

Daniela Cristina da Silva Garcia

***CULTURA ESCRITA E EDUCAÇÃO ESCOLAR
EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:
(IM)POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL***

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Florianópolis

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Garcia, Daniela Cristina da Silva
Cultura escrita e escolarização em espaço de
privação de liberdade : (im)possibilidades de uma
formação humana integral / Daniela Cristina da Silva
Garcia ; orientador, Mary Elizabeth Cerutti
Rizzatti, 2018.
221 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Formação Humana Integral. 3.
Educação carcerária. 4. Proposta Curricular de Santa
Catarina. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Daniela Cristina da Silva Garcia

**CULTURA ESCRITA E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ESPAÇO
DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: (IM)POSSIBILIDADES DE
UMA *FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL***

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de mestre
e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina

Local, 30 de maio de 2018.

Prof. Marco Antonio Rocha Martins, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Josa Coelho da Silva Irigoite, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof. Newton Duarte, Dr. (videoconferência)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Ao Matheus, meu tudo, por tudo.

AGRADECIMENTOS

Os pouco mais de dois anos imersos em uma pesquisa, com as contingências dela provenientes e com a dedicação por ela exigida, certamente se fariam mais dolorosas não fossem os apoios dos que nos cercam. Ainda, a pesquisa em si pouco valeria se não fossem os sujeitos os quais ela pretende atingir. Isso mostra que, mais importante que qualquer vaidade acadêmica, o que nos move são – e devem sempre ser – as pessoas, aquelas que nos fortalecem e aquelas as quais buscamos fortalecer. Cabe a nós, então, no mínimo, agradecer a esses sujeitos que nos movem e nos inspiram.

No âmbito de nosso estudo, agradecemos, inicialmente, àqueles que o justificaram. Agradeço aos professores e aos gestores que atuam no sistema carcerário, reconhecendo não somente suas participações em nossa pesquisa, as quais foram essenciais para sua realização, mas sua militância pela garantia de uma educação em um espaço que se apresenta marginalizado e merece/necessita de profissionais que, como nossos interactantes, preocupam-se com a garantia dos direitos educacionais dos sujeitos independentemente de suas condições. Agradeço também, aos alunos e aos egressos do sistema penitenciário, não só aos que participaram de nossa pesquisa, mas a todos aqueles que lutam diariamente para quebrar o preconceito e desmistificar a culpabilização e o determinismo social que lhes são atribuídos. Vocês são sobreviventes de um sistema excludente e desigual, muito obrigada por resistirem!

Agradeço também àquela que me acompanhou no decorrer deste estudo e durante parte da minha vida acadêmica. Àquela que me ensinou a ver muito mais do que eu pensava ser capaz e que se coloca, para além de qualquer escafandro, como minha grande referência de profissional e de pessoa engajada com a utopia de garantir uma educação emancipatória para todos, independentemente de qualquer condição. Mary, o título de orientadora lhe cabe para além dos pressupostos acadêmicos, pois teus ensinamentos me guiam pela/para vida.

Agradeço, ainda, aos professores que compuseram a banca. Professora Josa Coelho Irigoite, Professora Rosângela Pedralli, Professor Newton Duarte e Professor Adair Bonini, agradeço por, durante meu período formativo, fazerem-se presentes e, por meio de suas publicações, suscitarem-me tantos questionamentos e me ensinarem tanto e, especialmente agora, agradeço pela disponibilidade em dedicarem seu tempo para leitura do meu estudo.

Agradeço aos colegas do grupo Cultura Escrita e Escolarização por tornarem momentos de estudos tão agradáveis e por me ensinarem tanto durante a minha trajetória acadêmica. Aline, Amanda, Anderson, Elô, Hellen, Karol, Laiana, Lili, Maíra, Sabatha, Suzi e Tassi, com cada um de vocês, cada um à sua maneira, aprendi muito.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e a seus professores por terem possibilitado esta pesquisa e ao CNPQ pela bolsa concedida.

O âmbito acadêmico e as pessoas que o compõem, todavia, não são suficientes para garantir a conclusão de uma pesquisa tal qual a aqui apresentada. Precisamos – para esses e para todos os momentos decisivos de nossas vidas – de pessoas que acompanhem nossos projetos e que sonhem conosco. Nesse contexto, a primeira pessoa que devo agradecer é aquele que vem me acompanhando em meus caminhos e minhas conquistas, aquele que divide sua rotina comigo, que me completa e que me ensina diariamente o significado de companheirismo. Ao meu marido, companheiro, amigo e amante, Matheus, agradeço por ter optado dividir sua vida comigo e por me dar forças para seguir sempre em frente.

Agradeço também aos meus familiares. À minha mãe, Sônia, que – distante – sofria a cada momento de estresse que produção desta dissertação causou. A ela, que, silenciosamente, sempre torceu por mim e que vibra a cada nova conquista, obrigada por ser sempre o meu porto seguro e pelo seu amor incondicional. Agradeço ao meu pai, Jucélio, que, por via das cobranças e dos questionamentos, sempre quis, na verdade, o meu sucesso. Agradeço, ainda, aos meus avós, Neusa e Valdir, pelos mimos a cada vez que eu os visitava e por serem tão importantes durante a minha vida. Ao meu irmão, Rafael, agradeço por me ensinar tanto no decorrer da minha vida e por ter me presenteado com a alegria de me fazer tia. Ao meu sobrinho Eric, agradeço por existir e por ter tornado nossos dias mais alegres. Vocês, minha família, me deixaram criar asas, mas sempre estiveram comigo e foram o alicerce nessa aventura que é a vida.

Agradeço ainda aos meus amigos. Ao Gabriel, por dividir sua vida de novela mexicana comigo e por me proporcionar conversas tão únicas e tão inteligentes. Tenho uma admiração enorme por você e me sinto privilegiada por ter a tua confiança. Tua amizade foi um dos maiores presentes que o Matheus me deu, obrigada.

Obrigada a Rô e Luiza, pelos cafés e conversas regados a açúcar e afeto. Estar perto de vocês me faz não só aprender muito, criar linhas no Lattes, ou arrumar atividades para ‘passar nervoso’. Estar com vocês me faz uma pessoa mais feliz!

Obrigada a Larissa, meu 'chero', por ter sido sempre minha referência, a irmã que eu não tive. Sofro por, hoje, estar tão distante fisicamente, mas fico sempre feliz por saber que, mesmo em continentes diferentes, seguimos sempre lado a lado. Por ter sido, durante mais de vinte anos da minha vida, minha mais fiel amiga, *grazie*, cherinho.

Obrigada ao Samuel, por ser um dos melhores presentes que a faculdade de Letras me deu, por ser meu padrinho querido e por ter me dado uma amiga tão fantástica como a Mari. Obrigada a vocês, meu casal favorito.

Obrigada à Virginia, minha amiga, parceira, madrinha e filha adotiva. Mesmo que você não lembre desses agradecimentos, obrigada por ser tão presente e tão especial na minha vida.

A todos vocês, minha eterna gratidão pela força para terminar este estudo e por fazerem parte da minha vida.

O criminoso é um homem como outro qualquer. No primeiro momento, sob o pavor dos grandes muros de pedra, com um guarda que nos mostra os indivíduos como se mostrasse as feras de um domador, a impressão é esmagadora. Vê-se o crime, a ação tremenda ou infame; não se vê o homem sem o movimento anormal, que o põe à margem da vida. Quando a gente se habitua a vê-los e a falar-lhes todo o dia, o terror desaparece. Há sempre dois homens em cada detento – o que cometeu o crime e o atual, o preso.

(João do Rio)

RESUMO

Esta dissertação, escrita sob os pressupostos ético e político do Grupo de Pesquisa ‘Cultura Escrita e Escolarização’, ocupa-se de reafirmar os compromissos assumidos por esse Grupo em incidir sobre a educação pública – sobretudo nos entornos mais fragilizados economicamente – de forma a, por meio das inteligibilidades decorrentes dos estudos realizados, contribuir para a qualificação dessa mesma esfera pública. Para isso, o estudo tematiza a educação escolar e a imersão na *cultura escrita* em um espaço de privação de liberdade, procurando compreender e problematizar a educação em linguagem no campo estudado, tendo como base os pressupostos filosófico-epistemológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014) de forma a responder à seguinte questão de pesquisa: **Considerando os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, a educação em linguagem tal qual se historia no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis, faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da *cultura escrita*, visando à *formação humana integral* desses sujeitos? Em o fazendo, como isso se delinea? Em não o fazendo, o que se coloca em seu lugar?** Para alcançar o objetivo intentado, de – com base na questão de pesquisa – problematizar a educação escolar em linguagem nessa articulação entre *esfera escolar* e *esfera carcerária*, a pesquisa tem base qualitativa, tendo sido realizada na Unidade Descentralizada do Centro de Educação de Jovens e Adultos mantido no Complexo Penitenciário de Florianópolis. Apresenta-se como alicerce teórico deste estudo a compreensão de que *é o trabalho* que distingue os seres humanos dos demais animais, concebido como a *atividade vital humana*, a qual suscita a concepção de que tal categoria é fundamental para o processo de humanização – foco da pesquisa – e para o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, atributo da educação formalizada. O referencial teórico, assim, converge com a concepção de *formação humana integral* presente na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014). Os resultados da pesquisa sugerem que uma imersão mais ampla dos sujeitos apenas na *cultura escrita* ainda se apresenta como um desafio, dado que, sobretudo em função de contingências de segurança constitutivas da *esfera carcerária*, tal pretensão de familiarização e ampliação com a produção cultural humana no campo da escrita depara-se com uma série de restrições e, para alguns dentre aqueles sujeitos, ainda não parece haver prenúncios desse desiderato de familiarização. Concorre para tal, nessa *esfera carcerária*, uma rarefação de artefatos escritos, sobretudo aqueles que ganharam o grande tempo e que se configuram como tensionadores do *cotidiano* com o *genérico humano*, em convergência com os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, já que a imersão na *cultura escrita*, em se tratando de artefatos tais, coloca-se como essencial em uma educação que se ocupe da *formação humana integral*. Perspectivas produtivistas, pragmatistas, do ideário do *aprender a aprender* e

filiações afins, assim como abordagens focadas em lenitivos emocionais, parecem prevalecer no campo de estudo, fazendo-o em nome de uma busca pela garantia do bem-estar do sujeito apenado.

Palavras-chave: educação carcerária; formação humana integral; Proposta Curricular de Santa Catarina.

ABSTRACT

This dissertation, written under the ethical and political presuppositions of the Research Group 'Cultura Escrita e Escolarização', seeks to reinforce the commitments made by this Group to focus on public education - especially in the most economically fragile environments - through the intelligibilities resulting from the studies performed contributing to the qualification of this same public sphere. To do that, the study approaches school education and immersion in *written culture* in a space of deprivation of freedom, seeking to understand and problematize language education in the field studied, based on the philosophical-epistemological assumptions of the Curricular Proposal of Santa Catarina (SC, 2014) in order to answer the following research question: **Considering the foundations of the Curricular Proposal of Santa Catarina, does the education in language as it is the history in the Centro de Educação de Jovens e Adultos in the Complexo Penitenciário de Florianópolis (Youth and Adult Education Center in the Penitentiary Complex of Florianópolis) provide a wider immersion of inmates in the several manifestations of *written culture*, aiming at the *full human education* of these subjects? In doing so, how is that shaped? In not doing so, what is it replaced with?** In order to reach the intended objective of - based on the question in the research - problematizing the school education in a language in this articulation between the *school sphere* and the *prison sphere*, the research has a qualitative basis, having been carried out in the Unidade Descentralizada do Centro de Educação de Jovens e Adultos (Decentralized Unit of the Center of Education of Youths and Adults) held in the Complexo Penitenciário de Florianópolis (Penitentiary Complex of Florianópolis). The theoretical basis of this study is the understanding that it is the *work* that distinguishes human beings from other animals, conceived as the *human vital activity*, which raises the idea that such category is fundamental for the process of humanization - focus of the research - and for the development of *higher psychic functions*, an attribute of formalized education. The theoretical framework thus converges with the conception of *full human education* present in the Curricular Proposal of Santa Catarina (SC, 2014). The results of the research suggest that a wider immersion of the distressed subjects in the *written culture* still presents a challenge, since mainly due to the security contingencies that constitute the prison sphere, this pretension of familiarization and expansion with the human cultural production in the field of writing faces several constraints and, for some of those subjects, there still does not seem to be any indication of this desirability of familiarization. To this end, in this *prison sphere*, a rarefaction of written artifacts, especially those that have gained the large time and which are configured as *daily* tensioners with the *human generic*, in convergence with the foundations of the Curricular Proposal of Santa Catarina, since the immersion in *written culture*, in the case of such artifacts, is put as essential in a formation that deals with the *full human education*.

