quero estar atento, mas me distraio com facilidade... *Os problemas me fazem viajar* e o assunto não prende a minha atenção”. (Breno – E4, grifo nosso)

Sobre essa dificuldade Onofre (2013) explica que as rotinas praticadas no contexto das prisões, incluindo as educativas, concorrem não somente com a distração ou dificuldade de concentração, mas estão marcadas e acentuadas por outros elementos de interferência, como a “repressão, ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo” (p.54). Ademais:

“(…) a baixa autoestima, a pouca motivação, o isolamento, as atitudes e as expectativas reduzidas no presente e as marcadas pelo passado, geram nas pessoas um alto grau de vulnerabilidade psicológica e a indiferença afetiva, a instabilidade emocional somada à social e à cultural geram dificuldades na ação educativa [...] uma vez que suas trajetórias de vida e escolares não lhes

permitiram possibilidade de sucesso e permanência na escola. (idem, p.58 e 60).

Outro elemento apontado pelas narrativas dos entrevistados, como dificultador para as ações educativas no passado, é a marca imputada pela malvadez do passado, como o bullying e os maus tratos, por exemplo:

“(...) no 1º ano eu fui para uma escola pública, mas não me adaptei à escola porque tinha uma **professora que me batia com uma cana**, mas a minha **família passava por maus momentos** e eles não percebiam o que se passava (...), então eu chumbei o 1º ano e fiz o 2º e 3º em outra escola particular, mas logo tive que sair”. (Noel – E8, grifo nosso)

“Bullying; Medo da escola, Medo de uma professora, Medo de não saber (no passado) e não saber algumas coisas hoje, **foram e são pontos negativos para a minha relação com a educação**” (Breno – E4, grifo nosso)

Esses recortes apontam que a instabilidade social e cultural é, portanto, uma confirmação da condição de vulnerabilidade dos participantes educandos, estando eles, por vezes também na situação do oprimido. E sendo eles, em determinados momentos, vítimas das circunstâncias, encontraram como forma de resistência o desejo de se colocarem na situação do opressor, abrindo mão, naquela época, não somente da posição social em que se encontravam, mas da oportunidade de construir no coletivo, uma interpretação nova e alterada baseada nas suas experiências pessoais, como forma de guiar novos rumos no futuro (aprendizagem transformativa). Essa relação com a educação, no passado, se traduz, portanto, em uma carência de experiências significativa, que repercute até às ações educativas nos dias atuais. É o que sugere os próximos recortes:

“**Eu não sentia falta da escola** - Durante os 7 anos que ficou sem estudar, apenas trabalhando como nadador salvador nas praias e operário fabril”. (Marcos – E5, grifo nosso)

“**Nunca senti falta da escola...** sentia falta de alguns conhecimentos, mas seguia contornando, conversando com os engenheiros e geométricos. (...)”. (Camilo – E6, grifo nosso)

Sempre fui um aluno razoável em termos de nota, **mas nunca me interessei muito** (...) Hoje, **só estou aqui na escola porque eu renego estar dentro da cadeia**. Não consigo me adaptar a esse ambiente e por isso queria uma ocupação, como não consegui o trabalho, vim estudar (...)” (Noel – E8, grifo nosso)

Os 3 participantes acima, sugerem completo desestímulo para se relacionarem com a educação no passado, rendendo aos dias atuais um envolvimento com a educação que é

construído por falta de outras oportunidades, o que conserva a ela o lugar de desimportância e a atribuição de pouco (ou nenhum) valor, na perspectiva desses entrevistados.

Podemos observar que essa influência das relações do passado sobre as percepções no presente é uma marca atualizada e isso nos direciona para a compreensão de que através das práticas educativas atuais, ainda não se faz possível a desconstrução de estigmas e paradigmas inculcados aos moldes educativos que falharam no passado e, portanto, conserva-se no olhar dos educandos participantes a imagem de uma educação, na contemporaneidade, que seleciona, segrega, assume moldes engessados e/ou uma didática que se distancia dos seus interesses. É o que podemos confirmar com os recortes a seguir:

**“E esse molde de pressão da escola do passado faz com que eu me sinta mais preso. Não penso que assim vale à pena vir à escola”** (Breno – E4, grifo nosso)

“Uma coisa que me incomoda hoje na escola: percebo que **os professores fazem uma pré-seleção**, investindo mais nos que rendem melhor e isso me incomoda (...) Apesar disso, hoje a escola me faz voltar a acreditar que é possível (...)”. (Marilson – E2, grifo nosso)

Nesses recortes estão presentes o sentimento de segregação e exclusão, os quais aparentam ser responsáveis pela condução à dúvida sobre a importância de se relacionarem com a educação nos dias atuais. Além disso, a dificuldade para desenvolverem competências e habilidades específicas, como a lógico-matemática, por exemplo, é por si um fator desestimulante para a relação desses reclusos com a educação nos dias atuais, visto que se tratam de atividades que se distanciam das suas fontes de interesse:

“(...) e **as disciplinas não estimulam muito**. Não precisa de certas disciplinas. Isso podia definir melhor. Por exemplo, **eu tenho grandes dificuldades com matemática**, poderia adaptar a matéria para essas dificuldades”. (Marilson – E2, grifo nosso)

**“Eu bloqueio na matemática** e admiro os que são menos bem tratados, quando chegam aqui e se dão bem. (...). **O currículo, as greves, as matérias... tudo isso dificulta o envolvimento do recluso com a educação**. Deveria ensinar o que é mais interessante. **Isso é um desafio para mim** (...) Eu sou capaz de me expressar melhor falando do que escrevendo. **Eu poderia escolher como ser avaliado e isso já me ajudaria muito**”. (Breno – E4, grifo nosso)

**“Há coisas aqui que precisam ser melhoradas e que não nos ajuda muito a se interessar pela escola**, (...). A escola precisa de mais vida! Temos quase tudo cá dentro, até biblioteca... mas não me apetece ler. Eu gosto mais de documentários, de filosofia e de história”. (Noel – E8, grifo nosso)

É com base no que está posto que nos remetemos às compreensões já apresentadas, as quais classificam as motivações e interesses como elementos estritamente articulados à história de vida de cada indivíduo, podendo, em função disso, ser coagido e influenciado pelo meio carcerário, no caso dos indivíduos que se encontram privados de liberdade. No entanto, essa influência pode, por vezes, conduzir o recluso à identificação das formas de opressão e à tentativa de uma ação coletiva, implicando em mudança. O que Freire chamaria de processo de conscientização (De Maeyer, 2011. p.48; Monteiro, 2013. p. 36). Já Reeve (2018) ilustra, que é esse interesse um dos guias de coordenação para a motivação humana, e, portanto, é algo a ser valorizado visto que ela (a motivação) se trata de um convite para considerar com sabedoria a coordenação desses seus guias interiores, de maneira que esta passe a ser uma atividade natural do cotidiano.

Dito isso, observamos que esse interesse não está posto de forma desarticulada e, portanto, ele vem somar a outras compreensões e perspectivas que levam os reclusos entrevistados a assumirem como possibilidade, algumas conquistas através da educação. Ou seja, em uma relação básica de troca e reciprocidade: *‘eu me interesso por, porque ela me oferece tal’*. É o que podemos identificar com os excertos apresentados a seguir:

“A escola nos possibilita ter boas relações com os professores, estreitar os laços com mais confiança, ter o reconhecimento deles e viver experiências enriquecedoras”. (Paulo – E1)

“*Depois de um tempo na cadeia, os interesses mudam...* e também pela família (meus filhos). Muda-se as ideias. Hoje tenho mais interesse pela educação”. (José – E3, grifo nosso)

“Hoje, voltei a estudar no EPC pela minha filha. Quero dar bom exemplo para ela e que ela se sinta estimulada”. (Breno – E4)

“(…) *percebi que precisava da escola para ter sucesso profissional*”. (Marilson – E2, grifo nosso)

“Preciso melhorar os meus conhecimentos, mais cultura, mais habilitações para o caso de ter que procurar trabalho e assim me sentir pertencente à sociedade” (Camilo – E6)

Além disso, percebemos uma ampliação das perspectivas apontadas pelos entrevistados, estando elas não somente sustentadas em interesses, mas em razões e motivos que se articulam e se traduzem em motivações para a aprendizagem. E esta última, por sua vez, se distribui entre

a esperança pelo reconhecimento dos professores e da família, o desejo de reingresso no mercado de trabalho e o acolhimento no retorno à sociedade.

Dentro dessas motivações, há também a reavaliação e flexibilização da pena, que se apresenta como um argumento de escolha importante, para alguns dos entrevistados se relacionarem com a educação no contexto de privação de liberdade. Dos 8 entrevistados, 4 relataram que esse era o principal motivo para o retorno à escola. A seguir apresentamos alguns recortes:

“(...) Em 2018 voltei outra vez (pra a escola), para sair mais cedo e validar as competências”. (Marilson – E2)

“Os reclusos vêm para a escola para ter benefícios. (...)”. (José – E3)

“Voltei para a escola já nos EP’s, não porque me apetecia, mas porque aqui a gente tem que fazer o melhor para sair mais cedo.(...)”. (Marcos – E5)

Apesar disso, um dos entrevistados explicou não acreditar nesse tipo de argumento ou razão para se relacionar com a educação, baseando-se em sua experiência negativa. E em função disso, o seu envolvimento hoje se justifica por motivos intrínsecos, para agregar conhecimentos, habilitações e para ajuda-lo a se sentir pertencente à sociedade.

“Hoje, eu estou no CPJ e na escola, faço gestão de carreira e empreendedorismo e Francês. E até gosto do envolvimento, acho interessantes os assuntos discutidos que são diferentes do passado (30 anos atrás, não é?!) e tenho boas notas, mas aqui dentro a direção não dá importância ao que fazemos e portanto, se eu estiver na escola ou não, não tenho benesse alguma...Falta um benefício! Reavaliar a pena não é verdade, porque eu não fui beneficiado”. (Camilo – E6)

Outro elemento importante encontrado nas narrativas desse estudo é o fato de lançar sobre a educação a caracterização de um espaço onde se materializa o prazer de fazer o que se gosta, de ajudar aos outros e de sentir-se útil. Vamos observar a seguir:

“Eu sou muito feliz por aqui, porque **faço o que gosto** e eu gosto muito da forma como ensinam, os professores empenham-se (...) ***Já passei momentos de felicidade na cadeia, que não passei lá fora e se não fosse isso eu não estudaria...*** estava fora de questão. Aqui a educação me preenche completamente... E posso jogar bola também”. (Caetano – E7, grifo nosso)

“*Gosto de ajudar aos colegas* para caminhar juntos, cultivar bons relacionamentos, buscar boas notas e dar mais do que receber”. (Paulo – E1, grifo nosso)

“Mas essencialmente estou aqui para mostrar bom comportamento mesmo. Tenho algum gosto e *torno-me útil* pelo que faço na escola. Nada é muito desinteressante e *eu me adapto fácil*. Aqui também não podemos exigir muito”! (Marcos – E5, grifo nosso)

Segundo estes excertos, estas motivações de origens (intrínsecas) se associam à educação revelando o peso das experiências e das qualidades de coragem, dignidade e amor-próprio que podem ser encontradas no íntimo das ações e relações educativas, influenciando a autoestima desses educandos e servindo de estímulos para os seus processos de aprendizagem. E é a respeito das dimensões de estima e superação que apresentamos os próximos recortes de narrativas:

“Aqui nós vivemos um turbilhão de problemas diários e vir para a escola representa além de buscar novas formações, *superar esses problemas*, se ocupar”! (Paulo – E1, grifo nosso)

“Estar na escola é *superar desafios* e aqui eu posso me testar (...) Quero aproveitar o tempo no EPC para me desafiar. Sou inteligente! Sei que posso!”. (Marilson – E2, grifo nosso)

“Hoje estou na escola *para o meu desenvolvimento*”! (José – E3, grifo nosso)

Aqui percebemos que, para além da crença em si mesmo ou da ausência dela (crença) diante das circunstâncias opressivas inerentes à condição do preso, no olhar de alguns dos entrevistados, a educação é compreendida como uma espécie de passaporte para superar limites e desafios, levando-os a se reconhecerem e a (a)creditarem em suas próprias capacidades, mesmo imergidos em um universo de argumentos que objetivam invisibilizá-los. É a preocupação levantada por Onofre (2011) quando explica que:

“(...)a prática educativa pode alguma coisa, e que o homem preso tem a vocação para ser mais e para refazer-se. A educação escolar no interior das prisões deve e pode estar comprometida com as condições de vida dos encarcerados e contribuir para melhorá-las” (Onofre, 2011. p. 291).

Ademais, devemos destacar também que em momentos específicos de suas narrativas, foi possível encontrar a relevância atribuída à educação, pelo olhar dos reclusos entrevistados, quando estes apontam para a escola como um espaço potencializador para as aprendizagens,

através de onde se faz possível experimentar dos sentimentos de auto atualização e descobrimento de novos talentos, dons e habilidades. É o que se apresenta adiante:

“Eu gosto da escola e gosto mesmo de documentários... porque lembro de coisas já vistas, como uma *autoatualização*”. (Marilson – E2, grifo nosso)

“Estou na escola também para *ter mais capacidade de argumentar perante alguns assuntos*, para me sentir bem e ser exemplo para outros”. (Camilo – E6, grifo nosso)

“*A escola aqui me fez amante da escrita* e sempre escrevo para as festividades da cadeia, declamo nas festas (...) Também leio muito. E no momento, ler e escrever é o que faz sentir-me bem”. (Caetano – E7, grifo nosso)

Esse reconhecimento, por sua vez, se soma ao reconhecimento da escola como um lugar de refúgio e escape para as confusões emocionais, perturbações e inquietações do ego e da mente. Dos 8 entrevistados, 5 apresentaram explicitamente o valor compreendido por eles, a respeito do espaço escolar dentro do estabelecimento prisional. Não nomeadamente, pelo que ela (a educação/escola) lhes oferece, mas porque é a partir daqui que se desdobram as mudanças de rotina, a descoberta de novos horizontes, o reconhecimento de um lugar reservado que lhes ofereça descanso e a oportunidade de um (ilusório) distanciamento de um contexto que fora historicamente pensado para punir, vigiar e controlar esses indivíduos.

“*A escola trás hoje uma mudança de rotina*, aprendemos várias coisas e saímos da rotina (...) Para os que estão marcados como eu, vir para a escola não muda nada. Então venho porque *posso abrir a mente*, abrir horizontes. A escola serve para isso, basta ver quem quer”! (José – E3, grifo nosso)

“Eu passo o dia inteiro na escola, ou estou estudando ou estou colaborando. *Estar aqui para mim é um escape*, porque além de ocupar o tempo me ajuda a evoluir e sair daqui com algumas qualidades (...) mas não é só para ocupar tempo. Eu gosto de vir estudar filosofia também, porque aqui me faz olhar a vida com outros olhos que eu nunca tive antes. *O que cá se aprende, pode abrir algumas portas, novos horizontes*”. (Noel – E8, grifo nosso)

“Aqui na escola tem energias Positivas (...) Eu gosto de estar hoje na *escola porque é como um escape*. É também para sair do mal ambiente da ala, além de concluir o secundário, crescer e aprender tudo o que for possível”. (Paulo – E1, grifo nosso)

“*A escola é um escape* do meio prisional (...) é um estímulo bom, porque nos ajuda a abstrair, porque aqui (EPC) eu não sinto que tenha alguma liberdade” (Breno – E4, grifo nosso)

“Ter algum trajeto de vida dentro da cadeia *limpa a cabeça e nos ocupa com alguma coisa*. A escola serve também para isso. Além de servir para a autoestima e para as aprendizagens”. (Marcos – E5, grifo nosso)

O E3 (José) explica que na sua compreensão, a escola não lhe tem serventia nenhuma, uma vez que no sistema prisional há aqueles que “estão marcados” e por isso, nunca serão beneficiados por essa relação reeducando x escola. Aqui, está posto que a mudança proposta pela escola, no olhar desse entrevistado, se limita às possibilidades de reavaliação e flexibilização da pena, não servindo para nada além disso. E em função disso, o que lhe resta é “abrir a mente”, como uma alternativa de segundo plano. Apesar disso, outros relatam em suas narrativas que encontram na escola um espaço para reflexão, construção de ideias e descoberta de novos mundos e olhares/perspectivas, mesmo que no presídio o lugar da escola seja, quase por unanimidade, um lugar de refúgio e escape. Freire (2013) poderia dizer que: “a escola era, em última análise, um parêntese, um espaço-tempo em que repousava a sua canseira diária” (p.42).

Por fim, diante dessas categorias de análise, foi possível perceber que as razões, (des)motivações e (des)interesses para os reclusos se relacionarem com a educação, no passado e nos dias mais recentes, são plurais e de origens diversas. Por hora, elas variam entre as compreensões que tinham sobre a serventia da educação para a sobrevivência e leitura de mundo e o que elas (educação e escola) podem lhe oferece. Encontramos também algumas mudanças de perspectivas, quando no passado declaram não se interessar pelas ações e espaços educativos, e hoje encontram motivos para se relacionarem com a educação de forma mais interessada. E ainda, às mudanças de perspectivas atribuímos que estas se associam, possivelmente, à dilemas desorientadores, os quais despoletam entre os indivíduos entrevistados uma releitura de si, dos indivíduos parceiros e do mundo no qual está inserido, podendo ela (a releitura) ser um elemento emancipatório ou não.