Pragmatist, productive perspectives of the ideology of *learning to learn* and related affiliations, as well as approaches focused on emotional lenitive seem to prevail in the field in study, doing so in the name of a search for the assurance of wellbeing of the grieving subject.

Key-words: prison education; full human education; Curricular Proposal of Santa Catarina.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01: Parte interna da Penitenciária após a ampliação
Figura 02: Escola da Penitenciária na década de 1940
Figura 03 – Vista aérea do Complexo Penitenciário de Florianópolis
Figura 04: Sala de aula da Central de Observação e Triagem
Figura 05: *Diagrama Integrado*
Figura 06: Professora levando os livros para sala de aula
Figura 07: “Atividade artístico-literária”
Figura 08: “Atividade artístico-literária”
Figura 09: “Atividade artístico-literária”
Figura 10: Tarefa proposta por AAF.
Figura 11: páginas do livro *Paz todo dia*
Figura 12: Parte da biblioteca da Penitenciária

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Organização do Complexo Penitenciário de Florianópolis

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: A BUSCA PELA EMANCIPAÇÃO DOS QUE ESTÃO PRIVADOS DA LIBERDADE | 21 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA: ALICERCES NA BUSCA POR UMA <i>FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL</i> | 31 |
| 2.1 A <i>LÍNGUA COMO INSTRUMENTO PSICOLÓGICO DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA</i> E A <i>FORMAÇÃO DO SUJEITO NO TENSIONAMENTO ENTRE COTIDIANO E HISTÓRIA</i> | 33 |
| 2.2 A <i>NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL</i> COMO POSSIBILIDADE DE ELEVÇÃO AO <i>GENÉRICO HUMANO</i> | 45 |
| 2.3 A BUSCA POR UMA COMPREENSÃO MAIS AMPLA DAS REALIDADES SOCIAL E CULTURAL: O PAPEL DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO EDUCACIONAL EM FAVOR DA <i>FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL</i> | 57 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS EM BUSCA DA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE | 65 |
| 3.1 SOB O RISCO DE UMA CARACTERIZAÇÃO AINDA GENÉRICA DA PESQUISA..... | 67 |
| 3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DE PESQUISA | 69 |
| 3.2.1 O Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC..... | 71 |
| 3.2.3 Os participantes de pesquisa..... | 81 |
| 3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS | 83 |
| 3.4. DIRETRIZES DE ANÁLISE DE DADOS | 91 |
| 4 NA BUSCA PELA PRÁXIS: A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E SUA RELAÇÃO COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS | 95 |

| | |
|---|-----|
| 4.1 CONFIGURAÇÃO MACROESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM SANTA CATARINA: ASPIRAÇÕES PARA UMA <i>FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL</i> | 97 |
| 4.2 CONFIGURAÇÃO SETORIAL: APROPRIAÇÃO CONCEITUAL SOB PREMÊNCIAS DE ORDEM ASSISTENCIAL | 113 |
| 5 IMERSÃO NA CULTURA ESCRITA E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO CULTURAL: O DESAFIO DE TRANSCENDER O COTIDIANO | 131 |
| 5.1 A BUSCA PELA IMERSÃO NA <i>CULTURA ESCRITA</i> NO CONTEXTO ESCOLAR CARCERÁRIO | 135 |
| 5.2 A (NECESSIDADE DE) IMERSÃO NA <i>CULTURA ESCRITA</i> NA PENITENCIÁRIA | 159 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: INQUIETAÇÕES E ASPIRAÇÕES NA BUSCA DE UMA <i>FORMAÇÃO</i> INTENCIONALMENTE HUMANA | 169 |
| REFERÊNCIAS | 177 |
| APÊNDICE 01 | 187 |
| APÊNDICE 02 | 195 |
| APÊNDICE 03 | 206 |
| APÊNDICE 04 | 208 |
| APÊNDICE 05 | 211 |
| APÊNDICE 06 | 214 |
| APÊNDICE 07 | 219 |

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: A BUSCA PELA EMANCIPAÇÃO DOS QUE ESTÃO PRIVADOS DA LIBERDADE

*Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não tem cultura, têm folclore.*

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

*Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da
imprensa local.*

Os ninguém, que custam menos do que a bala que os mata.

(Eduardo Galeano)

Nossas escolhas, em diversos aspectos, se explicam pelo contexto histórico das trajetórias vividas e a delimitação desta pesquisa não se distancia dessa proposição: a educação em espaços de privação de liberdade me¹ foi apresentada em 2010, quando passei a integrar o corpo docente da Unidade Descentralizada do CEJA localizada no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC. Mesmo que minha atuação nesse espaço se limite ao curto período entre 2010 e 2012, os questionamentos aflorados nesse período e a militância em prol da garantia do direito à educação aos sujeitos em privação de liberdade – por considerar que sua ressocialização² tem papel importantíssimo na construção de uma sociedade mais justa – ainda me são latentes, o que me inclina a buscar, com esta pesquisa, possibilidades de incidir, em alguma medida, em favor

¹ Pontualmente, ao longo desta dissertação, usarei a primeira pessoa do singular, por especificidades do conteúdo em registro.

² Consideramos importante ressaltar que o uso do termo *ressocialização* se dá pela sua convenção nos documentos e pesquisas que lidam com o sistema carcerário, mas que o pautamos como problemático ao passo que desconsidera o caráter social dos espaços de privação de liberdade, como se os sujeitos, aos serem privados do seu convívio social, fossem privados também suas características sociais, pressuposto do qual discordamos. Ainda, consideramos que tal terminologia traz consigo uma noção redentora do espaço carcerário, como se ele minimamente auxiliasse as possíveis relações para a futura vida extramuros daquele que se encontra encarcerado.

da qualificação da educação dos apenados, pela via das inteligibilidades decorrentes de um estudo como este e na ciência de que uma ação de pesquisa não se erige por propósitos salvacionistas, mas pelos ganhos na compreensão dos objetos tematizados.

Ainda, no período como docente no Complexo Penitenciário do município de Florianópolis/SC, angustiavam-me compreensões ali colocadas de que a educação nesse espaço deveria ter como finalidade a reinserção dos sujeitos apenados no mercado de trabalho ao saírem do cárcere. Procuramos compreender essa projeção produtivista como – também – uma *necessidade*³ dos sujeitos quando em convívio social – dada a forma como se define nossa sociedade e seu modo de produção – todavia, concebemos as instituições escolares sob propósitos que transcendam o produtivismo (com base em SAVIANI, 2013), não se limitando a prospecções pragmáticas de adequação à ordem social. Nesse viés, pautamos que “[...] a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI, 2008 [1991], p. 7), buscando criar condições para que se deem as apropriações dos artefatos culturais – fruto do trabalho – produzidos no curso da história, responsáveis pela humanização dos sujeitos, atendendo às suas *necessidades*⁴ de face social, diferenciando-os dos outros seres vivos: “[...] o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que implica a transformação tanto da natureza como do próprio homem” (DUARTE, 2011, p. 140) Nesse sentido, por compreendemos que a educação é uma das responsáveis pela criação de *necessidades*, pautamos que a escola nos espaços de privação de liberdade deve ter a responsabilidade de criar

³ Tomamos o conceito de *necessidade*, com base no pensamento marxista, como meio de existência do ser humano, fator humanizador dele, e como elemento essencial para produção e reprodução da vida e da história: “Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos” (MARX; ENGELS, 2007 [1845-1846], p. 32-33)

⁴ Os conceitos relevantes para este estudo serão marcados em itálico, considerados tomadas metalinguísticas.

condições para que o sujeito se aproprie da cultura produzida historicamente pela humanidade, para muito além das demandas pragmáticas, atuando como fator humanizador – no sentido de *humanização* que vemos no pensamento vigotskiano (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Tal compreensão nos inclinou a buscar possibilidades de incidir no referido espaço escolar e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos apenados por meio desta pesquisa e de seus desdobramentos.

Nesse contexto, este estudo situa-se na área de concentração da Linguística Aplicada e na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de Línguas, inserindo-se nas atividades do grupo de pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objeto desta pesquisa é a formação de sujeitos em privação de liberdade, no que concerne à relação deles com a *cultura escrita* – em suas diferentes manifestações –, considerando a educação formal mantida pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) no Complexo Penitenciário de Florianópolis⁵.

Nessa discussão, consideramos relevante problematizar diferentes visões sobre a educação formal nos espaços de privação de liberdade, tendo como sujeitos de pesquisa gestores da Secretaria de Estado da Educação – SED –, gestores do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA –, docentes do CEJA/Penitenciária, discentes do CEJA/Penitenciária e egressos do sistema carcerário formados no CEJA, como abordaremos no capítulo destinado à metodologia desta pesquisa, assim como considerar orientações que, com base na Proposta Curricular de Santa Catarina, preveem uma formação integral dos sujeitos apenados, de modo a facultar a eles uma imersão mais ampla na *cultura escrita* como ingrediência de seu processo de ressocialização, tal qual propõe a Lei de Execução Penal (LEP) que rege as instituições prisionais.

Dentro dessas perspectivas e movidos pelas compreensões comuns aos estudos de base histórico-cultural⁶, tomamos como *formação humana integral* dos sujeitos, uma formação que os faça superar os limites imediatos de seu cotidiano, contribuindo para a autorregulação de sua conduta de forma a compreender criticamente a realidade, em um

⁵ No capítulo destinado aos procedimentos metodológicos, na discussão sobre ‘campo de pesquisa’, apresentaremos esse Complexo Penitenciário.

⁶ Especialmente, para os desdobramentos do conceito em questão, o pensamento vigotskiano.

percurso de desenvolvimento pleno com vistas à sua emancipação; ou, como aponta a Proposta Curricular de Santa Catarina⁷:

Uma formação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais. (SANTA CATARINA, 2014a, p. 26)

No âmbito da educação linguística, compreendemos que a busca por possibilitar aos sujeitos uma imersão mais ampla nas diferentes manifestações da *cultura escrita*, de forma que possam interagir com os objetos culturais de maneira mais efetiva, é condição para uma *formação humana integral*, já que compreendemos, com base em Britto (2012), que a posse da escrita – e, conseqüentemente, dos artefatos culturais provenientes dela – se dá de maneira desigual na sociedade de classes e acaba, dessa maneira, contribuindo para a manutenção da estrutura social tal qual se delinea. Entendendo que é preciso superar a supracitada desigualdade frente à apropriação dos objetos culturais, compreendemos que é papel das instituições escolares assegurar aos sujeitos a aproximação com tais objetos que historicamente se constituem, buscando uma formação que supere os limites do cotidiano:

A formação integral continua sendo um dos mais importantes e antigos projetos humanos. A educação formal, com a adjetivação “integral”, constitui uma luta contemporânea que representa uma alternativa para o avanço da sociedade em relação aos atuais limites da escola. Mais do que a noção de educação integral, o que está posto na

⁷ Reconhecemos que a Proposta Curricular de Santa Catarina, na atualização realizada em 2014 – documento que utilizamos como referência para este estudo – apresenta fragilidades no que diz respeito ao aprofundamento da discussão acerca da concepção de *formação humana integral* e dos fundamentos dessa mesma concepção, mas estamos cientes de que tal compreensão teórico-epistemológica encontra-se nas versões anteriores do documento, as quais, mesmo considerando a natural mudança no quadro docente no decorrer das quase três décadas de Proposta, devem ser consideradas como pressupostos para a compreensão do documento vigente.

atualidade é como a escola enquanto instituição social moderna pode cumprir a tarefa de promovê-la (SANTA CATARINA, 2014a, p. 25)

No delineamento desta pesquisa, problematizamos ainda, frente ao iminente desafio das instituições escolares em assegurar a formação proposta, o quanto/como é possível consolidar uma compreensão mais efetiva acerca das questões sociais postas a sujeitos que são marginalizados por estarem privados da liberdade e que, por isso, acabam por se entender como não participantes dela. Vemo-nos, portanto, na necessidade de buscar compreender as relações entre o cárcere, os sujeitos apenados e a educação escolar – neste caso, educação em linguagem – que lhes é facultada nesse espaço de aprisionamento.