### **2.3. O reencontro com a escola e a educação nos espaços de reclusão**

Posto anteriormente os motivos e razões que levaram os reclusos a interromperem ou se distanciarem de seus percursos educativos, além de tentar (re)desenhar as formas de envolvimento nos dias atuais, buscaremos aqui nesse espaço e momento, compreender “como essa relação foi retomada nos espaços de reclusão?”. E para isso, focalizamos a nossa análise nas categorias 4 e 5 (C4 e C5).

Vimos que a mudança de perspectiva sobre as possibilidades e limites da educação, no olhar dos entrevistados, assumem contornos diferenciados e emergem em espaços de tempo distintos, respeitando as histórias de vida de cada um. Além disso, foi perceptível também, que o reencontro com a educação no contexto da prisão oferece ao indivíduo uma nova compreensão sobre o universo educacional, e dentre essas mudanças de perspectivas, o reconhecimento da educação como um atributo à existência no espaço de reclusão. É o que nos mostram os recortes a seguir:

“A educação para cada um é diferente. Aqui é para a **sobrevivência e para adquirir conhecimento**”. (José – E3, grifo nosso)

“A escola me ensina **o valor de ser útil** e melhora os meus valores pessoais para eu viver no cotidiano em sociedade” (Camilo – E6, grifo nosso)

“(…) **estar na escola** hoje foi **o passo mais importante que dei na minha vida**, de maior impacto e transformação”. (Caetano – E7, grifo nosso)

“A escola me ensina sobre **dignidade e Liberdade de pensamento**” (Noel – E8, grifo nosso)

Enquanto as categorias anteriores nos mostram que a escola e a educação podem ser conservadas em um lugar de segunda estância, aqui as categorias 4 e 5 nos mostram que, apesar disso, os reclusos encontram na educação uma espécie de atributo à sobrevivência nos espaços de reclusão, quando associam a ela um viés de acesso ao conhecimento, uma ação de impacto e transformação e até um suporte para o desenvolvimento intelectual, reflexivo crítico.

Em contrapartida, essas narrativas nos parecem frágeis, no momento em que alguns entrevistados expõem que a educação na prisão é um argumento temporário, especialmente quando posta diante da necessidade de trabalho ao retornarem à sociedade:

“Sou sincero! Lá fora tenho companheira e filhos, portanto, como abrir livros? **Tenho que trabalhar e contribuir com a minha companheira** que está fazendo isso sozinha agora. **Claro que não vou estudar**”! (José – E3, grifo nosso)

Sou sincero! Tenho 3 miúdos, uma mulher e uma mãe. **Quando sair não tenho que pensar em escola. Eu preciso pensar em trabalhar** porque eles precisam de mim. Preciso sustenta-los. (Marcos – E5, grifo nosso)

Esse olhar de mais valia pelo trabalho é, portanto, um fator de importante concorrência para a continuidade de uma educação ao longo da vida, na convivência extramuros. E logo, uma questão razoável, visto que não se pode negar a necessidade do sustento, estando o

percurso educativo, mais uma vez ameaçado pela necessidade do sustento familiar. Um padrão do passado que se repete nos dias atuais.

Outro fator importante que percebemos quando os entrevistados nos relatam sobre a retomada da relação com a educação nos espaços prisionais, é a forma como eles buscam “ser mais” assumindo o que Freire (1979) chamaria por posição atuante e não passiva, pressupondo o “saber mais” (Cit. in Godinho e Brandão, 2017, p.25) e logo, o prestígio do conhecimento:

“Educação não é só estudar letras e números, **é também carinho, valorizarm-nos, tratar-nos bem...** Assim, nos sentimos bem na escola (...) Aqui no EPC eu sinto-me ajudado pelos outros e acolhido! (...) **aqui aprendemos a dar ao que porventura não tinha nenhum valor (...) humildade, solidariedade e companheirismo**”. (Caetano – E7, grifo nosso)

“**Ficar mais culto!** Desde que ando na escola consigo acompanhar aqueles programas de conhecimento. E isso eu gosto muito. **Tem muito valor para mim**”! (Breno – E4, grifo nosso)

“**A educação vai ser sempre boa para toda a gente.** Minha família é toda licenciada. **E eu sempre vou dar valor à educação**”. (Camilo – E6, grifo nosso)

Notamos então que essa aquisição do prestígio pela construção e domínio do conhecimento não se dá no vazio, mas é assumida quando atrelada a uma relação afetiva, na presença de aspectos de humanidade, dignidade e companheirismo. Além disso, é também um artefato de valor para a relação dos reclusos no espaço de reclusão, sendo ela (a relação) influenciadora e influenciada pelas formas de resistência no universo prisional.

Chegamos a esse ponto da análise, quando curiosamente identificamos que dentre os 8 reclusos entrevistados, 3 (Paulo – E1, José – E3 e Noel – E8) não manifestaram ou registraram elementos de dúvidas, medos e inseguranças, nem no brasão educativo e nem na linha do tempo. E depois deles, 3 demonstraram dificuldade e/ou resistência para expressar esses elementos, como podemos ver com os recortes a seguir:

“**Não tenho medo do futuro e não me sinto inseguro**” (Marcos – E5, grifo nosso)

“**Não tenho inseguranças.** Até hoje eu tenho uma empresa que funciona lá fora sob os meus comandos e ideias. Fico como consultor. E também não sabemos do futuro, não é”? (Camilo – E6, grifo nosso)

“Gosto de trabalhar, mas não vejo a escola como um viés para o trabalho e isso não é uma obsessão para mim. (...) **O futuro não me assusta**, porque

minha mãe vive muito, muito, muito bem e ela pode me suportar”. (Caetano – E7, grifo nosso)

Somados a esses, os E2 e o E4, relatam sobre os seus medos, quando declaram o receio de lidar com um ensino que segrega e exclui, além de temer não conseguir concluir o secundário, respectivamente. Essa (não) colocação do medo e das inseguranças nos faz lembrar do que Freire (2013) relata, ao explicar que certos comportamentos são formas de proteção assumidas por quem viveu, ou vive, uma experiência opressora. Lembrando disso e ao contar sobre o medo que sentia quando algumas pessoas iam visita-lo em Genebra, durante o exílio, Freire relata que:

“Uma das eficácias do poder arbitrário está em que, introjetado como medo, passa a habitar o corpo das pessoas, e assim, a controla-las através delas próprias. Delas próprias, ou talvez mais rigorosamente dito, através delas como seres duais e ambíguos: elas e o opressor morando nelas” (Freire, 2013. p. 27)

Já sobre a presença do medo, enquanto o E4 assume a temeridade para com o futuro, o E7 declara não temer o desconhecido e nem o que os dias posteriores têm a lhe oferecer, mas relata esse elemento (medo) como um obstáculo superado no passado:

“ (...) No EPC eu tento levar como pode e diante das exigências aqui ***eu me sinto muito pressionado com a matéria. E tenho medo de não conseguir concluir o 12º ano.*** Em uma avaliação que ***já cheguei a fugir*** e na quarta-feira eu já sei, já decorei que tenho matemática. ***E como me sinto envergonhado e pressionado***, tento não vir”. (Breno – E4, grifo nosso)

“Voltei a estudar ***com muito medo do que enfrentaria.*** Em setembro de 2016 ***voltei à escola, aqui no EPC com pavor***!” (Caetano – E7, grifo nosso)

Além desses elementos que viemos discutindo, outra presença que consideramos relevante entre os relatos desses blocos de análise, é o despertar dos reclusos para um questionamento de serventia da educação mediada nos dias atuais, para o futuro:

“Será que o que ‘*ensinamos*’ aqui **serve para o futuro**”? (José – E3)

“Não é não querer acabar a escola, mas por necessidade, primeiro o trabalho (...)Vejo a escola sempre como boa, mas não é a minha prioridade. **Acho que não me leva a nada** porque já tenho trabalho garantido”. (Marcos – E5)

Na miríade da discussão sobre a serventia e utilidade da educação para o futuro, percebemos uma oscilação entre a crença nas oportunidades que podem ser alcançadas através das experiências educativas e a descrença em uma educação ao longo da vida, no futuro, quando se deparam com as ofertas do mundo laboral, especialmente a remuneração pelo ordenado como

garantia do sustento de si e de seus familiares, como vimos anteriormente. Entendemos, portanto, que é evidente a mudança de compreensão sobre os valores, papéis e funções da educação, mas isso não é argumento seguro e suficiente para que aqui a gente possa sugerir que a educação mediada no contexto de privação venha a se configurar (no futuro) como o viés para uma mudança comportamental, uma vez que os reclusos continuam a declarar o trabalho como prioridade, mesmo desejando concluir os secundários.

Por fim, mesmo reconhecendo o papel e alcance da educação, nos recortes apresentados podemos encontrar que o reencontro com a educação no espaço de privação de liberdade está marcado por algumas questões do ego, como o medo, a insegurança, angústias e a vaidade, as quais se configuram como aspectos de interferência nas relações educacionais que se constroem nesse contexto. Isso porque, são através dessas questões que emergem as formas de resistência ao sistema prisional, como por exemplo, o silenciamento do medo, as angústias e inseguranças veladas como forma de preservar a vulnerabilidade no contexto de reclusão e a ocultação características pessoais que possam revelar uma fragilidade qualquer de suas identidades.

No subtópico a seguir apresentamos como os entrevistados lidam com essas incertezas, associando-as aos seus percursos educativos e conduzindo-os ao questionamento: “O que esperar sobre a educação, para o futuro”?

#### **2.4. O que os reclusos esperam para o futuro?**

Aqui, vamos nos concentrar nos últimos blocos de análise: As categorias 6 e 7 (C6 e C7), na expectativa de compreender o que os adultos reclusos entrevistados esperam para o futuro, quando olham para os seus percursos educativos no passado e para essas relações com a educação no presente. E para isso, selecionamos alguns excertos de fala os quais apresentamos mais adiante.

As primeiras dimensões apontadas que consideramos relevantes para essa discussão, giram em torno da insegurança para com o futuro, em função das marcas do passado. Sobre esse aspecto, alguns reclusos apontam que:

*“Eu tenho o receio que o ensino continue segregando pessoas (...)”.*  
(Marilson – E2, grifo nosso)

*“(...) hoje percebo uma falta de *entreaajuda*. (...) **Espero que no futuro, não haja espaço para pessoas desfavorecidas**”* (Marilson – E2, grifo nosso)

“O sistema de escola dos países nórdicos me parece muito bom, com mais liberdade e sem pressão. Isso falha na nossa sociedade, *porque aqui os que*

*tem mais, são tratados melhores e os que têm menos, são menos bem tratados. Isso (o tratamento) deveria ser igual na sociedade”* (Breno – E4, grifo nosso)

*“Se eu sair daqui vou ter que pausar os estudos. **Só quem realmente tem dinheiro que se realmente consegue estudar”**.”* (Noel – E8, grifo nosso)

Quando percebemos que dentre estes recortes há um entrevistado que se sentiu segregado por experimentar de episódios de racismo no ambiente escolar, no passado, e é o mesmo que relata hoje sobre um “receio de que o ensino continue segregando pessoas”, estamos falando sobre um indivíduo marcado por uma cicatriz que denuncia experiências infelizes articuladas ao universo educacional. E, portanto, é importante destacar que se trata da denúncia de influências do passado sobre os dias atuais associadas a uma educação que não se estabelece de forma neutra Freire (1979) mas sim, construindo um percurso educativo politicamente estabelecido, enviesado em favor de e/ou contra alguém ou algo.

Para o mesmo autor, essa condição do estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem, que associa as dimensões da sua vida ao que está sendo hoje acessado ou ao que será acessado no futuro, pode vir a ser uma experiência especialmente transformadora quando apoiada em ideias maiores de transformação. E é com base nessa compreensão que apresentamos os recortes a seguir, cujas referências à educação se dão em unanimidade por um viés de sonho pela libertação e luta contra a dominação:

*“Desejo concluir o secundário, iniciar a licenciatura em turismo, me apropriar das experiências passadas e **me estabelecer por conta própria**”.* (Paulo – E1)

*“Eu sonho em ser feliz, **fazendo aquilo que me faz sentir de bem com a vida**, como por exemplo, culinária e desporto”!* (Marilson – E2)

*“Não quero o crime, que estou farto disso, mas **preciso trabalhar porque a vida custa, não é**”?* (José – E3)

*“**Ter a minha liberdade** o mais rápido possível para poder alcançar os meus sonhos (...) Em certos sítios eu fiquei mesmo marcado e por isso sei que não terei espaços. Mas **quero seguir com o secundário**, investir no inglês e **entrar no ramo imobiliário. Desejo conseguir os meus objetivos de trabalhar**”.* (Breno – E4)

*“Se possível, **concluir o secundário. Ter sempre trabalho**”!* (Marcos – E5)

**“Quero abrir uma nova empresa e empregar outras pessoas ou trabalhar para alguma que faça isso** (construção de barcos.) Se eu ficar, termino aqui, mas se sair minha prioridade é o trabalho e criar postos de trabalho”. (Camilo – E6)

“Espero conseguir estudar até o limite e **associar meus estudos a outros objetivos com fins solidários**. Fazer pelos outros o que a doutora Eugênia fez por mim. Mas a minha prioridade será sempre os estudos e eu vou conciliar com o trabalho solidário (...) Eu também **quero algo (negócio profissional) para mim, quero construir algo e fazer algo útil, que marque positivamente alguém**. Assim já estou satisfeito” (Caetano – E7)

**“Bem que me apetecia concluir o secundário** para tirar a carta de condução, **mas sei que as necessidades falam mais alto. Preciso trabalhar**. E também não me apetece ir à universidade, nunca sonhei com isso”. (Noel – E8)

Olhando para esses recortes dos 8 participantes, ao relatarmos as suas expectativas para o futuro, podemos concordar que se tratam de relatos que perspectivam transformação, mudança de vida e logo, não deixam de acreditar no futuro. Além disso, são expectativas centradas na possibilidade do trabalho e, na maioria, influenciadas pelas experiências do passado, onde, alguns demonstram interesse não somente em concluir o secundário, mas em construir um percurso educativo ao longo da vida que lhes permitam a associação ao exercício profissional, sem que haja a necessidade de se desfazer de um em detrimento do outro.

Para além da continuidade dos estudos e da associação ao mundo do trabalho, outros aspectos nos pareceram marcantes, como por exemplo, a educação como um passaporte para a reconstrução do seio familiar:

**“Minha filha perguntou: Pai, qual a sua profissão? Não consegui responder! Criminoso? Criminoso não é profissão... É complicado”!** (José – E3)

Nesse momento, o recluso entrevistado aponta a educação como o único meio de reverter uma experiência de constrangimento vivida com a sua filha, explicando que foi em função da interrupção dos estudos e da aproximação com o mundo do crime, que hoje não se faz possível explicar para a sua filha qual seria a sua profissão.

**“Ter minha família, principalmente meus filhos. Dar um bom futuro e uma boa educação para eles”.** (Marcos – E5)

“Sempre fui um pai muito presente para meus filhos, mas eles esqueceram um pouco de mim quando cheguei aqui. Apesar disso, **quero construir casa e uma vida inteira com meus filhos, minha mãe e a doutora Eugênia**”. (Caetano – E7)

Para outros, as expectativas para o futuro giram em torno de buscar na educação uma porta de acesso à reaproximação com os filhos e à construção de um novo contexto familiar. Essa constante associação do futuro ao passado (ou vice versa) é explicada por Freire (2013) quando ele relata uma experiência vivida por sua mãe descrevendo que as experiências de carência, limitações, insucessos e/ou falta de coisas aguçam nos indivíduos, ou hipertrofiam neles, as suas expectativas (p.102).

E é na esperança pelos próximos dias que os reclusos afirmam que ainda há sonhos para uma vida diferente, porque “para quem nada, ou muito pouco tem, qualquer possibilidade de algo a vir a ter merece ser vivida” (Freire, 2013, p.103):

“Aqui eu continuo com bons relacionamentos, com respeito. **Chega desta vida**”. (Marilson – E2)

“**Eu sonho com uma vida diferente**, uma família. E o reconhecimento dos meus filhos”. (José – E3)

“Não quero parar de estudar. **Quero uma vida diferente...** Quero ir até a universidade, tirar psicologia para ajudar os colegas e usar as experiências e o tempo de vivência aqui no EPC ao meu favor. Isso pode me ser útil (...).” (Caetano – E7)

“Quero concluir logo o secundário e **dar prioridade a reconstruir minha vida** para visitar a minha mãe e a minha irmã em Luxemburgo”. (Noel – E8)

Esses olhares sobre a educação e os seus alcances para o futuro, nos levam à compreensão de que é na educação que estes reclusos depositam esperanças desesperadas de se reinventarem no futuro, como uma espécie de exigência social e da vida. E para isso buscam nos frutos que foram gestados pelas experiências do passado a possibilidade de encontro, hoje e amanhã, com um lugar melhor, de mais oportunidades e de acesso a uma existência digna na sociedade.

E foi buscando compreender essas representações da educação para os alcances do futuro, que pedimos para os entrevistados resumirem em uma frase, palavra ou expressão, o que a educação, a escola (ou o envolvimento com ambas), poderia significar às suas leituras de mundo. Chegamos então à análise da representação pessoal dos percursos educativos/formativos para os reclusos entrevistados:

“A escola significa para mim um renascimento”. (Marilson – E2)

“Sair melhor e com mais conhecimento” (Camilo – E6)

“A escola faz parte do meu sonho, então vou continuar a sonhar” (Caetano – E7)

“Futuro Melhor” (Breno – E4)

“Ser Feliz” (Marcos – E5)

E foi então quando percebemos que estavam aqui reforçadas as compreensões apontadas por eles em outros momentos das entrevistas, sugerindo que apesar das destemperanças do passado e das dificuldades do presente, ainda há espaços para a crença no futuro, lançando sobre a educação e os seus percursos educativos um olhar complexo que os caracterizam como uma espécie de arena, permeada pela capacidade de se realizarem profissionalmente, de se alimentarem ou se resguardarem das questões do ego, de viverem experiências transformadoras e até de realizar sonhos, ser feliz e continuar desbravando dias melhores.

### **Síntese Conclusiva**

Das informações recolhidas durante as escutas dos relatos autobiográficos, pudemos identificar algumas características comuns dentre os entrevistados, nomeadamente de cariz comportamental e emocional, as quais nos parecem conversar intimamente com aspectos muito particulares dos seus percursos educativos e formativos, seja no passado, no presente ou nas expectativas para o futuro.

Os dados coletados com os instrumentos suportes, reforçam e corroboram com essas informações narradas pelos reclusos sobre as suas histórias de vida, apontando de forma clara e organizada para motivações (de cariz interno ou externo), interesses, razões, medos, dúvidas, inseguranças e significações pessoais para estes reclusos se relacionarem com a educação, registrando os elementos em tempos cronológicos. Vale ressaltar, que para a discussão e análise dos dados, essa organização em tempos cronológicos, foi viabilizada pela utilização do instrumento suporte nomeado aqui por *‘linha do tempo’* e representou um argumento de privilégio para que nós pudéssemos perceber como as dimensões centrais desse estudo (motivações e interesses) emergiam do interior de cada uma das experiências narradas. Enquanto que, o *‘brasão educativo’* sistematizou as histórias narradas dando destaque a artefatos que explicavam e justificavam as motivações e interesses apontados pelos reclusos entrevistados.

Dentre as características comuns aos 8 participantes, duas nos pareceram nomeadamente importantes: A forma como estes entrevistados resistem para relatar sobre aspectos de fragilidade e vulnerabilidades e depois, a maneira como eles se relacionaram com a educação no passado, experimentando de percursos educativos significativamente marcados

pelo desinteresse, pela desassistência familiar e escolar, pela malvadez do passado, por experiências traumáticas e preconceituosas, pela proximidade com as facilidades do mundo do crime, e pelo descrédito com o as verdadeiras intenções das experiências educativas acessadas. Todas estas, nos sugerem como interferências que se apresentam, hoje, como um argumento basilar para as compreensões construídas por eles acerca das novas experiências e das próximas, que tendem a emergir à medida que se reconstroem os seus percursos educativos.

Para além das histórias de vida, ou no âmago delas, alguns aspectos subjetivos e não narrados foram percebidos pela pesquisadora no momento da escuta das narrativas, ao observar a timidez de alguns reclusos em falar sobre certos aspectos, a vontade de outros em chegar em determinados tempos das suas narrativas, a emoção de alguns em lembrar aquelas experiências, entre outros. E sobre essas impressões compreendemos por bem resumir aqui, à medida que fomos sintetizando a análise dos dados apresentados e discutidos. E propomos isso, por entender que elas explicam também sobre as dimensões de (des)motivações e (des)interesses verbalizados e registrados pelos reclusos participantes, os quais foram traduzidos em dados para o processo de categorização, interpretação e análise.

Os dados apresentados e discutidos nos mostram que alguns dos entrevistados demonstraram resistência e dificuldade em externar relatos que desvelavam sobre seus medos, inseguranças, fragilidades e incertezas. Mas apesar disso, a grande maioria esteve envolvida e esperançosa em contribuir com as atividades da nossa pesquisa, sempre solícitos e atenciosos com as entrevistas de explicitação, histórias de vida e construção dos instrumentos suporte, tendo apenas dois dos entrevistados demonstrado pouco envolvimento em função da indisponibilidade de tempo, o que ainda assim não fez com que abrissem mão de contribuir e participar da pesquisa. O E1 - Paulo, por exemplo, muito questionador, demonstrou-se esperançoso de que o nosso trabalho de pesquisa venha a lhe oferecer programas e/ou projetos educativos no futuro, que se aproximem dos relatos e interesses que estavam nos sendo apresentados. Além disso, ao final do nosso encontro, solicitou por mais momentos de conversa, explicando que havia gostado muito daquela ocasião.

Para além das limitações, difíceis de serem desveladas, as marcas de malvadez e segregação do passado, emergiram dentro das narrativas como elementos determinantes para os contornos das experiências educativas, na atualidade, de maneira que os episódios de bullying, racismo e preconceito racial foram repetidamente relatados e lembrados por mais de um entrevistado e em momentos distintos, tanto nas narrativas como na construção dos instrumentos suportes. O E2 – Marilson, por exemplo, fez questão de nos contar (por mais de

uma vez) os fortes relatos sobre os episódios de racismo experimentados por ele no passado, e ao final declarou que “tinha medo que o ensino continuasse segregando pessoas”. E aqui percebemos que essa cicatriz como herança da malvadez do passado, emerge como uma espécie de ponte direta (e rudimentar) para as (re)leituras do presente e do futuro, fazendo com que estes homens reclusos alcancem o benefício da dúvida sobre a educação que lhes é oferecida nos espaços de privação, levando-os a se questionarem sobre a utilidade desses envolvimento para o futuro e sobre a validade e sustentabilidade de percursos educativos que precisam ser reconstruídos, retomados, e deveriam deslumbrar uma educação ao longo da vida.

Outro exemplo marcante, para esses desconsoles dos percursos educativos do passado, está nos desdobramentos emocionais que se articulam à cognição, refletindo nos reencontros com a educação no presente. O E4 – Breno, por exemplo, ao narrar para nós os episódios de bullying e violência que sofreu no passado, declara que fora essa a principal razão que motivou a interrupção e abandono do percurso educativo ainda em construção, na infância. E quando narra o presente, deixa evidente as marcas que isso lhe trouxe, como a insegurança, a descrença em si, a baixa autoestima, o medo de errar, a dificuldade em pedir ajuda, dificuldades de concentração em sala de aula, e a sensação de prisão, maus tratos e enclausuramento diante de situações que lhe ofereçam pressão. Ele explicou ainda que sonha em concluir o secundário e mudar de vida, mas as dificuldades com os conteúdos e as disciplinas, se somam ao medo de pedir ajuda, por entender que será julgado pelos professores e/ou não compreendido. E isso lhe representa uma ameaça para a realização do seu sonho. Ou seja, aqui, percebemos um modelo de repressão subjetiva e silenciosa que se reproduz nas ações educativas do contexto prisional, redesenhando a oferta de oportunidades que podem assumir contornos de desigualdade e injustiça, semelhantes à educação que falhou no passado. E isso, conseqüentemente, se apresenta com uma aparência desinteressante e desmotivadora aos reclusos que precisam retomar e reconstruir por novas perspectivas os seus percursos educativos/formativos.

Apesar dessas marcas do passado e do conseqüente questionamento sobre as possibilidades educacionais no futuro, é evidente em todos os relatos que nos foram apresentados, que os 8 participantes desejam e se interessam por uma mudança de vida, pela transformação de realidades e pelo aproveitamento de novas oportunidades. Alguns, em função das más experiências no contexto prisional, que já não cabem mais para o momento de vida atual, outros porque renegam a presença nesses espaços de privação, outros porque esperam encontrar nessas transformações de realidades a possibilidade de reconstruírem o seio familiar, etc. As motivações são plurais e variam de acordo com cada experiência, com o alcance de seus

possíveis dilemas desorientadores, com os seus processos particulares de conscientização e/ou com a necessidades básicas e conativas que estão por serem satisfeitas. O E3 – José, por exemplo, nos trouxe falas carregadas de pragmatismo, sinceridade e realismo, declarando que o ‘verdadeiro’ envolvimento com a educação se deu somente nos espaços de reclusão, por necessidade e interesse na reavaliação/flexibilização da pena (fala categórica, repetida também por seus colegas entrevistados nessa pesquisa), mas apesar disso, no EP essa relação, se construiu de maneira mais "genuína". Declarou ainda, que a sua relação com a educação na prisão é também por uma questão de verdadeira "sobrevivência", apontando como um instrumento que auxilia a sua sanidade mental e lhe prepara para um "futuro diferente”.

Depois da necessidade de sobrevivência às opressões, controle e condições hostis inerentes ao contexto prisional a educação também é apontada por esse entrevistado (E3) como uma ocupação desleal, em termos de concorrência com o mundo do trabalho, uma vez que o exercício laboral oferece a eles o ordenado como possibilidade de sustento para si e para as famílias, enquanto que a educação não suporta/atende a essa necessidade. Como uma espécie de possibilidade perversa. Esse argumento foi também apontado pelo E5 e por demais colegas entrevistados, que ao apontarem a família como maior fonte de motivação para as suas realizações pessoais e profissionais, associam a necessidade de lhes recompensarem e repararem os danos causados pelas suas reclusões, através da assunção dos compromissos financeiros. Outro entrevistado, direcionou o nosso olhar para o mesmo lugar, quando declaradamente explicou desejar o trabalho, muito antes da educação, pelo atrativo do ordenado. Foi o E8 – Noel, que explicando sobre a sua trajetória escolar no EP, declara que se envolveu com ela pela falta de oportunidades de trabalho nesse contexto e que hoje se sente, ainda, insatisfeito com alguns professores e com a falta de estética e conforto dos espaços escolares, demonstrando forte desencanto e um frágil envolvimento com a escola e a educação no contexto prisional. Por fim, ele encerra a nossa conversa explicando que compreende a escola e a educação como um *“privilégio dos que têm dinheiro”*.

Essa última afirmação na narrativa do participante evidencia para nós, o sentimento impregnado de exclusão reproduzido pelo modelo educacional, de maneira que quando retomada essa relação no contexto prisional, envolvem-se numa relação dicotômica da qual nem se quer eles estão conscientemente apropriados. Isso porque, mesmo achando a educação uma prática excludente, acessível apenas para os que têm dinheiro, eles dividem-se entre procurar a educação e a escola para serem acolhidos no interior do sistema prisional, pela benesse da reavaliação da pena, do bom comportamento e pelo reconhecimento da escola como

uma alternativa para o “escape”, para “renovar as energias”, “limpar a mente” como uma espécie de refúgio; e mesmo assim, temem que ela possa continuar segregando e conservando-os numa posição de excluídos, por reproduzir moldes do passado.

Por fim, outra perspectiva que nos pareceu preciosa e interessante, esteve nos relatos de um recluso que falou para nós sobre as possibilidades de reinvenção através da educação, sobre o descobrimento de novas paixões, a reconquista da boa autoestima, o despertar para um novo olhar sobre o mundo e o alcance de um olhar crítico sobre as suas circunstâncias. Quem nos apresentou essas dimensões foi o E7 – Caetano, que com muito envolvimento durante as narrativas, esteve também atento às nossas intenções de pesquisa sempre solícito em contribuir. Ele demonstrou um amor declarado pela leitura, pelo mundo das letras e pela escrita. Explicou sobre o reencontro com a educação, aos 32 anos, como uma "vitória", demonstrando muita alegria por esse acontecimento e que por isso, tem hoje muito orgulho de si mesmo. Para ele, inclusive, a escola alimenta uma sensação de liberdade e felicidade - "Na escola sente-se livre!" - e é isso o que o faz "sobreviver" no espaço de reclusão, escrevendo poemas e os declamando nas festividades do EP. Caetano, explica ainda que carrega consigo a sensação de que é visto como inteligente e sente-se muito satisfeito por poder ajudar aos outros reclusos que lhe pedem ajuda com as atividades da escola, o que nos sugere uma contribuição da educação para o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal ao longo da vida, que se moa à alimentação de sua autoestima. E é esse novo olhar oportuno sobre a educação que confere a ela, na narrativa do entrevistado, um lugar de importância equiparada ao trabalho, de maneira que mesmo reconhecendo a ausência do ordenado através das práticas educativas, no olhar do recluso, ela deve caminhar junto em questão de prioridades, não abrindo mão da intenção de conciliar no futuro as duas atividades (trabalho e educação).

## CONCLUSÃO GERAL

Com a realização deste estudo podemos concluir que os motivos, razões e interesses que levaram no passado (e que levam nos dias atuais) os reclusos a se relacionarem com a educação escolar, assumem contornos plurais, acidentados, de origens variadas e de cariz heterogêneo. Ainda, mergulhando nas narrativas dos entrevistados sobre as suas relações e experiências educativas do passado, fora possível perceber, em unanimidade, que os relatos comportam hodiernamente a presença de marcas resistentes, provavelmente ocasionadas pela ausência de atenção e de afeto positivo no ambiente escolar, do sentimento de injustiça e desassistência, da sensação de abandono e solidão diante das dificuldades, do menosprezo às necessidades da época, da malvadez do preconceito racial e dos maus tratos, entre outros. Fatores, experiências e características que se somam e/ou explicam a condição de vulnerabilidade social e econômica desses indivíduos, naquela época e que, conseqüentemente, contribuíram para a interrupção dos seus percursos educativos/formativos, distanciando-os das práticas de educação formal e aproximando-os do mundo do trabalho nem sempre legítimo, bem como do fácil acesso ao crime.

Podemos compreender também que os percursos educativos do passado, apresentados pelos participantes desse estudo, sugerem para experiências de educação formal tomadas por práticas de exclusão e por moldes que se desconectavam das carências e interesses desses estudantes, naquela época, negando-os oportunidades que deveriam ser-lhes oferecidas, através de um olhar sensível sobre as suas realidades e necessidades. E é importante envolver-se nessas dimensões, para que a gente alcance as origens das motivações do presente e as razões que conduzem estes indivíduos se relacionarem com a educação e a escola, nos tempos hodiernos.

É importante ainda salientar, que os passeios pelos interiores do passado, ou memórias, não estiveram somente impregnados de relatos negativos, mas trouxeram consigo memórias afáveis, evidenciando que mesmo diante da malvadez do passado, havia espaços ainda alcançáveis positivamente pela educação, onde esta proporcionou aos indivíduos a possibilidade de terem boas relações com o espaço escolar. Esse fato deixa para os dias atuais “o amor que fica depois do desespero, da solidão, da vingança e das brigas”, como diz o cronista, jornalista e escritor brasileiro, Fabrício Carpinejar, como uma porta de acesso à espera de um retorno ao envolvimento com a educação escolar.

Olhando, portanto, para esse momento e para os relatos que narram sobre as retomadas de investida aos seus percursos educativos nos espaços de reclusão, podemos perceber que estas relações foram conduzidas nos dias mais recentes, por interesses e motivações diversas, mas

especialmente motivadas pelo interesse na reavaliação e flexibilização da pena; por renegar as expressões de controle, vigilância e punição do ambiente das prisões; por desejar uma mudança de vida e a retomada do convívio familiar, bem como por transformar os seus olhares e compreensões sobre os papéis da educação e sobre o que ela tinha a lhes oferecer, criando com a educação escolar uma relação genuína e esperançosa sobre as suas existências e as possibilidades de sucesso no futuro, mesmo diante de incertezas e inseguranças.

Através desse estudo também foi possível perceber que os reclusos entrevistados concebem as práticas educativas, experimentadas nos dias atuais, como uma espécie de repetição dos moldes do passado, reproduzindo cobranças, metodologias e didáticas que não diferem muito daquelas acessadas no passado e com isso transferem hoje o sentimento de desestímulo, desencanto, descrença, enclausuramento e pressão que os fazem questionar sobre a utilidade dessa educação para o futuro e/ou o fazem temer uma nova interrupção dos percursos educativos e a conseqüente impossibilidade de realização de sonhos, realidade que fora frustrada no passado.

O desejo de “ser mais” através da educação, presente nas expectativas para o futuro é, portanto, uma tradução do que Freire (2003) explicaria sobre a guerra dicotômica travada entre a libertação e a dominação como processos contraditórios e não-mecânicos, provocando nos que são dominados uma forma de ler, significar e valor o mundo que se difere das formas alcançadas pelos dominadores. E sendo assim, esse novo desejo por “ser mais” implicado no “saber mais” lançado sobre a educação escolar nos dias atuais, depois da retomada nos espaços prisionais, se desenhará como um complexo processo histórico e social que se desfaz da leitura de mundo tecnicista para abraçar uma leitura dialética, impulsionando estes indivíduos a se desfazerem das marcas de opressões sociais e coloniais em busca da “consciência idealista dos revolucionários” (Freire, 2003. p.225).