Ainda, tomamos como alicerce o fato de que, frente ao visível colapso nas instituições prisionais no país⁸, em 2009, a Câmara dos Deputados instaurou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que teve como finalidade analisar o sistema carcerário brasileiro e propor soluções para o efetivo cumprimento da Lei de Execução Penal (LEP), que rege esse sistema. Tal CPI teve seu relatório final, que contém numerosos e importantes dados para pensar a realidade prisional brasileira, publicado em 2009. Esse documento, em seu quinto capítulo, trata da violação dos direitos dos apenados, contendo subseção intitulada *Assistência Educacional: Ignorância como Princípio*, cujo conteúdo informa que a média nacional de presos estudando é de apenas 13,23%, registrando serem apenas 30% as instituições prisionais do Brasil que mantêm uma biblioteca, mesmo que a presença desses espaços seja obrigatória pela legislação vigente. Conclui, ainda, que

Nas diligências realizadas, a CPI constatou nos estabelecimentos penais: falta de espaço físico destinado às atividades educacionais, falta de material pedagógico, profissionais mal pagos e desestimulados, somando-se, ainda, o fato de que são poucas as escolas existentes, embora [haja] uma grande vontade, da maioria dos presos, de estudar. (BRASIL, 2009, p. 232)

⁸ <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/2701>

Tais dados sinalizam para uma dissonância com prescrições legais acerca dos direitos essenciais dos apenados, direitos garantidos pela LEP e pela Resolução n. 1, de 20 de março de 1995, que trata da Aplicação das Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. Ambos os documentos determinam que o ensino de primeiro grau – atual Ensino Fundamental – seja obrigatório para todos os apenados que não o concluíram, devendo integrar-se ao sistema escolar das unidades federativas (BRASIL, 2009; 1995; 1984).

No Estado de Santa Catarina, cuja capital Florianópolis é o lócus de nossa pesquisa, os índices no campo em estudo, mesmo que se destaquem favoravelmente frente ao cenário nacional, ainda são intrigantes: ainda que a maioria da população carcerária do Estado (mais de seis mil pessoas) não tenha concluído o Ensino Fundamental⁹, frequentam escolas com cursos de Educação de Jovens e Adultos nas unidades prisionais pouco mais de mil detentos, segundo dados de dezembro de 2014 que compõem o Relatório Estatístico-Analítico do Sistema Prisional do Estado de Santa Catarina. Esse relatório aponta, ainda, que, em Santa Catarina, 78% das Unidades prisionais contam com salas de aula; 11% de tais Unidades contam com salas de informática e 54% mantêm bibliotecas (BRASIL, 2014).

A educação formal nas unidades prisionais em Santa Catarina é oferecida por uma parceria/convênio entre a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania, que se responsabiliza pelo espaço físico e pela segurança, e a Secretaria de Estado da Educação que é responsável pelas questões administrativas e pedagógicas (SANTA CATARINA, 2012a). Cabem, pois, à SED questões que concernem ao currículo e os encaminhamentos pedagógicos voltados aos sujeitos em privação de liberdade, do que decorre compreender a educação formal no sistema prisional, especificamente no Complexo Penitenciário de Florianópolis – , como devendo concorrer para a *formação humana integral* discente, como preconiza a Proposta Curricular de Santa Catarina:

Esse, sim, é o grande desafio educacional contemporâneo. A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados,

⁹ Dados referentes a 68% das Unidades Prisionais do Estado (trinta estabelecimentos), tendo em vista que parte das unidades (35% ou dezesseis estabelecimentos) não oferece condições de obtenção de informações acerca do grau de escolaridade dos apenados em seus registros (BRASIL, 2014).

complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade. (SANTA CATARINA, 2014a, p. 26)

Em convergência com esses postulados, compreendemos, com base em Britto (2012), que a educação escolar deve ultrapassar os limites do cotidiano, garantir seu caráter emancipatório e, assim, proporcionar aos sujeitos uma formação integral que lhes faculte uma mais ampla imersão na *cultura escrita*, condição essencial no processo de escolarização, já que “A função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 83). Assim, é importante compreender como se dá a educação em linguagem no campo previsto para esta pesquisa, considerando a asserção feita pela Área da Linguagem na Proposta Curricular de Santa Catarina:

Vale, ainda, considerar que ler tem uma relação com a produção de textos e que cabe à escola formar leitores e produtores de textos em gêneros que permitam ao sujeito interagir com o outro, compreendendo que ler e escrever são, antes de tudo, um processo cultural e não meramente escolar, o que justifica a importância da cultura escrita na sua dimensão histórica e social, possibilitando, assim, a entrada efetiva dos gêneros do discurso nas práticas escolares de ensino da língua. (SANTA CATARINA, 2014a, p. 127)

Dessa maneira, este estudo organiza-se de modo a responder à seguinte questão geral de pesquisa: **Considerando os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, a educação em linguagem tal qual se historia no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC, faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da *cultura escrita*, visando à *formação humana integral* desses sujeitos? Em o**

fazendo, como isso se delinea? Em não o fazendo, o que se coloca em seu lugar?¹⁰

Assim, por compreendemos que os objetivos devem estar intrinsecamente relacionados com a questão de pesquisa, delimitamos a seguir o objetivo deste estudo¹¹: Problematizar, considerando os

¹⁰ Inicialmente, projetávamos questões-suporte para esta questão geral de pesquisa, divididas em dois movimentos: **Movimento I – Compreensão da configuração da educação em linguagem no CEJA**: Como se delinea a educação em linguagem nesse Centro segundo (i) documentos oficiais e (ii) segundo os participantes desta pesquisa – gestores, professores, detentos e estudantes egressos dela?; Sob o olhar dos participantes de pesquisa, como se colocam, nesse delineamento, possibilidades de ampliação das condições de inserção dos detentos nas diversas manifestações da *cultura escrita*?; **Movimento II – Proposição de reflexão acerca da compreensão delineada para essa configuração**: Como respondem a essa compreensão – questões-suporte 1 e 2 – os participantes desta pesquisa?; Que delineamentos emergem com base nas reações-reposta – questão-suporte 3 – a essa compreensão?; Como respondem a esses delineamentos – questão-suporte 4 – os gestores em nível de Secretaria Estadual de Educação?. Como o segundo movimento não foi realizado pelas razões as quais apresentaremos nas Considerações Finais desta dissertação, optamos por retirar essas questões-suporte de nossa pesquisa, mesmo que os questionamentos antevistos para o primeiro movimento tenham sido respondidos, o que fica visível nos capítulos analíticos que seguirão neste estudo. Optar pela retirada das questões-suporte também no primeiro movimento decorre de nossa compreensão de que elas se fazem constar no corpo da questão geral de pesquisa; precisá-las em separado tinha como fito delinear a relação entre os movimentos.

¹¹ Pelos mesmos motivos apresentados pela nota anterior, esse objetivo geral, por sua vez, se desdobrava nos seguintes objetivos específicos, que foram suprimidos da pesquisa: a) Compreender como se delinea a educação em linguagem no CEJA segundo (i) documentos oficiais e segundo (ii) os participantes desta pesquisa – gestores, professores, detentos e estudantes egressos dela; b) Compreender, sob o olhar dos participantes de pesquisa, como se colocam possibilidades de ampliação das condições de inserção dos detentos nas diversas manifestações da *cultura escrita*; c) Compreender como respondem à configuração da educação em linguagem no CEJA/Penitenciária os participantes desta pesquisa; d) Identificar quais delineamentos emergem, com base nas reações-reposta, a essa compreensão de configuração da educação formal nos espaços de privação de liberdade; e) Problematizar – com os gestores em nível de Secretaria Estadual de Educação – tais delineamentos acerca da compreensão da educação formal nos espaços de privação de liberdade, considerado o foco na oferta de uma educação que faculte aos detentos uma mais ampla imersão na *cultura escrita*.

fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, se/como¹² a educação em linguagem tal qual se historia no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis, faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da *cultura escrita*, visando à *formação humana integral* desses sujeitos.

A fim de responder à questão de pesquisa e alcançar o objetivo a ela correlato, a escolha do Complexo Penitenciário de Florianópolis se deu por motivos que transcendem nossa atuação nesse espaço: a escola presente nesse Complexo é a mais antiga instituição de educação formal em espaços de privação de liberdade em Santa Catarina. Compreendermos, assim, que as experiências historiadas nos mais de trinta anos¹³ de educação nessa instituição são essenciais para se pensar nas possibilidades de formação dos sujeitos apenados, sobretudo pela escassez de pesquisas nessa perspectiva e em razão de as legislações e os documentos parametrizadores da educação carcerária serem bastante recentes se comparados às produções que tratam da Educação de Jovens e Adultos.

Importa registrar, ainda na introdução desta dissertação, que antevemos interpelações acerca das (im)possibilidades de um processo de *formação humana integral* em instituições tais, dadas coerções, contingências, restrições de toda ordem que se colocam em se tratando de desdobramentos sociológicos, psicológicos, fisiológicos, ontológicos, antropológicos e congêneres, do que adviria o questionamento acerca de (im)possibilidades de a Educação incidir efetivamente em contextos assim delineados. Ancorados, porém, em uma concepção de *sujeito* como *constituído* e não *instituído* (GERALDI, 2010a), do que nos ocuparemos à frente, compreendemos que condições delineadas aprioristicamente não podem se colocar como determinantes das (im)possibilidades de desenvolvimento humano dos sujeitos, isso porque entendemos, à luz do ideário vigotskiano, a *intersubjetividade* e a imersão cultural como fundantes da *formação humana integral* – daí a importância dos processos de escolarização. Cabe-nos, pois, pensar sobre o que é do

¹² Nessa textualização de *como*, estão implicados os contornos de uma resposta afirmativa – se faculta, como o faz –, tanto quanto os contornos de uma resposta negativa – em não o facultando, como não o faz, o que suscita a discussão do conteúdo dessa negativa.

¹³ A data de início das atividades educacionais no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC é incerta, mas há diversos documentos que mostram que elas decorrem de há pelo menos trinta anos, como mostraremos ao apresentar o campo de pesquisa.

âmbito educacional – especificamente linguístico – no conjunto de questões que se historicam nesses espaços sociais, fazendo-o na busca por evitar um redentorismo ingênuo tanto quanto um determinismo imobilizador. O movimento dinâmico-causal do desenvolvimento humano nas relações intersubjetivas (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) é o que nos move esta pesquisa

Ainda em se tratando da apresentação deste estudo, é relevante mencionar que mapeamento realizado por nós no Portal da Capes – Apêndice 1 – justifica a relevância desta dissertação, dado não haver pesquisas com recortes tais em espaços como o campo em que imergimos. Também, no intuito de apresentar nosso percurso, anunciamos que, adicionalmente a este capítulo introdutório, segue capítulo destinado ao aporte teórico; e, na sequência, respectivamente, capítulo com procedimentos metodológicos e dois capítulos cujo conteúdo é a análise dos dados. No fecho, Considerações Finais sob forma de capítulo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA: ALICERCES NA BUSCA POR UMA *FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL*

Se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem.