É importante destacar que as respostas que alcançamos até aqui, às problemáticas propostas por esse estudo, estiveram concentradas nas perspectivas de homens presos, com idades, histórias de vida e perfis emocionais e comportamentais distintos, considerando as variáveis históricas, políticas e culturais que nos foram apresentadas. No entanto, essas compreensões poderiam ou não alcançar as realidades de outros homens reclusos ou mulheres presas, mas para isso se faria necessário um estudo mais amplo sobre as suas realidades, características históricas, culturais e perfis pessoais. É, portanto, que não nos cabe aqui fazer afirmações ou suposições que se debrucem sobre outras realidades que não sejam as participantes desse universo de pesquisa.

No capítulo I iniciamos uma discussão sobre algumas abordagens teóricas da Educação de Adultos, perspectivando suas articulações com a educação em contexto prisional e buscando recursos em teorias humanistas como as de A. Maslow, J. Reeve e C. Rogers. Lá conseguimos perceber a necessidade e importância de lançar sobre o saber, o querer e o poder, como possibilidade da ação humana, um olhar esperançoso e complexo, compreendendo que a escola e a educação precisam colocar-se em um posicionamento positivo de facilitação à aprendizagem e à existência de uma forma diferenciada daquela construída no passado, livre de repressões, de desrespeitos e agressividades. Dessa forma, os reclusos poderão encontrar na escola um espaço de reconstrução e não de uma reclusão rudimentar, com poucas ou nulas possibilidades de transformação, e que existe simplesmente como protocolo cultural e social.

As discussões desse capítulo, quando somadas às análises dos dados, também nos levam a sugerir que essa reclusão gratuita e reprodução de padrões de segregação, exclusão e desigualdade se distanciam de uma perspectiva humanista e comprometem a capacidade dos reclusos de se relacionarem efetivamente e positivamente com a educação, no contexto de privação de liberdade, alimentando uma baixa autoestima, a descrença em si e no mundo e os questionamentos sobre a importância de “ser mais”. Vimos também que falar de práticas de humanização no contexto das prisões, não implica em falar sobre a “humanização do cárcere”, no entanto, é importante destacar que, numa relação de reciprocidade tríade entre o querer, o saber e o poder, nomeadamente no contexto das prisões, se faz urgente pensar em alternativas que potencializem as capacidades de (sobre)existir dos indivíduos reclusos, compreendendo não somente as suas necessidades, interesses e motivações para o futuro, mas sobretudo, que esteja sensível às marcas do passado se distanciando de padrões que as reproduzam.

Para além disso, o passeio pelos pensamentos freireanos e pela aprendizagem transformativa de Mezirow (1991), nos fazem concluir, já agora ao final do estudo, que o sonho da libertação e a luta contra a dominação entre os reclusos entrevistados é ainda mais forte quando expressados no contexto prisional, precisando estes, lidar com heranças de desmotivações - de naturezas intrínseca e extrínseca – na busca por superação aos estigmas impostos ao homem preso, negro, pobre e sem oportunidades, para combater o sentimento de impotência, medo e insegurança quanto às expectativas educacionais no futuro. Dentro desse desafio, que está imputada à educação da sociedade democrática e de seu contínuo aperfeiçoamento: “a luta contra o racismo, contra o sexismo, contra a discriminação de classe” (Freire, 2003. p.226), sendo um dever do educador não reproduzir e suportar a esses sentimentos de impotência e incapacidade diante dos olhares incrédulos e banhados de

incertezas sobre si e sobre o mundo, que comprometem a continuidade dos percursos educativos e formativos.

Esse investimento do educador, quando aliado a possíveis dilemas desorientadores experimentados pelos reclusos no âmbito educacional, implicará numa aprendizagem que poderá ser transformativa, despoletando entre os indivíduos reclusos o alcance de novas interpretações ou uma interpretação alterada sobre a sua condição e sobre as formas de resistência que lhe conduzam para a transposição de papéis, não para o lugar do opressor, mas para o lugar do “idealista revolucionário”, como diz Freire (Cit. in Apple, 2017), além de inculcar em sua nova realidade, a busca permanente e contínua pela superação de toda e qualquer forma de discriminação.

Olhando especificamente para as dimensões de (des)motivações e (des)interesses, as teorias da autoeficácia de A. Bandura (1977), somada às ideias de J. Reeve (2018) sobre motivação e emoção; ao olhar de Maslow (1991), sobre a hierarquia das necessidades; e às análises das narrativas, nos fazem entender que a motivação para os reclusos se relacionarem com a educação é enérgica, sazonal e temporária, variando de acordo com inúmeros fatores, como por exemplo, com as condições emocionais do momento atual; com a relação entre as experiências educativas atuais e às heranças da malvadez do passado; com a sensibilidade do educador para perceber os medos, inseguranças e fragilidades do educando; com as oportunidades de acesso encontradas no contexto das prisões e a concorrência destas com o mundo do trabalho; entre outros. Estes fatores variam também em função do tempo e da proposição de atividades que sejam oferecidas aos reclusos, despertando neles elementos de medo sobre um fracasso recorrente; de desejo pelo reconhecimento pessoal e profissional, por parte dos colegas, professores, família e até da sociedade; de valorização e sucesso; de brio, tensão e/ou nervosismo.

Compreendida essas dimensões, no capítulo II, elaboramos um passeio entre a tríade labiríntica da educação de adultos x a prisão, como um espaço de reclusão x o indivíduo preso. E aqui passamos a compreender as concepções historicamente atribuídas à existência das prisões, às suas intenções de correção social e às funções primárias de vigiar e punir que lhe fora particularizada. Entender o lugar da prisão é importante por considerar que é no interior dessa existência que se concebe o espaço escolar para a mediação de uma educação que deverá, conforme os termos legais, subsidiar aos reclusos possibilidades de ressocialização, através de uma relação com a educação efetiva e duradoura.

Foi com base nessa articulação de direitos e possibilidades que começamos a nos debruçar sobre os esforços de compreender quais seriam os moldes educativos que

possivelmente se aproximariam dessas mobilizações teóricas e ideológicas discutidas nos aportes teórico dessa pesquisa, direcionando as reflexões em favor da realidade da educação no contexto das prisões. E para isso, organizamos e analisamos os dados buscando alcançar respostas para (re)desenhar possíveis contornos educativos que atendessem às necessidades de aprendizagens dos entrevistados, de maneira que isso estivesse em coerência com os seus momentos e projetos de vida, com os seus interesses de conhecimento e com as necessidades de mudança e transformação apontadas por suas narrativas. E aproveitando essa discussão, apresentamos como suporte os dados do trabalho realizado com os profissionais do estabelecimento prisional pesquisado, onde estes apontam para (im)possibilidades curriculares da EA nas prisões, para os desafios do exercício docente nesse contexto e para as compreensões que têm sobre os motivos, interesses e motivações para os educandos se relacionarem com a educação no espaço de privação de liberdade, nos ajudando a alcançar o que estaria posto na escuta dos relatos biográficos educativos.

Chegamos então ao capítulo III e IV, enquadramento empírico deste trabalho, onde apresentamos as nossas opções metodológicas, contextualizando os primeiros passos e apanhados desse estudo, clarificando sobre como chegamos até o campo de pesquisa, como se deu a escuta dos profissionais entrevistados, quais as nossas intenções e justificativas, como construímos os objetivos geral e específicos até à autorização do Ministério da Justiça, autorizando a execução dessa pesquisa. Por fim, explicamos como se deu o momento da coleta dos dados, a organização tratamento e análise dos mesmos, para que por fim, pudessemos alcançar as conclusões aqui propostas.

Os dados, estiveram organizados em 7 blocos de análise, respeitando e apontando para as categorias encontradas durante o processo de codificação e categorização dos dados coletados na pesquisa: (1) Registros do passado; (2) Motivos e Razões (Extrínsecos); (3) Motivos e Razões (Intrínsecos); (4) Valores; (5) Dúvidas, Medos e Inseguranças; (6) Aspirações: Desejos, Sonhos e Expectativas e (7) Significação Pessoal sobre a educação, a escola e os seus percursos educativos. Na apresentação, estes dados foram apontados e comentados, indicando categoria por categoria, para que na análise nós construíssemos uma discussão pautada na ordem cronológica dos discursos, encontrando elementos de significação em consonância com as experiências educativas acessadas e que fossem capazes de responder às problemáticas dessa pesquisa.

Ao final, foi possível delinear contornos educativos que se aproximem das necessidades e particularidades do universo pesquisado, concluindo de sobre alguns aspectos: Primeiro, se faz importante que as práticas educativas no contexto das prisões se certifiquem de validar e de

se sensibilizar com as realidades acessadas no passado, bem como com as possíveis marcas de impressão que estas experiências imprimem sobre os dias atuais, buscando superar as prováveis relações que se desenham de forma frágil e desesperançada para com as expectativas educacionais no futuro.

Segundo, é parte do processo educativo o estabelecimento de uma relação de confiança e conforto, sendo possível oferecer ao educando experiências educativas que lhes permitam desvelar-se, reconhecer-se e sentir-se seguro para se desfazer de armaduras que dificultem o processo de aprendizagem e fragilizem a sua relação com a educação, como por exemplo, ajudando-os a assumirem as suas inseguranças, vulnerabilidades, reconhecendo-as e fazendo delas algo transponível.

Terceiro, assim como no contexto extra muro, as práticas educativas no contexto prisional, precisam ser construídas de forma desapegada das históricas (e preliminares) intenções para as quais as prisões foram idealizadas, buscando punir os indivíduos e aplicar sobre os seus corpos uma forma de controle, correção e dominação que extrapola e se distancia das propostas de ressocialização. E para isso, a escola e a educação devem vislumbrar a inclusão social a atenuação das desigualdades, a conexão com a prática social, o respeito à diversidade e o processo de conscientização que conduz à existência autônoma, resistente às diversas formas de injustiça.

Quarto, com essa pesquisa foi possível perceber que o reencontro com a educação no contexto prisional, pode reservar uma possibilidade de aperfeiçoamento a nível de autoconhecimento e de autoestima, nunca antes acessadas pelos indivíduos reclusos, e isso pode ser um reflexo de estímulo extremamente positivo para o fortalecimento de um percurso educativo que se desdobra na intenção de uma educação ao longo da vida. Em função disso, as práticas educativas no contexto das prisões, precisam se preocupar com as dimensões emocionais que se associam à cognição, trabalhando em conjunto para atender à pluralidade de motivações que emergem dentro dos percursos educativos.

E em última estância, há de se levar em consideração que sempre haverá desconsoles a serem enfrentados nos percursos educativos e, portanto, as práticas educativas precisam comprometer-se não diretamente com o processo de ressocialização, porque isso será a consequência desses pressupostos, mas, sobretudo, com a luta contra a dominação e com a construção de saberes que estejam intimamente conectados às crenças, valores, significações e representações pessoais dos educandos, atenuando as possibilidades dos percursos educativos se fragilizarem quando diante dos obstáculos impostos às mudanças e processos de transformação.

Sabendo que essas proposições basearam-se nas escutas de narrativas de reclusos educandos, deixamos então como sugestão de continuidade para estudos posteriores, a aproximação desses olhares e relatos às perspectivas apresentadas pelos profissionais que mediam as ações educativas no contexto de reclusão, buscando identificar as similitudes e distanciamentos apontados pelos dois universos de observação, como forma de compreender se as motivações e interesses apontadas pelos reclusos são os mesmos reconhecidos pelo olhar docente: Quais os prejuízos e/ou benefícios dessa tradução? E, se há uma aproximação entre essas perspectivas, porque as práticas educativas tendem a reproduzir os moldes do passado, reabrindo cicatrizes profundas de segregação, exclusão e desigualdades em um ambiente que fora idealizado para suplantar essa condição com contornos específicos de humanização, conscientização e libertação das marcas de opressão? Não seria esse o caminho para a verdadeira *'ressocialização'*?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, S. (1991). A prisão sob a óptica de seus protagonistas: Itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social Revista de Sociologia da USP*, 3(1-2), 7-40.
- Alcoforado, A. M. (2011). Potenciais contributos das teorias da actividade para os processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos profissionais. *Educação e Formação de Adultos: Políticas, Práticas e Investigação*, 89-100.
- Alcoforado, J. L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apple, M. W. (2017). *A educação pode mudar a sociedade?* (L. Loman, Trad.) Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bandura, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, v. 84, n. 2, 191-215, 1977.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. (A. P. Tradução por Luís Antero Reto, Trad.) São Paulo, Pinheiros, Brasil: Almedina Brasil.
- Barros, M., & Santos, A. C. (2010). Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico* (112), 1-9.
- Biancolin, M. M., & Fiedler-Ferrara, N. (2008). *XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física – Curitiba – 2008*. Fonte: XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física – Curitiba – 2008: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/epenf/consideracoessobreoimagi.trabalho.pdf>
- Blazich, G. S. (2007). La Educación en contextos de Encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*(44), 53-60.
- Brito, C. M. (2010). “*Abandono Aprendido, Depressão e Estratégias de Coping numa amostra de reclusos*”. UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR. Covilhã: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Da Beira Interior.
- Bzuneck, José Aloyseo. (2001). As Crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. Em E. B. Bzuneck, *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Cabral, E. d., & Vieira, C. M. (2014). Técnicas Qualitativas de Produção de Dados: características e processos de construção. *20*(1), 98-124.

- Campos, S. M. (2015). *Sistemas Prisionais Europeus*. Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Nova de Lisboa.
- Cardoso, M. L. (2010). *Vozes dentro das Grades*. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra: Universidade de coimbra.
- Castañon, G. A. (2007). Psicologia Humanista: a história de um dilema epistemológico. *Memorandum - Memória e História em Psicologia*, 12, pp.105-124.
- Correia, M. P., Branco, R., & Rosário, S. R. (2018). Liberdade Condicional: Da Letra da Lei À Prática. “*Sombras e Luzes*” *Revista da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP)*, pp. 23-47.
- Cunha, M. I. (2003). A prisão e as suas novas redundâncias. *Um debate público sobre a Reforma do Sistema Prisional* (pp. 1-9). Braga: Universidade do Minho - Portugal.
- De Maeyer, M. (2006). Na Prisão Existe A Perspectiva Da Educação Ao Longo Da Vida? *Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos*, 17-37.
- De Maeyer, M. (2011). Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. *Em Aberto, Brasília.*, 24(86), 43-55.
- De Maeyer, M. (2013). A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. *Educação & Realidade*, 38(1), pp. 33-49.
- DGRSP, D.-G. d. (2016). *Plano de Atividades 2018 e Quadro de Avaliação e Responsabilização 2018*. Lisboa: Divisão de Planeamento e Organização da DGRSP.
- DGRSP, D.-G. d. (2016). *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2016*. Lisboa: Divisão de Planeamento e Organização.
- DGRSP, D.-G. d. (2017). *Olhar para o futuro para guiar a ação presente Uma estratégia plurianual de requalificação e modernização do sistema de execução de penas e medidas tutelares educativas*. Lisboa: Divisão de Planeamento e Organização da DGRSP.
- DGRSP, D.-G. d. (2017). *Relatório Anual de Segurança Interna 2017*. Lisboa: Divisão de Planeamento e Organização da DGRSP.
- Durand, P. d., & Silva, O. C. (2014). A Educação de Jovens e Adultos no Espaço Prisional: sentidos da escolarização para mulheres em privação de liberdade. *Revista Perspectiva*, 32(1), 129-159.
- Ferreira, B. W. (2001). A aprendizagem na perspectiva humanista: Carl R. Rogers. Em J. L. Rosa, *Psicologia e Educação: O significado de aprender*, 149-167.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Brasil: Cortez & Moraes.

- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança* (Vol. 12ª edição). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (Vol. 17ª edição). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Vol. 25ª edição). São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura).
- Freire, P. (2003). *Cartas a Cristina: Reflexões sobre a minha vida e a minha práxi*. São Paulo: Editora UNESP.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: Uma bibliografia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Editora Feevale.
- Gandin, L. A. (2014). Michael Apple: A Educação sob a ótica da análise relacional. *Revista Educação - Pedagogia Contemporânea: Currículo e Política Educacional*(4), 13-27.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (Vol. 6ª edição). São paulo, Brasil: Atlas.
- Godinho, A. C., Brandão, A. N., & Noronha, A. C. (Jan-Abr de 2017). Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Revista Inter-ação*, 42(1), 20-37.
- Gonsalves, E. p. (2001). *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP, Brasil: Editora Alínea.
- Rosa, Jorge La; Ferreira, Berta Weil; Santos Bettina Steren dos; et all. (2001). *Psicologia e Educação: O significado do aprender* (Vol. 4ª edição revisada e ampliada). Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.
- Laffin, M. H., & Cabral, P. (Nov-Mai de 2018). Contribuições das Pesquisas para Pensar Elementos de Docência na/da EJA em Espaços de Privação de Liberdade. *Contemporâneos, Revista de artes e humanidades* (17), 1-33.
- Larrosa, J. (2016). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Tremores: Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª edição. 2ª reimpressão. Belo Horizonte. Autêntica Editora – Coleção Educação Experiência e Sentido.
- Lemos, V. V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Portugal: ISCTE - IUL.
- Machado, C. (2010). Manuela Ivone Cunha (org.), Aquém e além da Prisão. Cruzamentos e Perspectivas, Lisboa, 90 Graus, 2008, 256 páginas. *Análise Social*, XLV(1), 188-191.

- Maciel, D. M., & Cunha, M. I. (2017). Prata da Casa: Espaços suspensos, tempos intersticiais e atividades socioculturais na prisão. *Configurações - Revista de sociologia*, 20, 59-73.
- Marcondes., M. A. (2008). A educação nas prisões. Em M. A. Marcondes, P. Marcondes, A. D. Platt, & e. al., *Temas transversais e currículo* (pp. 165-185). Brasília: Líder livro editora.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivacion y Personalidad*. (P. -C. Clemente, Trad.) Madrid, Espanha: Ediciones Díaz de Santos S. A.
- Monteiro, A. d. (2013). *Expetativas (in)cumpridas – a vivência da reclusão feminina e a educação/formação de adultos nas prisões*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: FPCE da Universidade de coimbra.
- Moura, R. M. (1999). Aprendizagem transformativa: uma abordagem ao conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia da FPCE - UC*, 2 (1), 19-44.
- Onofre, E. M. C. (2002). *Educação Escolar na Prisão. Para Além das Grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. Universidade Estadual Paulista de Araraquara. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
- Onofre, E. M. C. (2011). O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. *childhood & philosophy*, 7(14), pp.271-297.
- Onofre, E. M. C. (2012). Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores ... Um quê de utopia? *Revista HISTEDBR On-line*, 205-219.
- Onofre, E. M. C. (2015). Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Cad. Cedes Campinas*, 35(96), 239-255.
- Onofre, E. M. C., & Julião, E. F. (2013). A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, 38(1), 51-69.
- Pacheco, J. (2018). *Um compromisso ético com a educação*. Portugal: Edições MAHATMA.
- Penna, M. G. (2006). Exercício docente na prisão: apontamentos sobre aspectos do habitus do professor. *Práxis Educativa - Ponta Grossa, PR.*, 1(2), 31-38.
- Rangel, H. (2007). Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 81-93.
- Reeve, J. (2018). *Understanding Motivation and Emotion*. (Vol. Seventh Edition). London, UK: Wiley Custom.
- República, L. -A. (14 de outubro de 1986). *Lei n.º 46/86 - Diário da República Eletrónico*. Acesso em 07 de setembro de 2018, disponível em Lei de Bases do Sistema Educativo: [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/222418/details/normal?p\\_p\\_auth=D688OvBC](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC)

- República, L. -A. (12 de agosto de 2005). *Constituição da República Portuguesa*. (D. d. edições, Ed.) Acesso em 07 de setembro de 2018, disponível em Constituição da República Portuguesa - Sétima revisão 2005: <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf>
- República, L. -A. (12 de outubro de 2009). *Lei n.º 115/2009 - Diário da República Eletrónico*. Acesso em 07 de setembro de 2018, disponível em Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34515975/view>
- República, L. -A. (11 de Abril de 2011). *Lei n.º 51/2011 - Diário da República Eletrónico*. Fonte: Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais (RGEP): [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1317&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1317&tabela=leis)
- República, L. -D. (1999). *Despacho conjunto número 451/99, II Série, N.º 127, Página 8084. De 18 de Maio de 1999*. Ministério da Justiça e da Educação. Lisboa: Ministério da Justiça e da Educação.
- República, L. -P. (27 de Agosto de 2009). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Acesso em Janeiro de 2018, disponível em Lei de Bases do Sistema Educativo - Quarta versão 2009: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so\\_miolo=](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=)
- Rogers, C. R. (1971). *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Scarfò, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH - Educación en Derechos Humanos*, 36, 291-324.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative Learning Theory. (D. 10.1002/ace.301, Ed.) *New Directions For Adult And Continuing Education*(119).
- UNESCO. (1999). Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro* (pp. 1-66). Brasília: SESI/UNESCO.
- UNESCO, O. -I. (1995). *La Educación Básica En Los Establecimientos Penitenciarios*. Instituto de Educación de la UNESCO (UIE). Viena: Oficina de las Naciones Unidas en Viena.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. 2007, Porto Alegre: EDIPUCRS.

## APÊNDICES

### Apêndice I – Guião das Entrevistas

#### **Guião das entrevistas**

Tópicos temáticos, em ordem cronológica:

- (1) Lembranças do passado com a escola/educação,
- (2) Histórias e memórias significativas,
- (3) Relação com os professores e com os colegas,
- (4) Relação nos dias atuais,
- (5) Interesses e desinteresses pelas atividades educativas,
- (6) Expectativas para o futuro.

Através de perguntas abertas que em muito se aproximam (e se assemelham) às entrevistas de explicitação cujo objetivo está em “facilitar a passagem do implícito do vivido ao explícito da consciência reflectida” (Moura & Alcoforado, 2011. p. 91), começamos por perguntas como:

- “Você, pode me contar um pouco sobre a sua relação com a educação e/ou a escola no passado...”?;
- “Percebi que em dado momento você deixou de se relacionar com a escola.... Podes me falar mais sobre isso”?;
- “E sobre essa relação hoje...”?;
- “Você consegue recordar motivos, razões e/ou interesses que te trazem para a escola aqui no EPC?... Podes me falar um pouco sobre isso”?;
- “O que pensas sobre essa relação no futuro...”?;

As histórias de vida foram guiadas por um percurso sempre focado nas experiências educativas e seguindo uma lógica de respeito aos objetivos do trabalho.

## Apêndice II – Brasões Educativos (construídos com os participantes da pesquisa)

**BRASÃO EDUCATIVO**

Repensar em algumas dimensões de motivações e interesses para a construção de um projeto de vida. (Peretti, 1993 – com adaptações)

<p>(Reconhecimento do professor, Bônus, Notas na escola, Medalhas em competições esportivas, etc.)</p> <p>Motivos e Razões (Extrínsecos)</p> <p>Monizca: pessoa</p>	<p>(Alegria no trabalho e na escola, Paixões, autoestima pessoal, etc.)</p> <p>Motivos e Razões (Intrínsecos)</p> <p>NOBUNCAI ALEGRIA SÍTISS FRAIO</p>
<p>Valores</p> <p>Humil - RESPEITO - OUVIÇÃO</p>	<p>Dúvidas, medos, inseguranças...</p>
<p>Aspirações: Desejos, sonhos, expectativas...</p> <p>- FAZER o Termino da licenciatura em Turismo - Abrir proprio negocio relacionado com area Turismo</p>	

RESPEITO

**Paulo - Entrevista 1**

**Breno – Entrevista 4**

**BRASÃO EDUCATIVO**

Repensar em algumas dimensões de motivações e interesses para a construção de um projeto de vida. (Peretti, 1993 – com adaptações)

<p>(Reconhecimento do professor, Bônus, Notas na escola, Medalhas em competições esportivas, etc.)</p> <p>Motivos e Razões (Extrínsecos)</p> <p>FILHA RECONHECIMENTO DA FAMILIA</p>	<p>(Alegria no trabalho e na escola, Paixões, autoestima pessoal, etc.)</p> <p>Motivos e Razões (Intrínsecos)</p> <p>Para minha satisfação Formação OCUPAÇÃO.</p>
<p>Valores</p> <p>SEJA CITA MELHOR COM O PROXIMO. APRENDIZAGEM.</p>	<p>Dúvidas, medos, inseguranças...</p> <p>MEU DO VEST ENTRA CONCLUI O 12º ANO</p>
<p>Aspirações: Desejos, sonhos, expectativas...</p> <p>DESEJO AQUITAL O 12 ANO PARA PODER CONSUMIR OS MEUS OBJETIVOS DE TRABALHO CONSEGUIR RECONHECER OS MEUS SONHOS TER A MINHA VIDA EM O MAIS RAPIDO BASTANTE PARA OS MEUS RECONHECER</p>	

FUTURO MELHOR.

## Camilo - Entrevista 6

**BRASÃO EDUCATIVO**

Repensar em algumas dimensões de **motivações e interesses** para a construção de um projeto de vida. (Peretti, 1993 – com adaptações)

(Reconhecimento do professor, Bônus, Notas na escola, Medalhas em competições esportivas, etc.)

(Alegria no trabalho e na escola, Paixões, autoestima pessoal, etc.)

Motivos e Razões (Extrínsecos)	Motivos e Razões (Intrínsecos)
<p>Melhorar os meus conhecimentos, meus hábitos, mais abilitações para o caso de ter que procurar um bônus e melhorar meu nível de estudos pessoais.</p> <p>Valores Melhora os meus valores pessoais, são valores que me vão ser úteis no quotidiano e na vida em a sociedade.</p>	<p>ten mais capacidades para argumentar perante alguns assuntos. Para eu sentir bem aqui dentro e poder ser exemplo para alguns outros.</p> <p>Dúvidas, medos, inseguranças...</p>
<p>Aspirações: Desejos, sonhos, expectativas...</p> <p>Quando sair, dar início a uma nova empresa de manutenção e manutenção Naval.</p>	

Sair melhor e em mais conhecimentos

## Caetano - Entrevista 7

**BRASÃO EDUCATIVO**

Repensar em algumas dimensões de **motivações e interesses** para a construção de um projeto de vida. (Peretti, 1993 – com adaptações)

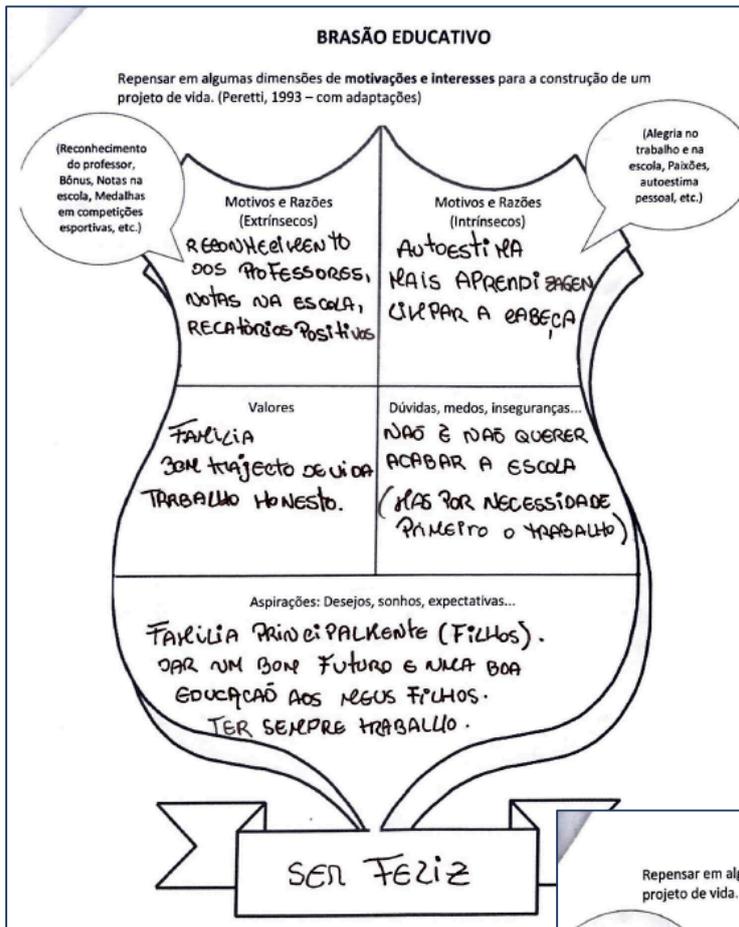
(Reconhecimento do professor, Bônus, Notas na escola, Medalhas em competições esportivas, etc.)

(Alegria no trabalho e na escola, Paixões, autoestima pessoal, etc.)

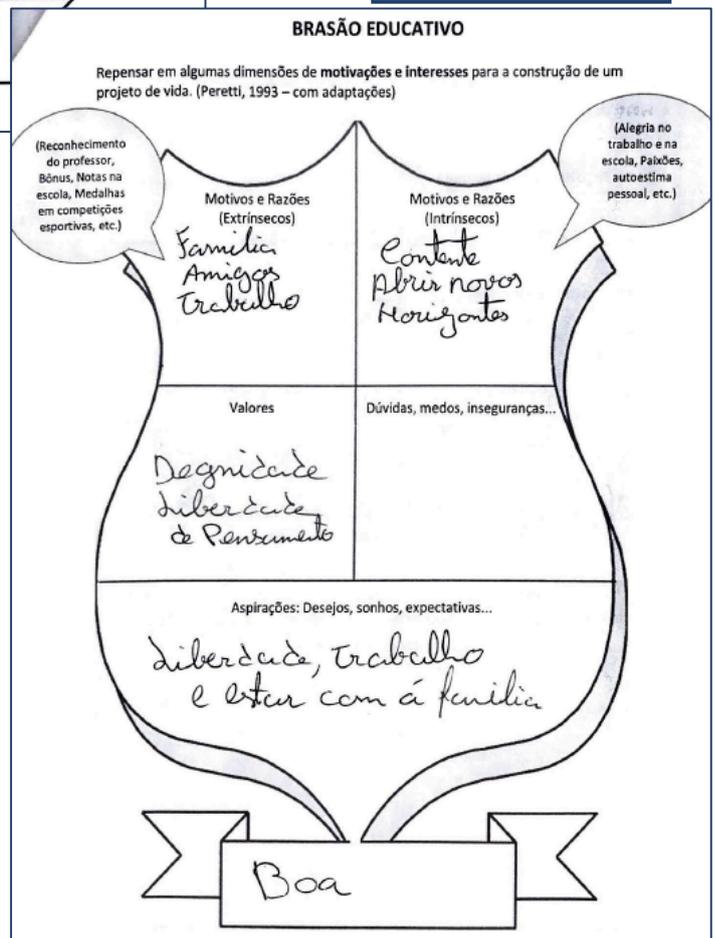
Motivos e Razões (Extrínsecos)	Motivos e Razões (Intrínsecos)
<p>O orgulho da D<sup>a</sup> Eugénia em mim. Reconhecimento e valorização dos professores para comigo. As notas escolares, reflexo e fruto do trabalho.</p> <p>Valores O valor de valorizar o que porventura não tinha nenhum valor. O valor de ajudar os outros. O valor de aprender com os outros. A humildade, a solidariedade, o companheirismo.</p>	<p>A descoberta da paixão pela escrita, pela leitura. A alegria em querer aprender cada vez mais. Por consequência uma melhor autoestima.</p> <p>Dúvidas, medos, inseguranças...</p>
<p>Aspirações: Desejos, sonhos, expectativas...</p> <p>Da continuidade ao adquirir o máximo de conhecimento, para que possa pôr ao serviço dos outros. Continuar a estudar, aprender, crescer, para que seja no futuro cada vez melhor que eu. E no fim dizer valeu a pena!</p>	

A escola faz parte do meu sonho, então, vou continuar a sonhar.