(Dermeval Saviani e Newton Duarte)

Neste aporte teórico, partimos do pressuposto de que *é o trabalho* que distingue os seres humanos dos demais animais, concebido como a *atividade vital humana* (MARX, 2004 [1844]) ou o salto ontológico para a constituição do *ser social* (LUKÁCS, 2013 [1976]). Implicamos, também, neste aporte, a compreensão de que tal categoria é fundamental para o processo de humanização – foco do nosso estudo – e para o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* (VYGOTSKI 2012 [1931]), o que entendemos ser importante atributo da educação formalizada. Os seres humanos são, nessa perspectiva, capazes de assegurar sua sobrevivência de modo absolutamente distinto dos demais animais. O salto fundante dessa distinção é produção das condições de vida de forma que se possa suprir suas *necessidades*, o que implica compreender que os seres humanos distanciam-se dos demais animais à medida que, pela transformação da natureza, instituem a manutenção da sua vida e com isso passam a ter condição de “fazer história” (MARX; ENGELS, 2007 [1845-46]). Dessa maneira, é a busca pela manutenção da vida que condiciona a vivência social, formando-a com objetivações – fruto do *trabalho* – que são, simultaneamente, constituídas por sujeitos e constituintes desses mesmos sujeitos que se apropriam do que já foi objetivado no curso da história.

Assim, interessa-nos abranger a *cultura* – como patrimônio humano genérico e universo das objetivações que são fruto do *trabalho* –, sua apropriação pelos sujeitos e a relação com o processo de escolarização, visando à *formação humana integral* desses sujeitos, dado que, para a teoria histórico-cultural, na qual nos inscrevemos,

[...] um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificada e sintetizada na cultura. (DUARTE, 2016, p.45).

Assim considerando, neste capítulo buscaremos apresentar a fundamentação teórico-epistemológica sobre a qual nos debruçamos, ressaltando compreensões acerca de *sujeito, língua e formação humana integral*, que são substanciais para o nosso estudo, além de teorização específica com enfoque no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, considerando a importância desses processos para o objeto deste estudo.

2.1 A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO PSICOLÓGICO DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NO TENSIONAMENTO ENTRE COTIDIANO E HISTÓRIA

Baseados na perspectiva histórico-cultural na qual nos filiamos, este aporte teórico é alicerçado na compreensão dialética – foco vigotskiano – e dialógica¹⁴ – foco bakhtiniano – da linguagem, que faculta a sociointeração, o *encontro* do¹⁵ *eu* e do *outro/Outro* por meio da língua – sendo o *outro* o sujeito histórico e corpóreo com o qual interagimos no cotidiano e para além dele, e o *Outro* o que não é corpóreo, que já foi consolidado pelo plano do *genérico humano* (com base em HELLER, 2014 [1970]), o plano do Ser (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) – e também da compreensão de *sujeito* que não é tomado no plano da abstração, em que não seja considerada sua singularidade, ou do biologicismo, em que sua constituição social seja apagada. Concebemo-lo em uma dimensão materialista, que é – por implicação – social e histórica. Tal compreensão é constitutiva das concepções de *língua* e *sujeito* nas quais nos ancoramos, bem como de outros conceitos que compõem tais concepções, fundantes do ideário a que nos filiamos e, consequentemente, fundantes também de nosso estudo. Entendemos que essas conceituações, em que pesem suas especificidades, estão intrinsecamente relacionadas e, por esse motivo, serão trazidas imbricadamente nesta mesma seção.

Ressaltamos, inicialmente, a concepção de *sujeito* que, à luz do ideário vigotskiano, é concebido em sua constituição biológica, dotado de características que são comuns aos demais humanos – âmbito da *filogênese* –, mas também, dada a *atividade vital humana* – o *trabalho* –, possui especificidades de um ser social, inserido na cultura tanto quanto produtor dela.

¹⁴ Tal como vem sendo feito por nosso Grupo de Pesquisa, neste projeto, assumimos o custo de lidar com as concepções de *dialética*, à luz de Vigotski, e *dialogia*, sob o escopo bakhtiniano, cientes das diferenças de ambos os conceitos e assumindo o risco de aposição deles.

¹⁵ Como abriremos à frente neste aporte teórico, tomamos o conceito de *encontro* a partir de Ponzio (2010a; 2013), ressignificando-o, tal qual o fizemos em nosso Grupo de Pesquisa (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2016).

Por una parte, es un proceso biológico de evolución de las especies animales que condujo a la apropiación de la especie *Homo Sapiens*; y, por otro, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturizado. (VYGOTSKI, 2012[1931], p.29-30)¹⁶

Ainda, em nossa compreensão – com base em Bakhtin (2010 [1979]; 2010 [1920/1924]) –, esse sujeito é único, historicamente situado no tempo e no espaço e, por isso, caracteriza-se por singularidades que o tornam insubstituível, não intercambiável, que o historiam como tal. Assim, *eu, sujeito*, sou único e ocupo um lugar único,

[...] sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. [...] Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória. (BAKHTIN, 2010 [1920/1924], p. 96)

Essa singularidade, no entanto, não suscita nenhum tipo de subjetivismo, porque se erige com, no mínimo, dois centros de valor: o do *eu* e o do *outro*, já que a arquitetônica do pensamento do Círculo de Bakhtin implica o *eu-para-mim*, o *eu-para-o outro* e o *outro-para-mim* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Importa, ainda a ressalva, de que não se trata também de um eventual ‘subjetivismo a dois’, porque esse *outro* é tomado também como *Outro* (com base em AMORIM, 2006; 2009)

Assim considerando, revisitamos a filosofia bakhtiniana para conceber o conceito de *encontro* o qual se pauta na relação entre o *eu* e o *outro* e sob o qual o sujeito se constitui, sendo convocado ao *ato* responsável, que exige seu reconhecimento, sua assinatura. Esse *encontro* parte de concepções que se erigem com base na arquitetônica anteriormente mencionada. Essa mesma arquitetônica incide nos

¹⁶ Temos compreendido, em nosso Grupo de Pesquisa, como dispensáveis traduções do inglês e do espanhol, dado serem idiomas de amplo domínio na Academia.

conceitos de *subjetividade* e *alteridade* que constituem o *encontro*, “[...] a proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa atividade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido” (SOBRAL, 2007, p.22). Nessa relação, então, não há *álibi* no meu *ato*, pois só eu posso ver o mundo no meu lugar, na relação que eu estabeleço com o *outro*. Ninguém pode responder pelo modo como eu existo e, em existindo, eu sou responsável pelo meu modo de estabelecer as relações, e essas relações são sempre estabelecidas em resposta ao *outro/Outro*. Meu ato é, assim, inerentemente responsável – pois requer a minha assinatura – e responsivo – pois responde ao *outro/Outro* –, o que me caracteriza também como sujeito. Conforme aponta Bakhtin (2010 [1920/24], p. 96, grifos no original): “Este fato do meu *não-álibi* no existir [...], que está na base do dever concreto, é singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um modo singular e único.”

Essa assinatura do *ato*, então, possibilita uma ressignificação da realidade social e cultural. Nesse sentido, Bakhtin (2010 [1920/24]) trata da tensão entre *istina* – a verdade do conteúdo no âmbito do universal – e *pravda* – a verdade no âmbito do singular. O autor aponta que sem a assinatura, sem o *ato responsável*, não se estabelece a *pravda*, tem-se apenas o teoreticismo da *istina*. Assim, mesmo que ambos os conceitos tenham em sua essência a concepção de *verdade*, sendo essa a tradução de ambos: “[...] a verdade universal (*istina*) do ser independe do fato de eu a pensar. Mas um pensamento que não se pensa não é vivo, não é real. O conhecimento real é aquele que eu reconheço e assino. Reconheço a verdade que ele contém e reconheço sua validade para mim (*pravda*).” (AMORIM, 2009, p. 24). O *ato responsável* possibilita, então, o encontro do mundo da cultura – da estética, da ciência e da ética – e do mundo da vida, o que só pode acontecer com a minha anuência, pois, enquanto o sujeito não se apropriar de um conceito, ele o compreende como uma mera abstração. Ainda, dada minha condição de *sujeito* que sempre responde ao *outro*, coloco-me sem *álibis* no tensiamento entre o mundo da cultura e o mundo da vida. A respeito disso, aponta Ponzio (2010b, p. 20):

Tudo [o] que é genérico adquire sentido e valor a partir do lugar único do singular, do seu reconhecimento, na base do seu ‘*não-álibi* no

existir'. 'Não-álibi' significa 'sem desculpas', 'sem escapatórias', mas também 'impossibilidade de estar em outro lugar' em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo.

Tais compreensões suscitam não haver como fugir do *encontro*, pois o sujeito é fadado a responder ao *outro* porque existe, é convocado pelo *outro* a 'reagir' – a reação-reposta de que trata Bakhtin (2010 [1979]), respondendo do seu lugar único e singular. Essa singularidade da qual tratamos ao retomarmos nossa ancoragem bakhtiniana não significa, porém, nenhum tipo de relativismo, pois o *ato*, mesmo que evêntico – se considerada a menção bakhtiniana à *istina* – relaciona com o que é do *genérico humano* (com base em HELLER, 2014 [1979]). Vale, aqui menção a Amorim (2009, p. 30):

Tanto a sociologização quanto a psicologização da ciência e da cultura em geral enquanto saída para os impasses do idealismo objetivista não encontram nenhum respaldo no pensamento bakhtiniano. Toda sua obra é constituída pelo esforço de superação da dicotomia entre subjetivismo relativista e objetivismo idealista. [...] Em síntese, trata-se de encontrar o lugar do sujeito-autor na pesquisa sem cair no subjetivismo e no relativismo próprios da cultura contemporânea.

Tratamos, portanto, de sujeitos *singulares* tomados na *alteridade absoluta*¹⁷, mas que não por isso se coloquem como sujeitos 'divinizados' ou, por serem insubstituíveis, coloquem-se como 'autocentrados'. Compreendemos que essa não intercambialidade se dá, já que tratamos de sujeitos que não têm *álibis para o existir* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Não há *álibis*, uma vez que

¹⁷ Segundo Ponzio (2010b;2013;2014) o *encontro* com essa *alteridade absoluta* só é possível nas relações *infuncionais* – para o autor, na literalidade e nas relações amorosas –, que são relações que não se estabelecem com finalidades de mercado. Nossa proposta é, porém, ressignificar essa compreensão e estendê-la para a *esfera escolar* de forma a tensionar a funcionalidade e a infuncionalidade desse espaço, como nosso Grupo de Pesquisa propõe em Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015).

Cada um ocupa um lugar único e irrepetível, insubstituível, impenetrável para o outro; cada um encontra-se em um espaço único e em um tempo único, no qual ninguém mais pode se encontrar. Na base dessa situação não existe um outro lugar ao qual recorrer em relação à situação do evento palavra. Não existe um outro lugar do qual partir para argumentar a própria possibilidade de furtar-se da própria responsabilidade, um lugar-comum que seja como uma premissa à própria autojustificação. Não existe um outro lugar do qual fazer derivar o próprio ser indiferente, o próprio ser exonerado do envolvimento. (PONZIO, 2010a, p. 32)

Dessa forma, esse *não álibi* faz do sujeito insubstituível e único, porque coloca o *eu* em relação ao *outro/Outro*¹⁸ de maneira concreta e *não-indiferente*, de maneira responsável e, assim, torna-me sujeito, tendo presente que “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca).” (BAKHTIN, 2010 [1929-69], p. 342).

Tal compreensão, na realidade escolar, implica que – ao nos apresentarmos como professores em uma sala de aula –, inicialmente, não lidamos com alunos tomados somente na sua dimensão intrapsíquica, dissociada da dimensão interpsíquica (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), relacionando-os em função de sua faixa-etária ou – no caso da Educação de Jovens e Adultos – em função do ano/série em que estão matriculados, compreendendo que, dada essa classificação, todos os alunos podem lidar com determinados conceitos ou que são capazes de fazer um certo conjunto de usos da linguagem ao passo que relações mais complexas não lhes seriam possíveis ainda em função de sua idade ou série/ano.