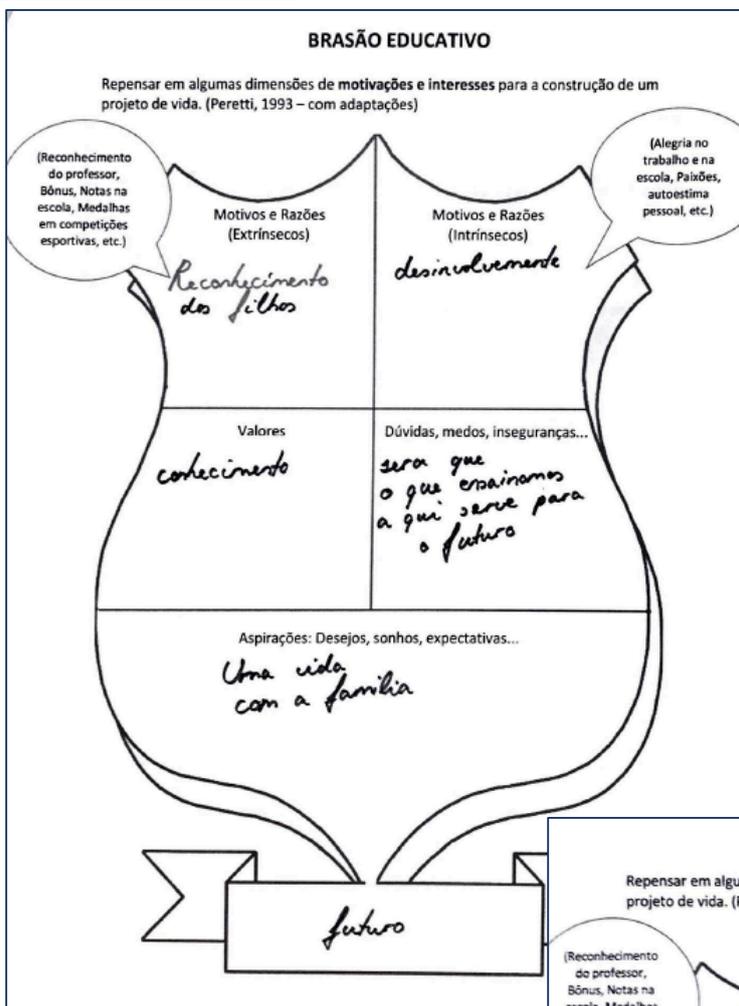
## Marcos - Entrevista 5



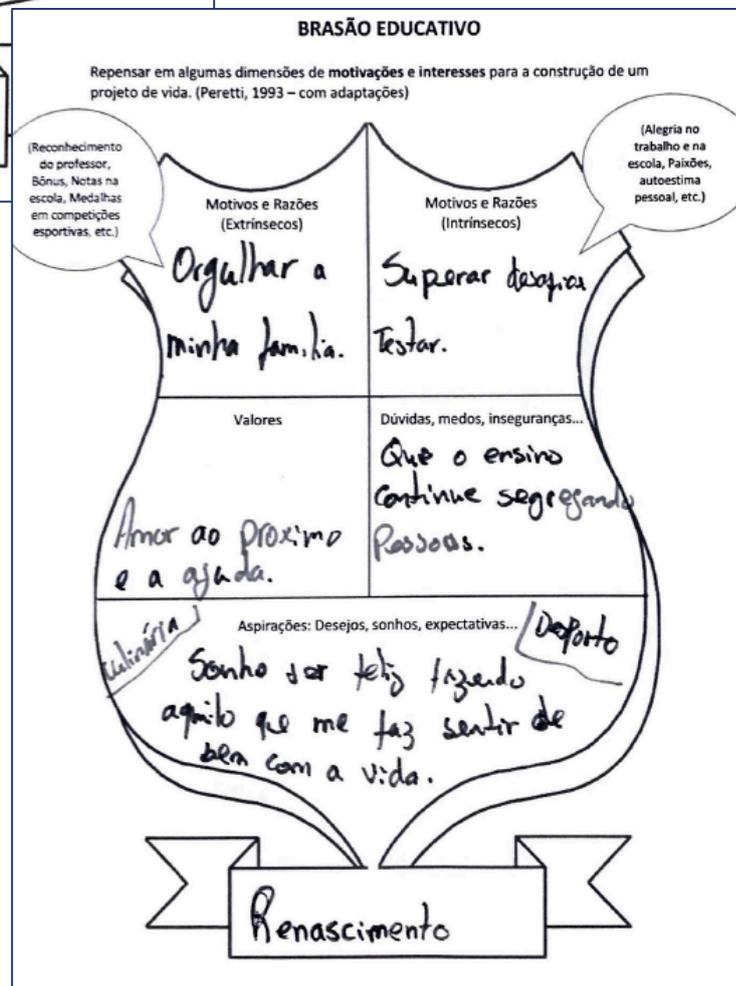
## Noel - Entrevista 8



## José - Entrevista 3

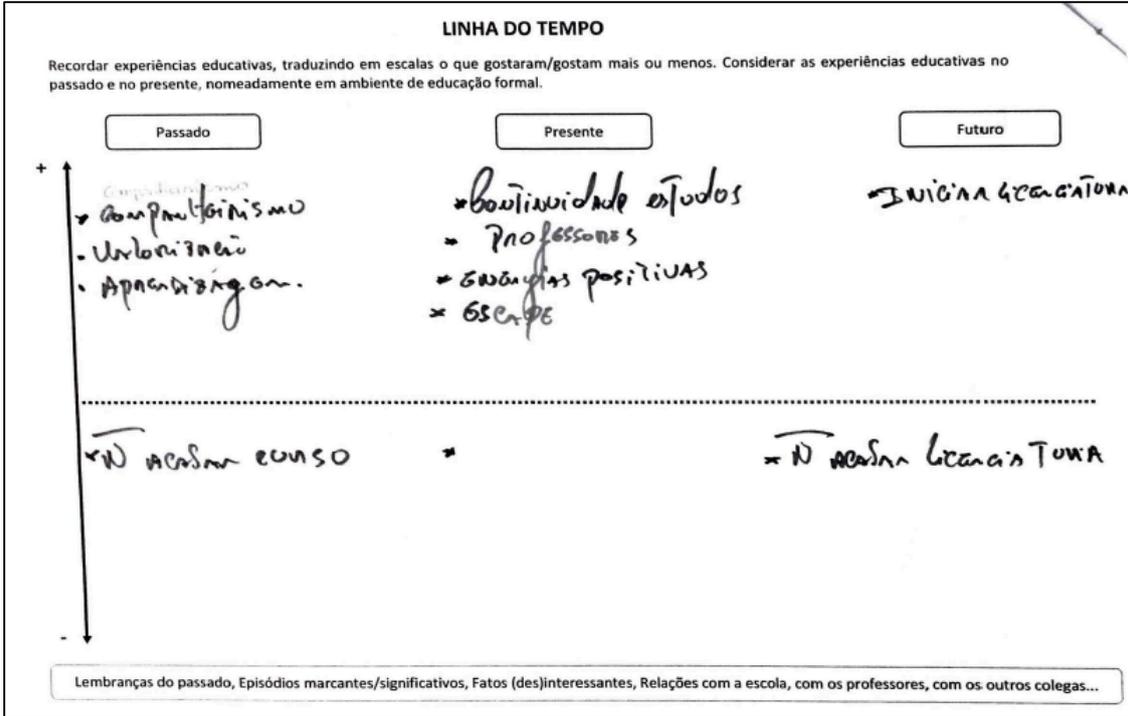


## Marilson - Entrevista 2

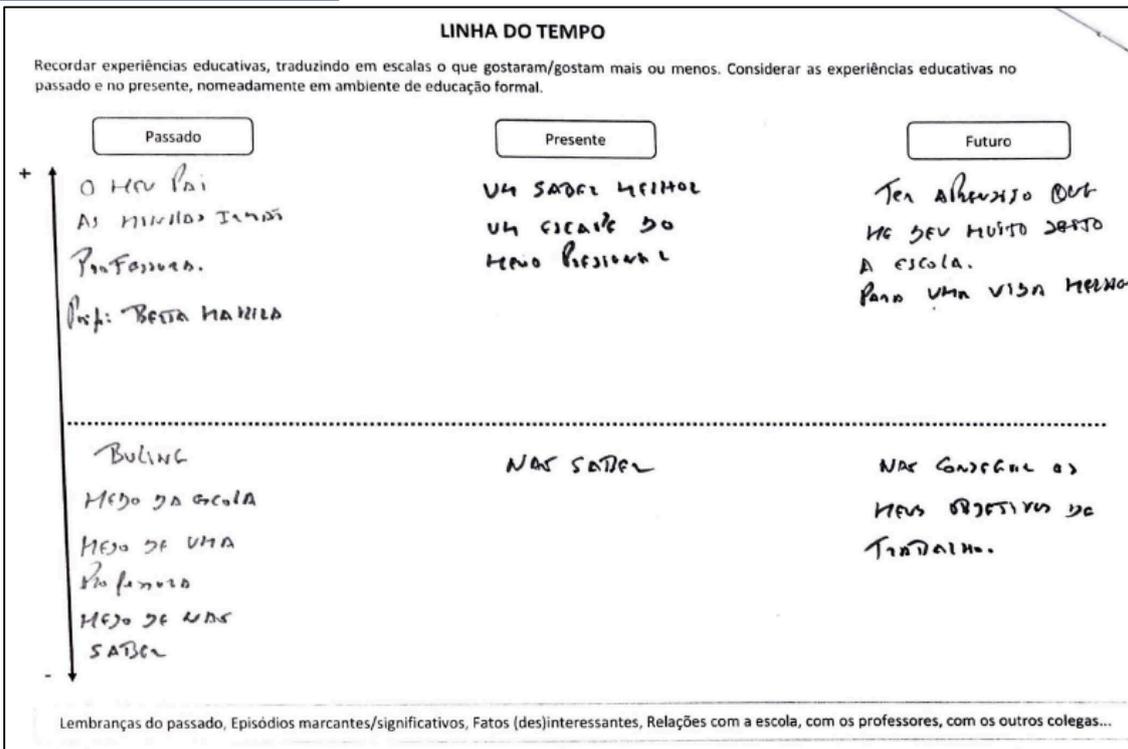


Apêndice III – Linhas do tempo (construídos com os participantes da pesquisa)

Paulo - Entrevista 1



Breno – Entrevista 4



## Camilo – Entrevista 6

**LINHA DO TEMPO**

Recordar experiências educativas, traduzindo em escalas o que gostaram/gostam mais ou menos. Considerar as experiências educativas no passado e no presente, nomeadamente em ambiente de educação formal.

Passado	Presente	Futuro
<p>Os professores A formação da feminina e do pai o 2º ano de ciclo foram exaltantes.</p>	<p>Está a ser dado a todos os níveis. Consolidação de enchaimentos e apur dizem de matérias que necessito para o dia-a-dia.</p>	<p>Espero que isto me venha a ser positivo.</p>
<p>O 10º ano e 11º ano foram tão bons. A organização da estrutura escolar naqueles anos.</p>	<p>E fica sem horas as horas de aulas.</p>	

Lembranças do passado, Episódios marcantes/significativos, Fatos (des)interessantes, Relações com a escola, com os professores, com os outros colegas...

## Caetano - Entrevista 7

**LINHA DO TEMPO**

Recordar experiências educativas, traduzindo em escalas o que gostaram/gostam mais ou menos. Considerar as experiências educativas no passado e no presente, nomeadamente em ambiente de educação formal.

Passado	Presente	Futuro
<p>As amizades criadas. Na escola é que se absorveu mais os valores e os princípios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É o meu sonho</li> <li>- Minha prioridade</li> <li>- A relação com os outros melhorou.</li> <li>- O conhecimento adquirido tem sido um pilar na minha vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar o sonho</li> <li>- Pôr em prática o conhecimento adqui rido ao serviço dos outros.</li> </ul>
<p>A interrupção do estudo por via das circun stâncias da vida.</p>		

Lembranças do passado, Episódios marcantes/significativos, Fatos (des)interessantes, Relações com a escola, com os professores, com os outros colegas...

## Noel - Entrevista 8

**LINHA DO TEMPO**

Recordar experiências educativas, traduzindo em escalas o que gostaram/gostam mais ou menos. Considerar as experiências educativas no passado e no presente, nomeadamente em ambiente de educação formal.

Passado	Presente	Futuro
Mãe	Mãe	Mãe / Irmão
Professora (Beira com a Cama)	Sair de Portugal	

Lembranças do passado, Episódios marcantes/significativos, Fatos (des)interessantes, Relações com a escola, com os professores, com os outros colegas...

## José - Entrevista 3

**LINHA DO TEMPO**

Recordar experiências educativas, traduzindo em escalas o que gostaram/gostam mais ou menos. Considerar as experiências educativas no passado e no presente, nomeadamente em ambiente de educação formal.

Passado	Presente	Futuro
Festa natal	aulas	não sei

Lembranças do passado, Episódios marcantes/significativos, Fatos (des)interessantes, Relações com a escola, com os professores, com os outros colegas...

## Marilson - Entrevista 2

**LINHA DO TEMPO**

Recordar experiências educativas, traduzindo em escalas o que gostaram/gostam mais ou menos. Considerar as experiências educativas no passado e no presente, nomeadamente em ambiente de educação formal.

Passado	Presente	Futuro
Primeiro beijo na escola.	Voltar a acreditar que é possível.	Sucesso
Racismo	Falta de entrega	que não haja espaço para pessoas desfavorecidas.

Lembranças do passado, Episódios marcantes/significativos, Fatos (des)interessantes, Relações com a escola, com os professores, com os outros colegas...

## Marcos - Entrevista 5

O entrevistado não conseguiu se envolver com a entrevista pois estava preocupado com o exame que faria logo após o nosso encontro. Já iniciou a conversa relatando a sua preocupação e ao final pediu para levar a linha do tempo para fazer na cela, pois já estávamos em cima do horário do exame. Nos encontros posteriores não foi possível pegar essa atividade (linha do tempo) com o Sr. Marcos, razão pela qual não consta no apêndice a cópia do instrumento construído.

## Apêndice VI – Termo de consentimento Informado

MEFAIC – Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária  
FPCEUC - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra  
DGRSP – Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais  
EPC – Estabelecimento Prisional de Coimbra  
Agrupamento Escolar Eugénio de Castro

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Olá! Meu nome é Rarissa Maiara Fernandes de Lira, sou mestranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Luis Medeiros Alcoforado, e juntos estamos a realizar um estudo que busca compreender as principais motivações e interesses que levam os reclusos do EPC a se relacionarem com a escola/educação.

**E onde queremos chegar?**

Pretendemos entender como os reclusos do EPC se relacionaram com a educação no passado e como se relacionam nos dias atuais, recolhendo a descrição dos seus percursos formativos através de relatos educativos biográficos, focados nas experiências educativas mais significativas, como forma de identificar os principais momentos, espaços e dimensões de (des)interesse e (des)motivação.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desse estudo, intitulado por: *“O que dizem os reclusos do EPC sobre a Motivação e os Interesses com a educação: um estudo compreensivo a partir da explicitação dos seus percursos formativos”*. A sua participação consistirá em entrevistas individuais, sobre as suas experiências educativas e história de vida em contexto prisional. Os dados recolhidos serão mantidos em caráter confidencial, preservando o anonimato dos dados e das pessoas que venham a cooperar, podendo ser publicados em atividades de caráter académico com a atribuição de nomes fictícios (que podem ser escolhidos pelos participantes).

No sentido de facilitar o registro dos dados das entrevistas gostaríamos de obter o consentimento para gravar, em formato áudio, as entrevistas. E nesse sentido, você terá o direito reservado de optar por não gravar e/ou se recusar a qualquer momento, ou interromper a sua cooperação, caso não queira responder e/ou discorrer sobre as suas histórias. Não existem respostas corretas ou incorretas, serão apenas as suas concepções e descrições sobre as suas experiências educativas.

## **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como fomentar a discussão sobre possibilidades de se construir com os recluso (e por eles), práticas educativas que se aproximem dos seus interesses e necessidades, e que direcionem para uma perspectiva de transformação, emancipação, continuidade e permanência.

**Conforme fui informado, não há riscos que possam comprometer a minha integridade física/emocional.**

## **SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

## **AUTONOMIA**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. E fui alertado de que, caso deseje sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

## **CONTATO**

A pesquisadora envolvida com o referido está regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção comunitária, na Universidade de Coimbra, é orientada pelo Professor doutor Luís Alcoforado, e com ela poderei manter contato pelo telefone: 911 162 443.

## **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Informado e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre

consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

**Dados do participante da pesquisa**

Nome: \_\_\_\_\_

Nome fictício (Escolha opcional): \_\_\_\_\_

Coimbra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador e Pesquisador

## Apêndice V – Matriz de Análise de Conteúdo (MAC)

<b>Problemática:</b>	<p>“Como estes adultos se relacionaram com a educação no passado?”</p> <p>“Quais foram os interesses, motivos e/ou razões que os levaram a <i>abandonar</i> a educação e a escola?”</p> <p>“Como essa relação foi retomada nos espaços de reclusão?”</p> <p>“Como eles enxergam essas práticas e se relacionam com elas, hoje?”</p> <p>“O que eles esperam para o futuro?”</p>	
<b>Objetivo Geral (OG)</b>	<p>Analisar como se deu a relação de alguns reclusos do EP com a educação no passado, como se desenha essa relação nos dias atuais, e o que eles aspiram para o futuro. Isso, recolhendo a descrição dos seus percursos educativos/formativos através de relatos biográficos educativos focados nas suas experiências educativas mais significativas, como forma de identificar os principais momentos, espaços e dimensões de (des)interesse e (des)motivação para com a educação, acessadas no passado e no presente.</p>	
<b>Objetivos Específicos (OE)</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias:</b>
<p>Recriar os percursos educativos/formativos dos reclusos, através da audição e registro de relatos biográficos educativos;</p>	<p><b>C1 e C3</b></p>	<p>Memórias afáveis; A malvadez do passado; Uma relação trivial (C1) Um prazer concorrente (C3)</p>
<p>Criar uma linha do tempo (presente, passado e futuro) com os acontecimentos educativos mais e menos interessantes e motivadores, do ponto de vista dos reclusos - (instrumento suporte aos relatos - Apêndice III);</p>	<p><b>C2 e C5</b></p>	<p>Alguns desconsolos dos percursos educativos; As heranças da malvadez do passado; A pobreza de experiências (C2)  As cicatrizes da segregação e preconceitos (C5)</p>
<p>Elaborar um <i>brasão educativo</i> inspirado em Galvani (1997), na busca por explorar dimensões de envolvimento com a educação e com os seus processos de (auto)formação - (instrumento suporte aos relatos - Apêndice II);</p>	<p><b>C2, C3, C4 e C5</b></p>	<p>Um interesse Cultural; O reconhecimento Familiar; O reconhecimento do trabalho; O reconhecimento dos amigos; O reconhecimento dos professores; O reconhecimento social; A reavaliação e Flexibilização da pena (C2)</p>

		<p>O peso das experiências; O brio; As crenças; O sentir; O sentimento de superação; As dimensões cognitivas; (C3)</p> <p>Um atributo para existir; Um caminho para referência e respeito; Orientador para o sustento familiar; A luta do (e por) SER HUMANO; O prestígio do conhecimento (C4)</p> <p>O desconhecimento do que está por vir; Utilidade para o futuro (?) (C5)</p>
<p>Analisar criticamente esses momentos, e repensar contornos educativos que se aproximem das necessidades e particularidades do universo pesquisado.</p>	<b>C6 e C7</b>	<p>“O sonho da libertação e a luta contra a dominação” (P. Freire); A reconstrução do seio familiar; O processo de Transformação: a luta para <i>ser mais</i> (C6)</p> <p>“Renascimento”; “esmero”; “Felicidade”; “Sonho”; “Futuro”; “Respeito”; “Qualidade” (C7)</p>

## CATEGORIAS

### **CATEGORIA 1 – UMA TRAJETÓRIA PELOS INTERIORES DO PASSADO, OU MEMÓRIAS.**

(Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo)

Subcategorias: Unidades de Registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
<b>Memórias afáveis</b>	4	<p>“Minha relação com a escola no passado era boa, eu era o palhacinho da turma, mas sempre um bom aluno”. (Marcos – E5)</p> <p>“Tenho boas lembranças da escola... estudei até o 11º ano, mas deixei três disciplinas para me dedicar ao trabalho junto ao meu pai. Trabalhávamos com máquinas, fiquei como encarregado e logo estava como diretor de produção em obras públicas. Aos 30,</p>

		<p>montei uma fábrica de barcos. Sempre trabalhei muito, até hoje... E por isso não terminei o secundário”. (Camilo – E6)</p> <p>“No passado, o que me interessava eram os meus relacionamentos, o futebol... mas eu faltava muito, porque os cafés e as lojas de gomas eram mais interessantes. Também era mal encaminhado por outros... lembro do meu primeiro beijo na escola, foi bom!(...)”. (Marilson – E2)</p> <p>“No secundário gostava mesmo de ciências e línguas. Dos colegas, o companheirismo e o futebol. O futebol era sempre a minha primeira opção”. (Paulo – E1)</p>
<p><b>A malvadez do passado</b></p>	<p>3</p>	<p>“Na infância, nunca gostei da escola e chorava para ir. <b>Aquilo era mesmo uma tortura.</b> Havia um grupo de miúdos que fazia <b>Bullying</b>, no primário, e eu precisava sempre me defender (...) Eu até gostava de estudar e planejava um futuro diferente, mas no 7º e 8º ano <b>eu precisei me defender</b> de um líder no grupo dos metaleiros, que me ameaçava, comprei uma navalha e fui pego pelo conselho diretivo, porque eles denunciaram. Foi quando meu pai me tirou da escola e me colocou para trabalhar. Nunca mais voltei a estudar” (Breno – E4)</p> <p>“Eu gostava da escola, <b>mas</b> no passado, vivi situações de <b>racismo</b>, uma professora me perguntou se eu falava “português” ou “pretoguês”, os outros ficaram rindo mas eu “superei”(...)” (Marilson – E2. Grifo nosso)</p> <p>“Gostava mesmo de inglês e Ciências, mas escolhi parar diante da separação dos meus pais que foi muito conturbada”. (Marcos – E5)</p>
<p><b>Uma relação trivial</b></p>	<p>3</p>	<p>“Quando criança eu tenho boas lembranças da escola, mas nada significativo. Lembro que tinha um bom relacionamento com os colegas e professores, mas aos 15/16 anos <b>os interesses mudam</b> e a escola é posta em 5º, 6º, 7º plano. A escola está em um mundo da ilusão, queremos tudo, menos ir à escola (...)” (José – E3)</p>

		<p>“Eu não tinha uma relação complicada com a escola até os 16 anos, mas depois me vi desmotivado. Os meus pais com pouco tempo também não me incentivavam, porque trabalhavam muito. Eu não aproveitei a escola porque eu não queria mesmo... Eu era viciado na bola”. (Caetano – E7)</p> <p>“Eu iniciei meus estudos aos 7 anos de idade, em uma escola particular no Porto, mas nunca fui uma criança muito sossegada e minha mãe sempre tinha que acompanhar meus estudos. Ela sempre fazia isso (...) Com 14 anos de idade fui morar com minha mãe e minha irmã em Luxemburgo, aos 16 comecei a trabalhar e nunca estudei por lá... só fazia cursos de francês. Voltei a estudar, mais ou menos 10 anos depois, quando voltei a Portugal, mas em 2017 fui cumprir uma pena de 3 anos e aqui voltei para a escola, onde estou fazendo o 11º ano”. (Noel – E8)</p>
--	--	---

**CATEGORIA 2 – ALGUMAS REMOTAS RAZÕES, MOTIVOS E INTERESSES PARA O RELACIONAMENTO COM A EDUCAÇÃO: ORIGENS EXTRÍNSECAS**

(Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo)

Subcategorias: Unidades de Registo	Incidência (Frequência)	Recortes
<b>Um interesse Cultural</b>	1	<p>“Estou aqui para ter boas notas, não é? Eu gosto da educação porque me ajuda a conhecer gente diferente, várias culturas, viajar e conhecer outros povos”. (Paulo – E1)</p>
<b>Alguns desconsolos dos percursos educativos</b>	4	<p>“Uma coisa que me incomoda hoje na escola: percebo que os professores fazem uma pré-seleção, investindo mais nos que rendem melhor e isso me incomoda (...) Apesar disso, hoje a escola me faz voltar a acreditar que é possível (...)”. (Marilson – E2) <span style="color: red;">-</span></p> <p>“Outra coisa, o relacionamento com a educação tem um propósito... e <b>as disciplinas não estimulam muito</b>. Não precisa de certas disciplinas. Isso podia definir melhor. Por exemplo, <b>eu tenho grandes dificuldades com matemática</b>, poderia adaptar a matéria para essas dificuldades”. (Marilson – E2) <span style="color: green;">+</span></p> <p>“<b>Eu bloqueio na matemática</b> e admiro os que são menos bem tratados, quando chegam aqui e se dão bem. Significa que eles são inteligentes e que só faltou oportunidade. <b>O currículo, as greves, as matérias... tudo isso dificulta o envolvimento do recluso com a educação</b>. Deveria ensinar o que é mais interessante. <b>Isso é um desafio para mim (...)</b> Eu sou capaz de me expressar melhor falando do que escrevendo. <b>Eu poderia escolher como ser avaliado e isso já me ajudaria muito</b>”. (Breno – E4)</p> <p>“<b>Há coisas aqui que precisam ser melhoradas e que não nos ajuda muito a se interessar pela escola</b>, como a estética, por exemplo. A escola precisa de mais vida! Temos quase tudo cá dentro, até biblioteca... mas não me apetece ler. Eu gosto mais de documentários, de filosofia e de história”. (Noel – E8)</p>

<p><b>As heranças da malvadez do passado</b></p>	<p>3</p>	<p>“Sempre na cadeia voltava a estudar, mas quando saía não tinha interesse pela escola, <b>porque quando se interessa pelo crime não há espaços para a escola</b>”. (José – E3 – Grifo nosso)</p> <p>“Bullying; Medo da escola, Medo de uma professora, Medo de não saber (no passado) e não saber algumas coisas hoje, <b>foram e são pontos negativos para a minha relação com a educação</b>” (Breno – E4)</p> <p>“(…)no 1º ano eu fui para uma escola pública, mas não me adaptei à escola porque tinha uma <b>professora que me batia com uma cana</b>, mas a minha <b>família passava por maus momentos</b> e eles não percebiam o que se passava (...), então eu chumbei o 1º ano e fiz o 2º e 3º em outra escola particular, mas logo tive que sair”. (Noel – E8)</p>
<p><b>A pobreza de experiências</b></p>	<p>3</p>	<p>“<b>Eu não sentia falta da escola</b> - Durante os 7 anos que ficou sem estudar, apenas trabalhando como nadador salvador nas praias e operário fabril”. (Marcos – E5)</p> <p>“<b>Nunca senti falta da escola...</b> sentia falta de alguns conhecimentos, mas seguia contornando, conversando com os engenheiros e geométricos. Todos que trabalhavam comigo na fabricação dos barcos eram formados e eu empreguei muitas pessoas, então sempre dei valor à educação. Mas aqui, <b>eu não tenho nada a fazer e por isso vim para a escola</b>, para aproveitar o tempo, aprender qualquer coisa. Inicialmente eu queria o trabalho, mas não consegui e então fiquei apenas na escola”. (Camilo – E6)</p> <p>“(…) Chumbei o 3º ano outra vez e só no 4º ano consegui perceber melhor o que era a escola. Sempre fui um aluno razoável em termos de nota, mas nunca me interessei muito (...) Hoje, <b>só estou aqui na escola porque eu renego estar dentro da cadeia</b>. Não consigo me adaptar a esse ambiente e por isso queria uma ocupação, como não consegui o trabalho, vim estudar (...)” (Noel – E8)</p>
<p><b>O reconhecimento Familiar</b></p>	<p>5</p>	<p>“Orgulhar a minha família. O meu sobrinho é uma saudade mesmo grande, ele é uma razão para eu mudar de vida”. (Marilson – E2)</p> <p>“Depois de um tempo na cadeia, os interesses mudam... e também pela família (meus filhos). Muda-se as ideias. Hoje tenho mais interesse pela educação”. (José – E3)</p>

		<p>“Hoje, voltei a estudar no EPC pela minha filha. Quero dar bom exemplo para ela e que ela se sinta estimulada”. (Breno – E4)</p> <p>“Meu pai e minhas irmãs eram algo positivo para a minha educação no passado”. (Breno – E4)</p> <p>“Minha maior motivação é a minha família, a família que me adotou”! (Marcos – E5)</p>
<b>O reconhecimento dos Amigos</b>	1	<p>“Nos EP’s e aqui no EPC não há amigos! Há bons companheiros e más companheiros. Temos que saber disso”! (Paulo – E1)</p>
<b>O reconhecimento do Trabalho</b>	4	<p>“(…) Percebi que precisava da escola para ter sucesso profissional”. (Marilson – E2)</p> <p>“Me deu muito jeito a escola para compreender que só com ela consigo uma vida melhor no futuro” (Breno – E4)</p> <p>“A mudança para Bruxelas, me fez lidar com uma mudança de realidade, aprendi a valorizar as pessoas pelo trabalho e vi que precisamos ser bons. Isso exigiu que eu estudasse outras línguas e hoje eu falo Português, Espanhol, Francês e Inglês”. (Paulo – E1)</p> <p>“Preciso melhorar os meus conhecimentos, mais cultura, mais habilitações para o caso de ter que procurar trabalho e assim me sentir pertencente à sociedade” (Camilo – E6)</p>
<b>O reconhecimento dos Professores</b>	3	<p>“A escola nos possibilita ter boas relações com os professores, estreitar os laços com mais confiança, ter o reconhecimento deles e viver experiências enriquecedoras”. (Paulo – E1)</p> <p>“Gosto também de ser referência entre os professores e os colegas, <b>seja pelo tom de pele e pelos desportos</b>”. (Marilson – E2)</p> <p>“(…) mas logo os professores reconheceram as minhas habilidades e me passaram do 9º para o 10º ano. E também o reconhecimento da doutora Eugênia... Isso me deixou</p>

		<p>motivado e hoje sinto-me livre e feliz na escola... veio a dar o que realmente faltava” (Caetano – E7)</p>
<p><b>O reconhecimento Social</b></p>	<p>1</p>	<p>“O que mais quero é acabar o 12º ano e eu gostava muito de ir às escolas falar sobre Bullying e dizer que isso me levou a ser preso hoje. Na totalidade, não é essa a culpa... mas era importante falar (...)”. (Breno – E4)</p>
<p><b>A reavaliação e Flexibilização da pena</b></p>	<p>4</p>	<p>“Em 2016 voltei a estudar, mas desisti. Em 2018 voltei outra vez, para sair mais cedo e validar as competências”. (Marilson – E2)</p> <p>“Os reclusos vêm para a escola para ter benefícios. No passado a gente não se interessa pela escola porque as mensagens não entram na cabeça”. (José – E3)</p> <p>“Voltei para a escola já nos EP’s, não porque me apetecia, mas porque aqui a gente tem que fazer o melhor para sair mais cedo. O que me faz estar aqui são o reconhecimento dos professores, as notas na escola e os relatórios positivos”. (Marcos – E5)</p> <p>“Hoje, eu estou no CPJ e na escola, faço gestão de carreira e empreendedorismo e Francês. E até gosto do envolvimento, acho interessantes os assuntos discutidos que são diferentes do passado (30 anos atrás, não é?!) e tenho boas notas, mas aqui dentro a direção não dá importância ao que fazemos e portanto, se eu estiver na escola ou não, não tenho benesse alguma...Falta um benefício! Reavaliar a pena não é verdade, porque eu não fui beneficiado”. (Camilo – E6)</p>

**CATEGORIA 3 – ALGUMAS REMOTAS RAZÕES, MOTIVOS E INTERESSES PARA O RELACIONAMENTO COM A EDUCAÇÃO: ORIGENS INTRÍNSECAS**

(Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo)

Subcategorias: Unidades de Registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
<b>O peso das experiências</b>	3	<p>“Na escola há mais aproximações. <b>Vivemos boas experiências</b>. Eu também gosto dos desportos, das leituras e de andar a pé. (...) Esses <b>momentos aqui são bons</b> porque podemos sair da ala e conversar sobre outras coisas”! (Paulo – E1) <b>+</b></p> <p>“Eu tinha sonhos, mas essas dificuldades (Bullying, torturas, ameaças) me afastaram da escola e fizeram com que eu não realizasse meus sonhos. Eu poderia ter ido para a escola sossegado”. (Breno – E4) <b>-</b></p> <p>“Eu sou muito feliz por aqui, porque <b>faço o que gosto</b> e eu gosto muito da forma como ensinam, os professores empenham-se (...) Já passei momentos de felicidade na cadeia, que não passei lá fora e se não fosse isso eu não estudaria... estava fora de questão. Aqui a educação me preenche completamente... E posso jogar bola também”. (Caetano – E7)</p>
<b>O brio</b>	5	<p>“No 7º ano eu chumbei duas vezes e aí desisti (...) <b>Eu tinha uma autoconfiança excessiva</b> e acreditava ser o melhor. Achei que não precisava da escola, até que comecei a sentir falta quando vi outros colegas com carta de condução ou a entrar na faculdade (...) Hoje, eu faria diferente”!. (Marilson – E2) <b>+</b></p> <p>“<b>Me sinto mal</b> de falar para ela que não sei nada do 7º, 8º e 9º ano da matemática, porque ela explica como se fôssemos bons. <b>E esse molde de pressão da escola do passado faz com que eu me sinta mais preso</b>. Não penso que assim vale à pena vir à escola” (Breno – E4)</p> <p>“<b>Sei que tenho capacidade</b> de chegar lá fora e ser o que quiser (...) Mas aqui ninguém considerou ou meu bom comportamento, porque eu não tive direitos com a precária. E</p>

		<p>hoje, só não há mais pessoas interessadas aqui, porque não há benefícios”. (Camilo – E6)</p> <p>“Mas essencialmente estou aqui para mostrar bom comportamento mesmo. Tenho algum gosto e <b>torno-me útil</b> pelo que faço na escola. Nada é muito desinteressante e <b>eu me adapto fácil</b>. Aqui também não podemos exigir muito”! (Marcos – E5)</p> <p>“<b>O que me move para o futuro</b> são as pessoas necessitadas, poder ajuda-las. E a educação e os meus objetivos profissionais permitem que eu faça bem aos outros... essa é minha grande prioridade”. (Caetano – E7)</p>
<b>As crenças</b>	1	<p>“Mas a <b>minha ‘função/missão’</b> é a que Deus deu: Fazer pelos outros e por si. E não é estudar! É trabalhar com construção e manutenção de barcos”. (Camilo – E6)</p>
<b>O sentir</b>	3	<p>“<b>Gosto de ajudar aos colegas</b> para caminhar juntos, cultivar bons relacionamentos, buscar boas notas e dar mais do que receber”. (Paulo – E1)</p> <p>“Nós sujamos o nome com o crime e por isso não sou a pessoa mais certa para ir falar aos miúdos, mas se houvesse hipótese, era importante falar sobre isso. <b>Ser exemplo para eles. E eu sei sobre isso...</b> Até porque minha filha também passou por isso quando vim para cá”. (Breno – E4)</p> <p>“A escola me faz se sentir amado e isso repercute em outras áreas (...) eu sou visto como alguém afável, que gosta de ajudar e tenho ótimas relações. <b>Gosto de ser exemplo para eles</b>. Os colegas têm humildade para me pedir ajuda e eu me sinto importante e feliz em ajuda-los”. (Caetano – E7)</p>
<b>Um prazer concorrente</b>	2	<p>“Eu até queria a escola, mas <b>o futebol era o que me dava mais prazer</b> e fazer o que se gosta é liberdade e gostar do que se faz é felicidade (...)” (Caetano – E7)</p> <p>“A escola sempre foi uma dificuldade. Eu quero estar atento, mas me distraio com facilidade... <b>Os problemas me fazem viajar</b> e o assunto não prende a minha atenção. Mas hoje estou aqui para a minha sabedoria, formação e ocupação”. (Breno – E4)</p>