Lidamos, assim, para além do que é estritamente cognitivo, biológico ou com potencialidades determinadas por classificações uniformizantes. Lidamos, pois, com as relações entre a que é do âmbito do intrapsíquico com o que é do âmbito do interpsíquico, entendendo que

¹⁸ Insistimos na ambivalência *outro/Outro*, tendo presente o conceito bakhtiniano de *istina*, sem o qual não há a *pravda* (com base em AMORIM, 2009).

o *desenvolvimento* se dá de maneira intrinsecamente vinculada com a relação que os estudantes estabelecem com o *outro/Outro* dentro e fora da escola, em atividades mediadas pela linguagem. Isso implica uma visão que se distancia da compreensão de alunos como um grupo homogêneo, sob o escopo do pertencimento (com base em PONZIO, 2014), em que todos assumem papéis iguais – neste caso, o de aluno. Mesmo considerando a necessidade de compreensão do grupo como homogêneo, sobretudo com fins de planejamento da ação docente, importam-nos suas singularidades dentro desse conjunto, suas *diferenças não-indiferentes*: como alunos, são diferentes de nós, professores, mas essa diferença não nos é indiferente, ela nos interessa no âmbito do nome próprio (PONZIO, 2013; 2014), da historicidade de cada um, o que os torna insubstituíveis e não nos permite limitarmos-nos aos *álibis* decorrentes de nossa profissão – de professores – e ‘trocar’ um aluno por outro, mas compreendê-los como insubstituíveis, possibilitando o *encontro* de nós, professores, e do *outro*, cada um dos alunos na historicidade de seu nome próprio.

O encontro, a reunião, não são todos juntos, juntos em um lugar, mas é cada um fora do lugar; o encontro é ali onde estamos, é a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepitível, insubstituível, fora do papel e fora da identidade, e cada um diz algo no qual a palavra está fora do discurso dos seus lugares comuns. (PONZIO, 2010a, p. 30)

Tal compreensão torna-se, na nossa visão, ainda mais significativa no campo em estudo, visto que nesse espaço os sujeitos são tratados, na sua grande maioria, por números (matrículas) que recebem ao serem presos, o que – em nossa perspectiva – necessariamente desconsidera suas singularidades e passa a classificá-los apenas pela categorização de ‘apenados’, tirando-lhes o reconhecimento, o nome próprio. “Daí a representação dos sofrimentos, humilhações e o não-reconhecimento do homem na sociedade de classes. Tiraram-lhe o reconhecimento e privaram-no no nome.” (BAKHTIN, 2010 [1929/1969], p. 342).

Problematizamos, portanto, o conceito de *identidade*, baseado na *diferença indiferente* (PONZIO, 2014). Importam-nos os sujeitos na

relação da *subjetividade* e da *alteridade*¹⁹ e entendemos, com base em Ponzio (2010a; 2014), que uma concepção de *sujeito* não pode se dar somente por meio de categorias macrosociológicas puramente descritivas em que contemplamos faixas-etárias, gêneros²⁰, ocupações – no caso deste estudo, condenações, ou qualquer outra classificação da ordem do que é *funcional*, pois, se o fizéssemos, lidaríamos com indivíduos abstratos, tomados nos limites do que é comum ao grupo ao qual pertencem, apagando-se, dessa maneira, uma historicidade que distinga cada qual dentre os demais – seu nome (com base em PONZIO, 2013). Reconhecemos implicações dessas categorias na formação do sujeito, mas contrapomo-nos à prevalência delas nos estudos da Educação que têm se ancorado no conceito de *identidade* por entendermos que lidamos com *sujeitos singulares* e historiados; daí por que o conceito de *identidade* dá lugar, neste estudo, ao tensionamento dialético entre os planos genéticos vigotskianos.

Importa, porém, a marcação de que não nos pautamos, por outro lado, em uma concepção que exacerbe a singularidade, porque – nesse caso – descartaríamos a relação do sujeito com o *outro/Outro* que nos é tão cara. Assim, compreendemos, com base em Heller (2014 [1970]), que o *sujeito* – único e insubstituível, como mencionado – constitui-se no tensionamento do que lhe é singular com o que é histórico, o que faz com que seja sempre, simultaneamente, *ser particular* e *ser genérico*.

Todo homem é singular, individual-particular, e, ao mesmo tempo, ente humano-genérico. Sua atividade é, sempre e simultaneamente, individual-particular e humano-genérica. Em outras palavras: o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados,

¹⁹ Tomamos o conceito de *alteridade* estreitamente relacionado ao conceito de *encontro* que trouxemos nesta fundamentação teórica, compreendendo que esse *encontro* só é possível, com base em Ponzio (2010a) e Bakhtin (2010 [1920/1924]), na condição de não haver álibis, na relação do *eu* e do *outro* na *alteridade absoluta*. Distanciamos-nos, portanto, de quaisquer compreensões pós-modernistas do referido termo.

²⁰ Referimo-nos, aqui, a gêneros antropológicos – homem, mulher, transgêneros e afins. Sempre que for esse o sentido, não haverá adjetivos ao substantivo. Quando se tratar de *gêneros do discurso*, a locução *do discurso* marcará esse sentido específico, prevalente nesta pesquisa por especificidades do objeto de estudo. A marcação também acontecerá quando tratarmos de *gênero humano*, dada a importância de tal conceito para as discussões apresentadas nesta pesquisa.

mas referidos ao seu Eu, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga e dá respostas à realidade; mas, ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem caráter humano-genérico. [...] Em sua atividade social global, o homem está sempre “em movimento” entre sua particularidade e sua elevação ao genericamente humano. (HELLER, 2014 [1970], p. 108).

Assim, importa-nos – com vistas à *formação humana integral* dos sujeitos – compreendê-los nesse tensionamento entre o *ser singular* e o *ser genérico*, de forma a criar condições para a elevação ao *genérico humano* (com base em HELLER, 2014 [1970]) por meio da apropriação dos objetos culturais. Esse sujeito, que é simultaneamente *ser particular* e *ser genérico*, é, portanto, constituído na relação dialética com outros sujeitos, na cultura e na história.

Ainda, no que concerne à concepção de *sujeito*, importa a compreensão de que ele não está pronto ao nascer, mas aprende na interação com o *outro/Outro* e o faz por meio do uso de instrumentos materiais ou simbólicos em *atividades mediadas* (VYGOTSKI, 2013 [1930]), de forma que o desenvolvimento humano – e o conseqüente processo de humanização – seja compreendido como derivado das relações sociais, por meio da interação, em atividades mediadas por instrumentos. A linguagem é, pois, um desses *instrumentos*. Os *instrumentos*, assim, são ferramentas que fazem a mediação no *trabalho*, os quais, como mencionado, podem ser concretos ou psicológicos, sendo os primeiros elementos físicos tecnológicos que foram apropriados no curso da história, e os segundos, elementos que possibilitam o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, tais como a memória mediada, a capacidade de enumerar ou comparar.

Los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no organicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza. (VYGOTSKI, 2012[1931], p.65)

Ademais, o Círculo de Bakhtin nos propõe uma compreensão que entendemos convergente com a concepção vigotskiana de *língua*: trata-se do enfoque de destaque dado ao *signo* na cadeia ideológica. Volóshinov²¹ (2014 [1929], p. 33) aponta que “Toda la realidad de la palabra se disuelve por completo en su función de ser signo. En la palabra no hay nada que sea indiferente a tal función y que no fuese generada por ella. La palabra es el medio más puro y genuino de la comunicación social”. Assim, por ser *significativa*, a *língua* é necessariamente ideológica, visto que não é tomada como um reflexo perfeito da realidade, mas como parte material dela, refratando-a sempre a partir de valorações ideológicas. Tais valorações se dão em função da natureza social da linguagem, visto que ela, como instrumento da cultura, “[...] não é um dom divino nem um presente da natureza. É um produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou.” (VOLOSHINOV²², 2013 (1930), p. 141)

Ainda, à luz da filosofia bakhtiniana, contrapomo-nos a concepções – comuns da área da Linguística – de *língua* como expressão do pensamento ou como meio de comunicação, pois compreendemos que, mais importante que o sistema linguístico em si ou a capacidade desse sistema de possibilitar comunicação, é a interação entre sujeitos, a qual só é possível por meio da *língua*. Nesse sentido, tomamos a crítica a essas visões apresentadas por Volóshinov (2014 [1929]) quando problematiza abordagens linguístico-filosóficas denominadas pelo autor de *subjetivismo idealista* (ou *subjetivismo individualista*) e *objetivismo abstrato*.

A primeira vertente, o *subjetivismo idealista*, que sustenta uma concepção de *língua* como expressão do pensamento, preconiza que “[...] la psique individual es el origen del lenguaje [...]” (VOLOSHINOV, (2014 [1929]), p. 85) e, em o fazendo, preza sobremaneira a atividade mental dos sujeitos. Volóshinov (2014 [1929]) expõe a natureza monológica dessa abordagem, sua natureza individualista, focada no sujeito e em seu ato de fala de criação individual que corresponde a compreender o psiquismo individual como fundamento da *língua*. Essas características

²¹ Valemo-nos, aqui, da versão para o espanhol porque, ao longo do percurso de Mestrado, ainda não estava disponível a nova tradução para o português feita para esta obra, publicada pela Editora 34 em 2017, e a tradução para o português que havia até então era de reconhecida má qualidade.

²² As distinções na escrita dos nomes de autores utilizados neste texto decorrem do modo como se registram nas edições utilizadas como referência.

são, para a concepção de *língua* que adotamos neste estudo, fragilidades da corrente de pensamento descrita, pois desconsideram a natureza social da interação. Ademais, contrapomo-nos também à corrente filosófica denominada por Volóshinov (2014 [1929]) de *objetivismo abstrato*, que elabora uma concepção de *língua* como sistema de comunicação. Essa segunda vertente tem seu núcleo no sistema linguístico, em um sistema abstrato, imóvel e estável, formado por uma engrenagem de unidades (formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua) que se relacionam e se reconhecem, completando-se mutuamente e construindo o sistema linguístico. Assim, a *língua* é, nessa perspectiva, compreendida de maneira independente de qualquer ação individual, de fenômenos sociais ou históricos, restringindo seu objeto de estudos ao próprio sistema abstrato que se finda em si próprio para compreensão da engrenagem que forma a língua e a faz sob o objeto de uma ciência bem definida, o que, para concepção de *língua* adotada neste estudo, desconsidera a característica dialógica da linguagem.

Assim, em que pesem contribuições, para os estudos linguísticos, das correntes linguístico-filosóficas criticadas pelo círculo de Bakhtin – não há como negar a atividade mental envolvida na linguagem, como propõe o *subjetivismo idealista*, tampouco o sistema linguístico que compõe a língua, ancorado pelo *objetivismo abstrato* –, dissociamo-nos delas. Nossa dissidência não se dá por denegarmos a importância de tais correntes para a compreensão dos fenômenos linguísticos; essa dissidência decorre do foco dessas vertentes, que desconsideram a interação social, é fundamental e fundante para a/da concepção de *língua* que reputamos relevante nos estudos da Educação, porque ancoramo-nos em uma perspectiva dialética/dialógica, pautados no entendimento de que a língua só é atividade mental e sistema porque é um *instrumento psicológico* que possibilita o *encontro* do *eu* e do *outro* e, dessa forma, é *lôcus da interação verbal*.

La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva llevada a cabo mediante la enunciaciön y plasmada em enunciados. La interacción discursiva es, entonces, la realidad principal del lenguaje. (VOLÓSHINOV, 2014 [1929], p.161)

A *língua* é, dessa maneira, tomada como prática social, como objetivação do *gênero humano*, fruto da cultura e, conseqüentemente, do *trabalho*. Ademais, a *língua*, sendo fruto da *atividade vital humana*, é também produtora de cultura, pois “[...] sem o auxílio da palavra não teriam nascido nem a ciência nem a literatura. Nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada da possibilidade de comunicação social, *de que a nossa linguagem é forma materializada.*” (VOLOSHÍNOV, 2013 (1930), p. 144, grifos do autor)

O *pensamento* e a *palavra*, nessa perspectiva, “[...] surgen y se configuran tan solo durante el proceso de desarrollo histórico de la conciencia humana. No son la premissa, sino el produto del processo de formación de ser humano. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p.287). Dessa maneira, concebemos, com base em Vygotski (2014 [1934]), que o pensamento se realiza na palavra, e não que ele se exprime nela. A *língua* é, dessa maneira, a consciência externalizada, sendo a consciência mediada pela linguagem, o que só é possível dada a *necessidade* de interação dos *sujeitos* com o *outro/Outro*.

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. (MARX; ENGELS, 2007 [1845-46], p.34-35)

Em suma, tomamos a *língua* como *instrumento psicológico de mediação simbólica* e, como tal, mediadora das relações sociais, entendendo que tais relações suscitam o *encontro* do *eu* com o *outro/Outro* o que torna tal compreensão essencialmente vinculada à concepção de *sujeito* que abordamos no início deste capítulo. No escopo dessa concepção e ainda à guisa de síntese final, reiteramos a compreensão de que o *não álibi* no existir é compreendido por nós, no âmbito desta dissertação, pelo foco da historicidade: não podemos nos furtar a responder ao *outro/Outro*, somos instados a fazê-lo; e, em o fazendo, isso se dá de modo único, quer pela nossa singularidade, quer pela natureza evêntica da imbricação espaço-temporal implicada em nosso repertório cultural. *Encontrar o outro/Outro* é responder, e não há *álibis* para não o fazer, porque existir implica reação-resposta nas relações

com o *outro/Outro*, e é nelas que nos formamos, que nos humanizamos – no sentido vigotskiano desses conceitos.

2.2 A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL COMO POSSIBILIDADE DE ELEVAÇÃO AO GENÉRICO HUMANO

Compreendemos, como discorremos na inscrição epistemológica apresentada na seção anterior, que é a *língua*, – como *instrumento psicológico de mediação simbólica* – na cadeia ideológica, que possibilita a interação entre os sujeitos e que estes, constituídos no bojo da sociedade, fazem história por meio da apropriação da cultura e de sua (re)produção, o que só é possível pela *atividade vital humana*, o *trabalho*. Assim, tais fundamentações reafirmam as bases de nosso projeto, que constitui um estudo de enfoque prioritariamente epistêmico, pesando o que é do âmbito do genérico humano, e distingue-se de abordagens de enfoque discursivo, já que

Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na apropriação dos conhecimentos já existentes pelos indivíduos, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação entre sujeito e objeto. (DUARTE, 1998, p.109)

Interessa-nos, então, uma pesquisa que compreenda, dada nossa fundamentação de base histórico-cultural, o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* e, dada nossa área de atuação, a relação da educação escolar nesse processo de desenvolvimento, compreendendo como ele se realiza no movimento das contradições que assolam nossa sociedade, já que, nessa perspectiva,

[...] tanto o conhecimento científico sobre a individualidade quanto o desenvolvimento da própria individualidade estão atrelados ao conhecimento sobre a sociedade e ao grau de domínio que a humanidade tenha dos rumos da sociedade que, no nosso caso, se caracteriza pelo modo de produção capitalista. (DUARTE, 2016, p.39)

Nesse sentido, concebemos que a formação escolar dos sujeitos deve se dar – como discorreremos nesta seção – de maneira *integral*,

omnilateral, pois, em nossa perspectiva, ela pode facultar o aprofundamento da relação dos sujeitos com os artefatos culturais que lhes é dado conhecer, a expansão do seu cotidiano e o consequente desenvolvimento do *genérico humano*. Para isso, então, entendemos capital ter como norte que “[...] a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum.” (BRITTO, 2012, p. 83) e, dessa forma, compreender que a Escola, como instituição formal de educação, não é o único espaço para a formação, mas é (e deve comportar-se como) o lócus privilegiado para possibilitar a formação dos sujeitos e também o espaço em que deliberadamente essa formação deve ocorrer. Ou, como apresenta Duarte (2017, p.103-104):

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos.

Assim considerando, como apontamos no início deste capítulo, compreendemos que é a categoria *trabalho* que nos distingue dos demais animais, ampliando o que é inerentemente biológico – âmbito da *filogênese* – para nossas características sociais – âmbito da *sociogênese*. Na perspectiva vigotskiana e em seu foco na compreensão dos processos psíquicos que desencadeiam o desenvolvimento, cabe ressaltar a característica unicamente humana de dotação de *funções psíquicas superiores* que devem ser compreendidas como dois grupos de fenômenos distintos que se relacionam.

Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de

conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 29)

Interessa-nos, então, com a discussão acerca da *formação humana*, compreender o desenvolvimento dessas *funções* e sua relação com o processo de escolarização. Assim, é preciso enfatizar que uma *formação*, como a que propomos, a que se atribua a adjetivação *integral*, é aquela que se ocupa com o processo de *humanização* dos sujeitos e não com sua *hominização*, ou que, na tensão entre os planos genéticos, focaliza o âmbito da *sociogênese* e tenha como fito o desenvolvimento *das funções psíquicas superiores*. Entendemos, pois, que a *humanização*²³ do homem potencializa suas características sociais, o que está estritamente relacionado aos processos de apropriação e objetivação da cultura.

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza, isto é, o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, isto é, adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora). (DUARTE, 1998, p.105)

²³ Importa a [talvez desnecessária] ressalva de que *humanização* é termo conceitualmente controlado neste estudo, o que o afasta de uma leitura de senso comum que poderia suscitar a equivocada compreensão, já inadequadamente atribuída ao enfoque vigotskiano, de que a alguns homens ‘não seriam humanos’ sob o ponto de vista de ‘pertencimento à espécie humana’.

Essa proposta de objetivação e apropriação da cultura justifica-se, pois entendemos que a (re)produção dos objetos culturais acumulados no curso da história incide no processo de desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, que são exclusivamente humanas, ou, com base em Vygotski (2012 [1931], p.34), concebemos que “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo.”. Assim, entendemos que a apropriação dos artefatos culturais pelos sujeitos possibilita o desenvolvimento de suas *funções psíquicas superiores* e, dessa maneira, sua elevação ao *genérico humano*, já que “[...] não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura [...] e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426). Nessa busca da elevação dos sujeitos ao *genérico humano*, parece-nos evidente, então, a importância da base epistemológica apontada neste capítulo, dado que tomamos o conceito de *cultura* de maneira distinta dos estudos de base discursiva ou culturalista, já que

Ocorre que a produção da cultura é um processo dialético movido pela contradição entre dois polos: o da conservação do existente e do surgimento do novo. [...] Mas, para compreender dialeticamente esse processo de reprodução, é preciso entender o movimento no qual algo preserva sua identidade e se transforma em outra coisa diferente do que ele já é. (DUARTE, 2016, p. 03)

Assim, compreendemos tal categoria como fruto do *trabalho* e estreitamente relacionada à historicidade dos sujeitos, já que, segundo Duarte (1998), a relação entre *objetivação* e *apropriação* não é possível sem a atividade passada de outros humanos de forma que os sujeitos não podem se objetivar sem a apropriação das objetivações existentes, ou, segundo Vygotski (2013 [1925], p.45),

Hace falta, ante todo, señalar lo extraordinariamente amplio de la experiencia heredada por el hombre si la compararmos con la experiencia animal. El hombre no se sirve

únicamente de la experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, el trabajo, el comotamiento, se basan en la amplíssima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de uma experiencia que no se transmite de padres a hijos a través del nacimiento.

Nesse sentido, mesmo compreendendo que a formação humana não se dá exclusivamente nos ambientes formais de educação e que a *formação humana integral* é impossibilitada pelo atual modo de produção, temos a convicção de que as escolas são lugares privilegiados para buscar aproximar-se maximamente dela, já que os espaços escolares devem intencionalmente ofertar educação aos alunos, e “[...] a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431). Ademais, por se tratar de uma formação *integral*, é preciso ter consciência de que – mais que possíveis detentores dos artefatos culturais constituídos e dados à apropriação no curso da história – os sujeitos, nossos alunos, são também, sempre, como sujeitos históricos, produtores dessa cultura, o que deve interferir significativamente na concepção da formação a eles possibilitada. Assim,

Se, por um lado, os fins postos pelos seres humanos levam à produção de meios colocados a serviço das atividades, por outro lado, a criação e o uso dos meios têm também como resultado a transformação dos próprios seres humanos, surgindo capacidades e necessidades novas. Os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares são complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo aluno, da riqueza de atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo. (DUARTE, 2016, p. 4-5)

No âmbito escolar, então, visar a uma *formação humana integral* consiste em pautar uma *formação omnilateral* em detrimento da unilateralidade que tende a prevalecer nos bancos escolares, pautar uma educação que desenvolva todas as potencialidades dos alunos e não

apenas uma – comumente normatizada por demandas laborais –, promover, então, uma educação que contemple as necessidades materiais e espirituais dos sujeitos, ou as potencialidades recorrentes do que está objetivado na cultura, já que “[o que é do genérico humano] integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano” (DUARTE, 2016, p.456). Trata-se, portanto, de uma educação que vise à promoção do homem.

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tomar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI,1996, p.29)

Ainda, dado nosso objeto de estudo, consideramos importante ressaltar que a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, responsável pela educação em espaços de privação de liberdade no Estado, orienta-se por uma Proposta Curricular²⁴ de base epistêmica que se ancora nos pressupostos apresentados nesta seção e, portanto, suscita que essa rede de ensino deva buscar facultar uma *formação humana integral* a seus alunos. O documento em menção reconhece, como abordamos nesta seção, que a categoria *trabalho* é fundante para o *desenvolvimento* e consequente rompimento com o senso comum, apontando, ainda, que a Rede de Ensino por ele regida deve romper com a formação unilateral, possibilitando o desenvolvimento das diferentes potencialidades dos sujeitos. Nesse sentido, a orientação é que

²⁴ Temos ciência de que documentos institucionais, tal como a Proposta Curricular em questão, não se configuram como aporte teórico. Como apresentado no corpo do texto, todavia, consideramos essa inserção necessária em função da estreita relação com nosso objeto de estudo. É importante, ainda aqui, menção de que, na versão de 2014, a PC/SC fez conter conteúdo intrinsecamente ancorado nos Estudos Culturais, por conta de demandas nacionais de inclusão de discussões sobre *diversidade*. Assim, a menção a ‘epistêmico’ que fazemos aqui é respectiva ao enfoque histórico-cultural ainda prevalente no documento, mas não mais exclusivo nele.