<p><b>O sentimento de Superação</b></p>	<p>4</p>	<p>“Aqui nós vivemos um turbilhão de problemas diários e vir para a escola representa além de buscar novas formações, <b>superar esses problemas</b>, se ocupar”! (Paulo – E1)</p> <p>“Estar na escola <b>é superar desafios</b> e aqui eu posso me testar (...) Quero aproveitar o tempo no EPC para me desafiar. Sou inteligente! Sei que posso!”. (Marilson – E2)</p> <p>“Hoje estou na escola <b>para o meu desenvolvimento</b>”! (José – E3)</p> <p>“Desde os 16 anos me dediquei ao trabalho e gostava muito. 32 anos depois eu voltei a estudar aqui no EPC e foi a <b>‘minha vitória’</b>”! (Caetano – E7)</p>
<p><b>As dimensões cognitivas</b></p>	<p>4</p>	<p>“Eu gosto da escola e gosto mesmo de documentários... porque lembro de coisas já vistas, como uma <b>autoatualização</b>”. (Marilson – E2)</p> <p>“Estou na escola também para <b>ter mais capacidade de argumentar perante alguns assuntos</b>, para me sentir bem e ser exemplo para outros”. (Camilo – E6)</p> <p>“Em um EP eu precisei ser encaminhado à seção de segurança e não podia ir à escola. <b>Foi a época em que mais li e peguei o gosto pela leitura</b>. Li o Código da Vinci. Mas hoje eu tenho dificuldades para ler e me concentrar”. (Breno – E4)</p> <p>“<b>A escola aqui me fez amante da escrita</b> e sempre escrevo para as festividades da cadeia, declamo nas festas (...) Também leio muito. E no momento, ler e escrever é o que faz sentir-me bem”. (Caetano – E7)</p>
<p><b>Um lugar de “Refúgio”</b></p>	<p>5</p>	<p>“<b>A escola trás hoje uma mudança de rotina</b>, aprendemos várias coisas e saímos da rotina (...) Para os que estão marcados como eu, vir para a escola não muda nada. Então venho porque <b>posso abrir a mente</b>, abrir horizontes. A escola serve para isso, basta ver quem quer”! (José – E3)</p> <p>“Eu passo o dia inteiro na escola, ou estou estudando ou estou colaborando. <b>Estar aqui para mim é um escape</b>, porque além de ocupar o tempo me ajuda a evoluir e sair daqui com algumas qualidades (...) mas não é só para ocupar tempo. Eu gosto de vir estudar filosofia também, porque aqui me faz olhar a vida com outros olhos que eu nunca tive</p>

		<p>antes. <b>O que cá se aprende, pode abrir algumas portas, novos horizontes</b>". (Noel – E8)</p> <p>“Aqui na escola tem energias Positivas (...) Eu gosto de estar hoje na <b>escola porque é como um escape</b>. É também para sair do mal ambiente da ala, além de concluir o secundário, crescer e aprender tudo o que for possível”. (Paulo – E1)</p> <p>“<b>A escola é um escape</b> do meio prisional (...) é um estímulo bom, porque nos ajuda a abstrair, porque aqui (EPC) eu não sinto que tenha alguma liberdade” (Breno – E4)</p> <p>“Ter algum trajeto de vida dentro da cadeia <b>limpa a cabeça e nos ocupa com alguma coisa</b>. A escola serve também para isso. Além de servir para a autoestima e para as aprendizagens”. (Marcos – E5)</p>
--	--	---

**CATEGORIA 4 – SIGNIFICAÇÃO E ALCANCE ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO: O ALTO PREÇO.**

(Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo)

Subcategorias: Unidades de Registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
Um atributo para existir	4	<p>“A educação para cada um é diferente. Aqui é para a <b>sobrevivência e para adquirir conhecimento</b>”. (José – E3)</p> <p>“A escola me ensina <b>o valor de ser útil</b> e melhora os meus valores pessoais para eu viver no quotidiano em sociedade” (Camilo – E6)</p> <p>“(…) <b>estar na escola</b> hoje foi <b>o passo mais importante que dei na minha vida</b>, de maior impacto e transformação”. (Caetano – E7)</p> <p>“A escola me ensina sobre <b>dignidade e Liberdade de pensamento</b>” (Noel – E8)</p>
Um caminho para referência e respeito	3	<p>“O bom da escola é <b>fortalecer as relações com respeito</b>, desmistificando algumas ideias e preconceitos. Com muito respeito”! (Paulo – E1)</p> <p>“<b>Precisa haver respeito. Temos que dar mais a quem tem mais dificuldades</b>, como os negros, os ciganos... que <i>têm</i> mais discriminação” (Marilson – E2)</p> <p>“Logo que entrei aqui eu comecei a trabalhar e lidar com o grupo de voluntários. Foi quando conheci a doutora Eugênia, que é professora de português e até hoje vem me visitar. <b>Voltei a estudar por respeito</b>, carinho e admiração a ela, porque ela me desafiou a voltar”. (Caetano – E7)</p>
O orientador para o sustento familiar	2	<p>“Sou sincero! Lá fora tenho companheira e filhos, portanto, como abrir livros? <b>Tenho que trabalhar e contribuir com a minha companheira</b> que está fazendo isso sozinha agora. <b>Claro que não vou estudar</b>”! (José – E3)</p>

		<p>Sou sincero! Tenho 3 miúdos, uma mulher e uma mãe. <b>Quando sair não tenho que pensar em escola. Eu preciso pensar em trabalhar</b> porque eles precisam de mim. Preciso sustenta-los. (Marcos – E5)</p>
<p><b>A luta do (e por) SER HUMANO</b></p>	<p>4</p>	<p>“Quando criança eu doava os meus lanches aos colegas e até hoje procuro manter esse bom convívio sem parecer ‘otarice’. (...) <b>Aqui aprendemos sobre companheirismo</b>”. (Paulo – E1)</p> <p>“Aqui eu aprendo <b>a amar o próximo e a ajudar</b>” (Marilson – E2)</p> <p>“Aprendo <b>a estar melhor com o próximo</b>” (Breno – E4)</p> <p>“Educação não é só estudar letras e números, <b>é também carinho, valorizarem-nos, tratar-nos bem...</b> Assim, nos sentimos bem na escola (...) Aqui no EPC eu sinto-me ajudado pelos outros e acolhido! (...) <b>aqui aprendemos a dar ao que porventura não tinha nenhum valor (...)</b> humildade, solidariedade e companheirismo”. (Caetano – E7)</p>
<p><b>O prestígio do conhecimento</b></p>	<p>4</p>	<p>“Aprendizagem”. (Paulo – E1, na linha do tempo)</p> <p>“<b>Ficar mais culto!</b> Desde que ando na escola consigo acompanhar aqueles programas de conhecimento. E isso eu gosto muito. <b>Tem muito valor para mim</b>”! (Breno – E4)</p> <p>“<b>A educação vai ser sempre boa para toda a gente.</b> Minha família é toda licenciada. <b>E eu sempre vou dar valor à educação</b>”. (Camilo – E6)</p> <p>“(…) eu quero a escola, quero ir longe e adquirir <b>o máximo de conhecimento possível (...)</b>”. (Caetano – E7)</p>

**CATEGORIA 5 – ALGUMAS QUESTÕES DO EGO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO: DÚVIDAS, MEDOS E INSEGURANÇAS.**

(Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo)

Subcategorias: Unidades de Registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
<p><b>“Sem manifestação” (Ausência de Elementos)</b></p>	<p>3</p>	<p>Resistência e dificuldade em externar elementos de insegurança, medo ou incerteza com relação ao futuro. <b>Não houve registro das dúvidas, medos e inseguranças no brasão educativo.</b> (Paulo – E1 e Noel – E8)</p> <p><b>Não houve manifestação de aspectos negativos na linha do tempo</b> que expressassem as dúvidas, incertezas e medos, no passado e no presente. <b>E sobre o futuro manifestou-se com o registro de “não sei”.</b> (José – E3)</p>
<p><b>Resistência e/ou dificuldades para reconhecer e expressar elementos</b></p>	<p>3</p>	<p><b>“Não tenho medo do futuro e não me sinto inseguro”</b> (Marcos – E5)</p> <p><b>“Não tenho inseguranças.</b> Até hoje eu tenho uma empresa que funciona lá fora sob os meus comandos e ideias. Fico como consultor. E também não sabemos do futuro, não é”? (Camilo – E6)</p> <p>“Gosto de trabalhar, mas não vejo a escola como um viés para o trabalho e isso não é uma obsessão para mim. (...) <b>O futuro não me assusta,</b> porque minha mãe vive muito, muito, muito bem e ela pode me suportar”. (Caetano – E7)</p>
<p><b>As cicatrizes da segregação e preconceitos</b></p>	<p>4</p>	<p><b>“Eu tenho o receio que o ensino continue segregando pessoas (...).”</b> (Marilson – E2)</p> <p>“ (...) hoje percebo uma falta de <i>entrepajuda</i>. (...) <b>Espero que no futuro, não haja espaço para pessoas desfavorecidas</b>” (Marilson – E2 – grifo nosso)</p> <p>“O sistema de escola dos países nórdicos me parece muito bom, com mais liberdade e sem pressão. Isso falha na nossa sociedade, <b>porque aqui os que tem mais, são tratados melhores e os que têm menos, são menos bem tratados. Isso (o tratamento) deveria ser igual na sociedade</b>” (Breno – E4)</p>

		<p>“Se eu sair daqui vou ter que pausar os estudos. <b>Só quem realmente tem dinheiro que se realmente consegue estudar</b>”. (Noel – E8)</p>
<p><b>O desconhecimento do que está por vir</b></p>	<p>3</p>	<p>“<b>Não concluir a licenciatura</b>” (Paulo – E1)</p> <p>“Basicamente, nunca que tive professor que dava aula de matemática, depois fui para a seção de segurança e não ia à escola. No EPC eu tento levar como pode e diante das exigências aqui <b>eu me sinto muito pressionado com a matéria. E tenho medo de não conseguir concluir o 12º ano.</b> Em uma avaliação que <b>já cheguei a fugir</b> e na quarta-feira eu já sei, já decorei que tenho matemática. <b>E como me sinto envergonhado e pressionado,</b> tento não vir”. (Breno – E4)</p> <p>“Voltei a estudar <b>com muito medo do que enfrentaria.</b> Em setembro de 2016 <b>voltei à escola, aqui no EPC com pavor</b>”! (Caetano – E7)</p>
<p><b>Utilidade para o futuro (?)</b></p>	<p>2</p>	<p>“Será que o que <i>ensinamos</i> aqui <b>serve para o futuro</b>”? (José – E3)</p> <p>“Não é não querer acabar a escola, mas por necessidade, primeiro o trabalho (...)Vejo a escola sempre como boa, mas não é a minha prioridade. <b>Acho que não me leva a nada</b> porque já tenho trabalho garantido”. (Marcos – E5)</p>

## CATEGORIA 6 – ASPIRAÇÕES, DESEJOS, SONHOS E EXPECTATIVAS: O que eles esperam para o futuro?

(Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo)

Subcategorias: Unidades de Registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
<p>“O sonho da libertação e a luta contra a dominação” (P. Freire)</p>	<p>8</p>	<p>“Desejo concluir o secundário, iniciar a licenciatura em turismo, me apropriar das experiências passadas e <b>me estabelecer por conta própria</b>”. (Paulo – E1)</p> <p>“Eu sonho em ser feliz, <b>fazendo aquilo que me faz sentir de bem com a vida</b>, como por exemplo, culinária e desporto”! (Marilson – E2)</p> <p>“Não quero o crime, que estou farto disso, mas <b>preciso trabalhar porque a vida custa, não é</b>”? (José – E3)</p> <p>“<b>Ter a minha liberdade</b> o mais rápido possível para poder alcançar os meus sonhos (...) Em certos sítios eu fiquei mesmo marcado e por isso sei que não terei espaços. Mas <b>quero seguir com o secundário</b>, investir no inglês e <b>entrar no ramo imobiliário. Desejo conseguir os meus objetivos de trabalhar</b>”. (Breno – E4)</p> <p>“Se possível, <b>concluir o secundário. Ter sempre trabalho</b>”! (Marcos – E5)</p> <p>“<b>Quero abrir uma nova empresa e empregar outras pessoas ou trabalhar para alguma que faça isso</b> (construção de barcos.) Se eu ficar, termino aqui, mas se sair minha prioridade é o trabalho e criar postos de trabalho”. (Camilo – E6)</p> <p>“Espero conseguir estudar até o limite e <b>associar meus estudos a outros objetivos com fins solidários</b>. Fazer pelos outros o que a doutora Eugênia fez por mim. Mas a minha prioridade será sempre os estudos e eu vou conciliar com o trabalho solidário (...) Eu também <b>quero algo (negócio profissional) para mim, quero construir algo e fazer algo útil, que marque positivamente alguém</b>. Assim já estou satisfeito” (Caetano – E7)</p>

		<p>“<b>Bem que me apetecia concluir o secundário</b> para tirar a carta de condução, <b>mas sei que as necessidades falam mais alto. Preciso trabalhar.</b> E também não me apetece ir à universidade, nunca sonhei com isso”. (Noel – E8)</p>
<p><b>A reconstrução do seio familiar</b></p>	4	<p>“<b>Quero sair, concorrer à uma universidade para meu sobrinho ver o meu exemplo e se sentir motivado a aproveitar as oportunidades</b>”. (Marilson – E2)</p> <p>“<b>Minha filha perguntou: Pai, qual a sua profissão?</b> Não consegui responder! Criminoso? Criminoso não é profissão... É complicado”! (José – E3)</p> <p>“<b>Ter minha família, principalmente meus filhos. Dar um bom futuro e uma boa educação para eles</b>”. (Marcos – E5)</p> <p>“Sempre fui um pai muito presente para meus filhos, mas eles esqueceram um pouco de mim quando cheguei aqui. Apesar disso, <b>quero construir casa e uma vida inteira com meus filhos, minha mãe e a doutora Eugênia</b>”. (Caetano – E7)</p>
<p><b>O processo de Transformação: A luta para o ser mais</b></p>	4	<p>“Aqui eu continuo com bons relacionamentos, com respeito. <b>Chega desta vida</b>”. (Marilson – E2)</p> <p>“<b>Eu sonho com uma vida diferente, uma família. E o reconhecimento dos meus filhos</b>”. (José – E3)</p> <p>“Não quero parar de estudar. <b>Quero uma vida diferente...</b> Quero ir até a universidade, tirar psicologia para ajudar os colegas e usar as experiências e o tempo de vivência aqui no EPC ao meu favor. Isso pode me ser útil (...)”. (Caetano – E7)</p> <p>“Quero concluir logo o secundário e <b>dar prioridade a reconstruir minha vida</b> para visitar a minha mãe e a minha irmã em Luxemburgo”. (Noel – E8)</p>

**CATEGORIA 7 – IDENTIFICANDO OS PERCURSOS EDUCATIVOS COM UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO DE REPRESENTAÇÃO PESSOAL**

(Fonte: Relatos autobiográficos + Linhas do tempo + Brasão Educativo)

<b>Subcategorias: Unidades de Registro</b>	<b>Incidência (Frequência)</b>	<b>Exemplos</b>
<b>“Renascimento”</b>	1	“A escola significa para mim um Renascimento”. (Marilson – E2)
<b>“Esmero”</b>	2	“Sair melhor e com mais conhecimento” (Camilo – E6) “Futuro Melhor” (Breno – E4)
<b>“Felicidade”</b>	1	“Ser Feliz” (Marcos – E5)
<b>“Sonho”</b>	1	“A escola faz parte do meu sonho, então vou continuar a sonhar” (Caetano – E7)
<b>“Futuro”</b>	1	“Futuro” (José – E3)
<b>“Respeito”</b>	1	“Respeito”. (Paulo – E1)
<b>“Qualidade”</b>	1	“Boa”. (Noel – E8)

## ANEXOS

### Anexo I – Ofício de autorização do Ministério da Justiça - DGRSP



Exmo(a) Senhor(a)

Dra. Rarissa Maiara Fernandes de Lira

rarissa.lira@gmail.com

V/ referência	N/ referência	Ofício N.º	Data
		97/DSOPRE	14.05.2018

**Assunto:** Investigação académica para Mestrado em Educação Formação de Adultos na Universidade Coimbra

Tenho a honra de informar V. Exa que, por despacho do Sr. Diretor-Geral, Dr. Celso Manata, datado de 11/05/2018, foi autorizada, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, a realizar a investigação académica no Estabelecimento Prisional de Coimbra.

Considerando o interesse do projeto, este estudo, foi autorizado, mediante as seguintes condições:

- a calendarização e modo de organização da pesquisa seja acordada com a Direção do Estabelecimento Prisional, por forma a que se concillem os objetivos académicos com a exequibilidade do trabalho, sem perturbação do quotidiano;
- o desenvolvimento do estudo esteja sempre dependente da disponibilidade dos reclusos para, após consentimento informado, colaborarem, reservando-se-lhes o direito de, a qualquer momento, poderem interromper a sua cooperação;
- a investigadora fique obrigada a preservar o anonimato dos dados e das pessoas que venham a cooperar;
- do resultado final do trabalho, deve ser remetida cópia à Direção de Serviços de Organização, Planeamento e Relações Externas.

Com os melhores cumprimentos

O Diretor de Serviços

JJ Semedo Moreira

ML/2018