[...] as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas escolas considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral. (SANTA CATARINA, 2014a, p.31)

Dessa maneira, parece-nos importante e profícuo reafirmar que os espaços formais de educação – no âmbito carcerário ou não – devem tomar como sua responsabilidade a possibilidade de desenvolvimento das diferentes potencialidades dos sujeitos, de suas *funções psíquicas superiores* por meio da apreensão de conceitos que os levem a problematizar seu cotidiano e superá-lo. Torna-se claro, nesse sentido, que “A escola [...] é lugar próprio de aprender, e de aprender coisas que não se aprendem no trato da vida cotidiana. Coisas como ler, escrever, fazer contas, fazer ciência, saber história, arte, geografia, filosofia...” (BRITTO, 2015a, p.34), são apropriações que podem possibilitar a superação, por incorporação, do senso comum e a compreensão do que é do âmbito do *genérico humano*. Assim, torna-se claro que

[...] a perspectiva da formação omnilateral coloca para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com as ciências da natureza e da sociedade, com as artes e com a filosofia. Nesse sentido, entendo que deveria ser repensada a distribuição dos conteúdos ao longo do tempo de escolarização no sentido de se assegurar que a escola realmente valorize o ensino dessas formas superiores de objetivação do gênero humano. Mas é também preciso que em cada um desses campos do conhecimento esteja presente a perspectiva histórica de superação dos obstáculos, concretamente existentes na sociedade contemporânea, que se antepõem ao pleno desenvolvimento dos indivíduos. (DUARTE, 2017, p.108)

Dessa maneira, é inegável que tomamos o papel da escola como lócus privilegiado de interação com os artefatos culturais historiados, todavia não lhe atribuímos um caráter salvacionista ou redentor, sobretudo considerando a realidade da educação brasileira e seus amplamente conhecidos desafios²⁵. Ademais, somente a presença física nos ambientes formais de educação ou nas aulas que neles têm lugar, com seus contornos legais de dias letivos e carga horária, não assegura uma *formação integral*. Nesse sentido, dadas as concepções de *língua e sujeito* apresentadas na seção anterior, compreendemos que as *relações intersubjetivas* (WERTSCH, 1985) estão diretamente relacionadas à maneira como se dá a apropriação do conhecimento.

Para focalizarmos como essas *relações* são essenciais nos processos de ensino e aprendizagem, cabe ressaltar inicialmente que, na perspectiva vigotskiana, as *funções psíquicas superiores* originam-se do que é social, ou externo aos sujeitos, e o desenvolvimento se dá a partir das influências externas, pois “El proceso del desarrollo infantil no se parece em absoluto a un proceso estereotipado, al resguardo de influências externas; el desarrollo y el cambio del niño, se producen en una activa adaptación al médio exterior.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p.142). Assim, o conhecimento para ser *intrapsíquico* – foi antes *interpsíquico*. É necessário, então, segundo Wertsch (1985), compreender o movimento de transição da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*.

[...] in the transition from interpsychological to intrapsychological functioning, any change in the former involves a corresponding change in the latter. It is sometimes assumed that there is a sudden, clean shift from social to individual functioning – a child works with someone on a task and then begins to carry it out independently. But to characterize the transition in this way is to miss the main point about its dynamic, namely, that a series of changes typically occurs on the interpsychological plane and that each is reflected in a change in intrapsychological functioning. Of course, these changes are not always in the form of

²⁵ Como apontam estudos de nosso Grupo de Pesquisa, tal como IRIGOITE (2011;2015); EUZÉBIO (2011); PEDRALLI (2012;2014); PEREIRA (2015);

quantitative increments; many are qualitative.
(WERTSCH, 1985, p. 159)

Para ilustrar esse processo, o autor norte-americano aponta o conceito de *definição de situação*, que – gradado²⁶ em quatro diferentes níveis – distingue o nível de transição de objeto ou evento do estado *intra* para o *interpsíquico*, estando essas definições intrinsecamente relacionadas à interação colaborativa entre os sujeitos. No primeiro desses estágios, a distinção acerca do objeto de conhecimento entre os sujeitos é muito marcada e, por conta disso, a interlocução defronta-se com dificuldades para se realizar, quase não acontecendo, ao passo que – dadas as gradações – no último estágio institui-se a *intersubjetividade*, quando o modo de os sujeitos operarem cognitivamente com o objeto de conhecimento em questão realiza-se na linguagem por indicadores de abreviação que sugerem haver *subentendidos*, no sentido que Ponzio, Calefato e Petrilli (2007), com base no ideário bakhtiniano, atribuem a esse conceito.

Dá-se, então, efetivamente o aprendizado, o qual requer que os sentidos acerca do objeto ou evento sejam compartilhados entre os interactantes, extrapolando-se a *zona de desenvolvimento real* e incidindo-se na *zona de desenvolvimento iminente* dos interlocutores – com especial enfoque no interlocutor menos experiente em relação ao enfoque dado àquele objeto de conhecimento. Nesse processo, então, o sujeito, ao atingir o estado de *intersubjetividade* com seu interlocutor mais experiente – o professor, no contexto específico da educação formalizada –, prescinde do auxílio de terceiros para ter autonomia acerca de determinado objeto de conhecimento, e sua conduta, em se tratando da apropriação cultural em questão, até então heterorregulada, passa, dessa maneira, a autorregular-se. Disso, ressaltamos a importância do

²⁶ Estamos cientes de contraposições a esse autor norte-americanos, quer pela exacerbação do enfoque discursivo, quer pela proposição de gradações/estágios, duas especificidades inquietantes em se tratando do pensamento vigotskiano. Tomamo-lo, aqui, pois, com duas importantes ressalvas, respectivas a essas duas controversas especificidades: (i) queremos ver a *linguagem*, de que trata o autor, fazendo-o sob compreensão de que o *pensamento* se realiza na *linguagem* e não em uma eventual superestima da *linguagem* como *discurso*, o que nos aproximaria da *virada linguística*, da qual nos dissociamos; e (ii) queremos compreender os *estágios* de que trata o autor não em uma perspectiva linear, de progressão não conflituosa, mas sob uma perspectiva de idas-e-vindas, de saltos qualitativos, de movimento dinâmico-causal.

interlocutor mais experiente na incidência na *zona de desenvolvimento iminente* dos alunos, facultando-lhes uma apropriação da cultura historiada por meio da autorregulação da conduta.

Nesse contexto, dado nosso reconhecimento do papel da escola como lugar privilegiado para apropriação da cultura e, portanto, de conhecimentos que extrapolem o cotidiano, consideramos que o estado de *intersubjetividade* proposto por Wertsch (1985), só é possível no momento em que o interlocutor mais experiente tensiona dialeticamente os objetos do conhecimento e os conhecimentos cotidianos; caso contrário, a interlocução não passaria dos primeiros estágios elencados pelo autor. É, preciso, para isso,

[...] considerar tanto a prática social objetiva como as ideias nela existentes, em seu movimento entre o que existiu, o que existe e o que pode vir a existir. [...] trata-se de um movimento dialético, que exige do pensamento o desenvolvimento da capacidade de refletir dialeticamente a realidade. (DUARTE, 2016, p.64)

Torna-se necessário, então, que o professor tensione os *conceitos cotidianos* de que se apropriaram seus alunos, conhecendo sua *zona de desenvolvimento real*, para apresentar-lhes os artefatos culturais que, por ora, foram objeto de apropriação apenas pelo professor – o interlocutor mais experiente no foco do estudo –, mas que – dados os níveis de *definição da situação* – passarão a ser compartilhados também pelos aprendizes. Interessa-nos esse tensionamento, já que “Sem os conceitos espontâneos, a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirir os conceitos científicos, mas sem estes seu pensamento se tornaria prisioneiro da imediatez da vida cotidiana” (DUARTE, 2016, p.70) O papel do professor – mais experiente e detentor do conhecimento científico implicado na interação – é essencial nesse aspecto, pois,

[...] en la esfera de los conceptos científicos tropezamos con niveles más altos de concienciación que en la esfera de los conceptos cotidianos. El aumento progresivo de niveles tan altos en el pensamiento científico y el mayor incremento del porcentaje de conceptos cotidianos de un nivel a outro testimonian el hecho de la

acumulación de conocimientos conduce firmemente la elevación del nivel de los tipos de pensamiento científico, lo que a su vez se refleja en el desarrollo del pensamiento espontáneo y demuestra el papel rector de la instrucción en la evolución del niño en edad escolar. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 182-183)

Assim, se nos interessa uma *formação humana integral*, que desenvolva as diferentes potencialidades dos alunos e os eleve ao plano do *genérico humano*, parece-nos essencial que haja uma apropriação cultural – o que implica acesso a artefatos culturais frutos do *trabalho* – e tomamos que isso só possível no tensionamento dialético entre os *conceitos cotidianos* e *científicos* (para as finalidades deste estudo, conceitos da ordem do linguístico) –, porque “Sem o pensamento conceitual, que se desenvolve a partir das reações recíprocas entre atividade, pensamento e linguagem, o ser humano não seria capaz de dominar os processos mais complexos e profundos da realidade.” (DUARTE, 2016, p.76-77).

2.3 A BUSCA POR UMA COMPREENSÃO MAIS AMPLA DAS REALIDADES SOCIAL E CULTURAL: O PAPEL DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO EDUCACIONAL EM FAVOR DA *FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL*

Como vimos apontando, compreendemos que é papel da educação escolarizada a formação para além da *funcionalidade*, de modo a ampliar a visão do mundo discente, extrapolando os limites do senso comum e do cotidiano. Pautamo-nos, portanto, que se deve promover uma formação que busque a *omnilateralidade*, em que os sujeitos consigam compreender a sua realidade de uma maneira mais ampla, ou “[...] em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.” (DUARTE, 2016, p.67). Para isso, entendemos que a educação em linguagem assume relevância especialmente importante, já que, em uma perspectiva vigotskiana, tomamos a *linguagem* como realização do pensamento e, sob o ponto de vista da ciência linguística, importa considerar que o

[...] caminho para ‘colocar o mundo dentro da cabeça’ [...] [é transformar] o mundo em signo, significando o mundo. Esse é um caminho para a gente começar a pensar. Como eu tenho que pensar o mundo, preciso dar sentido ao mundo, ‘colocar o mundo dentro da minha cabeça’, para, ao mesmo tempo, me relacionar com ele e ele se relacionar comigo [...] eu preciso pegar²⁷ uma materialidade sócio-histórica, o próprio viver da sociedade, o jeito como a gente viveu, o jeito como nós nos relacionamos hoje, as visões e os sentidos que vêm pela história [...] (MIOTELLO, 2011, p. 103-104)

Nesse contexto e dadas as especificidades de nossa linha de pesquisa, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa assumem uma importância fundamental em um processo de escolarização que vise à

²⁷ Esta citação tem como fonte a transcrição de uma conferência realizada pelo autor, transcrição na qual foram mantidas as marcas da oralidade.

formação humana integral, tal como discorreremos nesta seção. Esses processos, então, devem ser pensados com a clara compreensão de que

A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana. Se tomarmos essa decisão levando em conta apenas as necessidades imediatas do presente, não ensinaremos as crianças e os jovens a considerarem as consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade (DUARTE, 2016, p.01)

Dessa maneira, os propósitos dessa mesma formação requerem que a educação em linguagem contemple o ler/ouvir o *outro/Outro*, em um processo de *ausculta* (com base em PONZIO, 2010a), de forma que se esteja disponível para abrir-se à interação com o *outro/Outro*, para encontrar o *outro/Outro*.

[...] esse é o ponto central da relação com a outra palavra: a posição de escuta, o colocar-se em escuta; e o colocar-se em escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro [*Outro*], o outro de mim e o outro eu [o *Outro* da história]; dar tempo e dar-se tempo. Esse não é nem produtivo tempo de trabalho, mercadoria, nem o relaxante tempo livre. É o *tempo disponível*, disponível para a alteridade, a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro [*Outro*] em relação à sua identidade. (PONZIO, 2010a, p. 25, grifos do autor)

Ademais, interessa-nos essa *ausculta* na relação com os *atos de dizer* nos *gêneros do discurso*, o que implica recursos lexicais e gramaticais que são agenciados nos projetos de dizer dos sujeitos, situados no tempo e na história (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Compreendemos, então, que a educação em linguagem deve lidar com os processos de compreensão e autoria tendo como pressupostos a *ausculta*, para que se possa ler/ouvir o *outro/Outro*, e o *ato de dizer* para que os sujeitos

materializem suas reações-resposta de forma entrelaçar as vozes na tessitura textual (GERALDI, 2003 [1991]).

Nessa perspectiva, torna-se importante a conceituação dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) dado seu papel na busca por uma *formação humana integral*. A elevação ao *genérico humano* e o acesso a artefatos culturais que transcendam a cotidianidade requerem que os estudantes coloquem sob escrutínio os *gêneros do discurso* que lhe são familiares, tanto quanto interajam por meio de *gêneros do discurso* para além dessa mesma familiaridade, dado que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p.262)

Interessa-nos, pois, a distinção entre *gêneros do discurso primários* e *secundários*, compreendendo que a diferença entre eles não é de ordem meramente funcional, estando estreitamente relacionada às esferas em que esses *gêneros* medeiam as relações sociais, o que suscita a complexidade da *atividade vital humana*. Tal diferenciação, em nossa visão, se faz necessária, pois é preciso que os alunos que têm na educação formal a principal possibilidade de aproximação de artefatos culturais que não lhe são afetos, tanto quanto de problematização daqueles que o são, vivenciem interações sociais pedagogicamente planejadas. Tais interações implicam tanto (i) *gêneros primários* – que se constituem na comunicação discursiva imediata, nas *esferas da atividade humana* convergentes com o *cotidiano* e que lhes facultam pensar sobre suas inserções nesse mesmo cotidiano, quanto (ii) vivências com os *gêneros secundários*, os quais caracterizam-se por uma complexidade distinta dos primeiros, em função de surgirem em contextos de *esferas da atividade humana* afetas à *genericidade* (HELLER, 2014 [1970]) e, por isso, possibilitam a entrada do sujeito em um simpósio de vozes que viabiliza novas compreensões acerca de sua realidade social e cultural.

Nesse contexto, L. Ponzio (2017) diferencia os *gêneros primários* como implicando textos de *representação*, caracterizados por um papel limitado, sendo que “[...] sua responsabilidade é uma

responsabilidade limitada, circunscrita à esfera desse papel.” (p.101) Esse autor, com base no Círculo de Bakhtin, compreende que os textos de *representação* são intercambiáveis e, como tais, caracterizam-se pela existência de um álbi. Esses textos, então, por mais que possibilitem ao sujeito um olhar exotópico acerca de sua realidade, não lhe facultam uma compreensão mais ampla e crítica que exacerbe seu cotidiano imediato. Dessa maneira, dados os pressupostos apresentados no decorrer do aporte teórico deste projeto, interessa-nos o que o semioticista italiano denomina como *textos de afiguração* ou de *escritura*, que correspondem aos *gêneros secundários*, pois nesses casos a interação social “[...] não obedece à divisão das funções, não está protegida pela intercambialidade, pelo pertencimento, está completamente exposta, sem escapatória, sem álbi.” (L.PONZIO, 2017, p. 101). Segundo o autor:

A responsabilidade do texto em papel²⁸ [gêneros primários] é uma responsabilidade “técnica”, relativa a uma certa função, a um certo contexto. A responsabilidade de um texto fora do papel [gêneros secundários], o texto que sai da “ordem do discurso”, da cena da representação, é uma responsabilidade de ordem ética que, mesmo tendo a ver com o singular na sua arquitetônica pessoal e cotidiana, ao mesmo tempo, exatamente porque o envolve em sua unicidade, transcende e funda cada responsabilidade técnica.

Por esse motivo o texto de escritura tem um alcance de sentido universal; e é ele que pode dar conta do texto de transcrição, é ele que pode ligar a sua “experiência pequena” com a experiência grande da intertextualidade de que o texto de escritura é capaz. (L. PONZIO, 2017, p. 103 -104)

Seriam, então, esses textos de *escritura* especialmente importantes para a metacognição, criando condições para que o sujeito reflita acerca da sua realidade, pois eles, por meio da *afiguração*, possibilitariam uma imersão mais ampla no simpósio de vozes que ganhou o *grande tempo*, que contempla o *genérico humano*, abrindo para o sujeito novas possibilidades, novos sentidos, já que

²⁸ ‘Papel’, aqui, é tangente à função de mercado a que se presta o texto e não à materialidade derivada da celulose, suporte da modalidade escrita da língua.

A responsabilidade do texto de escritura não é circunscrita ao âmbito de convenções determinadas. Ela dá sentido às concepções e supera a rigidez e a esclerose delas, as renova e as vivifica, religa-as ao inevitável envolvimento do eu com o outro, abre-as para a criatividade e a inventividade. (L. PONZIO, 2017, p.108-109).

Interessa-nos, então, que a imersão dos sujeitos nos textos de *afiguração* se dê de forma com que apreendam as diferentes vozes que integram a história e, assim, componham o *dialogismo*, ampliando seus repertórios e passando a operar com o mundo de uma forma mais ampliada, já que “[...] à medida que eu me relaciono com esse universal individualizado, ele começa a existir em mim [...]” (MIOTELLO, 2011, p. 96). Considerando tal universalidade no campo da educação linguística, tomamos a literatura – como arte e como representativa dos *textos de afiguração* – na condição de essencial no processo de uma formação que se caracterize como integral, já que

Toda obra de arte é uma totalidade que reflete, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade. Todo indivíduo receptor de uma obra de arte realiza a recepção em circunstâncias específicas, tanto do ponto de vista objetivo quanto do ponto de vista subjetivo [...]. A obra de arte não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada e intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida. Por meio de um personagem literário o indivíduo entra em contato com a síntese de muitas personalidades. Os personagens mais ricos superam a relação espontânea com a sua existência. (DUARTE, 2016, p.79)

Dessa maneira, espera-se que os sujeitos autorregulem suas condutas de forma a pensar sobre o mundo de modo particular, não mais condicionados pelo cotidiano ou por outros que se enunciem por eles, entendendo que

Do meu lugar único, singular, eu digo para vocês como eu vejo tudo. Logo, se eu atribuo valor a algo, quando eu olho para o mundo, meu jeito de olhar, a minha enunciação, aquela palavra que eu uso, eu não ponho para fora apenas uma palavra; eu ponho para fora um signo carregado de ideologia, do meu jeito de ver o mundo, com as minhas ideias, com os meus pontos de vista, com as minhas assinaturas; isso é a minha ética aparecendo no discurso. (MIOTELLO, 2011, p. 105)

Em se tratando da esfera escolar e no que respeita à educação em linguagem, o que buscamos é a possibilidade de que os sujeitos autorregulem suas condutas nas práticas sociais nas quais estão inseridos, fazendo-o de maneira crítica, o que requer que interajam com o *outro/Outro* por meio de *gêneros secundários*, com a historicidade neles implicada, de modo a concorrer para que sejam plenamente alfabetizados (com base em RIBEIRO, 2003) – questão relevante em se tratando do objeto deste estudo – entendendo que “[...] alfabetizar não é somente formar o domínio de uma técnica, é inserir a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela transite pelos discursos mais variados e tenha condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita.” (BRITTO, 2012, p.105). Não nos interessa, portanto, uma educação que alfabetize os alunos em níveis básicos ou funcionais, porque tais níveis não possibilitam emancipação dos envolvidos e os cerceiam ao ‘seu’ local e ao ‘seu’ cotidiano, o que, em se tratando da *esfera carcerária*, nosso objeto de estudo, circunscreve ainda mais os sujeitos dadas suas especificidades e os contingenciamentos a que são submetidos.

Dessa maneira, a educação em linguagem, a escrita e a produção de textos, tomadas na compreensão da *ausculta* e do *ato de dizer* nos *gêneros do discurso* são especialmente importantes, porque “[...] ensinar a ler e a escrever é parte de um processo de formação em que o sujeito se reconhece e reconhece o mundo em que está, com suas tensões e contradições.” (BRITTO, 2012, p.106). Não se trata, é claro, de uma visão salvacionista do papel da educação em linguagem na formação dos sujeitos, já que “A leitura não é tábua de salvação de ninguém [...] nem é o leitor um sujeito desarraigado de sua condição de classe ou um ser carente que encontra na leitura a redenção individual.” (BRITTO, 2015a, p.77); trata-se, na verdade, de contribuir para que esse sujeito tenha

possibilidades além das que lhe impõe o seu cotidiano, de buscar caminhos para a humanização já que “[...] a humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal.” (DUARTE, 1999, p. 23).

Sob um processo com esses contornos, por meio dos quais prospectamos a educação escolar, compreendemos uma educação em linguagem que vise à *formação humana integral*. Para tanto, é fundamental uma apropriação conceitual que implique o tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos*, como tratamos na seção anterior. Nesse caso, esses conceitos não podem se ater, em nossa perspectiva, ao ensino da gramática normativa ou dos *gêneros do discurso* focalizando sua estrutura textual, como comumente é visto nas aulas de Língua Portuguesa (GERALDI, 2010b), já que, ao educar para a *ausculta* e para o *ato de dizer*, é preciso ter claro que esses objetos culturais não são, de forma alguma, neutros; trata-se de processos ideológicos que reproduzem os valores da cultura e da dominação, devendo, por isso, ser questionados. É preciso, portanto, compreender a própria linguagem de maneira crítica e exotópica e, por isso, pautamo-nos em uma educação para a *ausculta* e o *ato de dizer* que possam contribuir para a emancipação dos estudantes. Nisso referenciamos Cerutti-Rizzatti e Pereira (2017, p. 1594), segundo as quais, para uma dimensão conceitual da educação em linguagem, são impostos desafios como:

- (i) desnudar abordagens taxionômicas/normativistas travestidas de práticas sociais; (ii) agudizar a reflexão acerca da objetificação dos *gêneros do discurso*, em seus contornos de *referendum* nacional; (iii) problematizar a proposta de ‘levar a ciência Linguística para a escola’ – esta última retoma a dimensão conceitual da educação em linguagem, mas o faz em serviço de uma abordagem lexical/sentencial; (iv) reaver o espaço da apropriação conceitual em lócus que a têm apagado completamente [...] (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2017, P. 1594)

Assim, em se tratando de uma abordagem conceitual da educação em linguagem, retoma-se a importância da compreensão dos *gêneros secundários* para ampliar as vivências dos sujeitos com a/por meio da *cultura escrita*, alargando sua capacidade de interpretação da realidade cultural e natural e problematizando sua vida concreta em busca da elevação ao *genérico humano*.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS EM BUSCA DA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

*Talvez, por não existirem
rebeldes como antes,
que como moinhos
ainda se disfarçam
Aqueles letais gigantes
São moinhos!
São gigantes!
Mas... agora?
Agora!
mais Quixotes
mais amantes
mais mortais
e delirantes
São só moinhos!
São apenas gigantes!*

(Mauro Iasi)

Para apresentar os procedimentos metodológicos, consideramos necessário retomar nossa questão de pesquisa que, com seus desdobramentos, assim se enuncia: **Considerando os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, a educação em linguagem tal qual se historia no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC, faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da cultura escrita, visando à formação humana integral desses sujeitos? Em o fazendo, como isso se delineia? Em não o fazendo, o que se coloca em seu lugar?**

Assim, na busca de responder a esses questionamentos, delimitamos como lócus de pesquisa a Unidade Descentralizada do CEJA localizada no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC e, como participantes deste percurso de estudo, sujeitos vinculados a diferentes instâncias do processo de escolarização dos apenados, o que será apresentado em subseções deste capítulo, conjuntamente a *instrumentos de geração de dados e diretrizes de análise* de tais dados gerados.

3.1 SOB O RISCO DE UMA CARACTERIZAÇÃO AINDA GENÉRICA²⁹ DA PESQUISA

As questões que nos propomos a responder – alinhadas aos estudos das Ciências Humanas – e a compreensão de que, em sua complexidade, elas só podem ser analisadas em um processo que, além do objeto de estudo em si, considere os sujeitos que compõem o campo de imersão e suas historicidades e perspectivas –, requerem que este estudo assuma concepções de *pesquisa* e de *ciência* que sejam distintas da abordagem positivista. Nesse contexto, esta dissertação pressupõe, com base em Minayo (2014), que a relação entre o pesquisador e os participantes de pesquisa é central, já que a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento. Tais visões, ainda, são foco de nossa compreensão como derivadas de percursos sociais e culturais que perpassam e constituem a historicidade dos sujeitos e por isso devem ser ressaltadas no processo de pesquisa. Nesse sentido, compreendemos que

As sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configurações culturais são específicas. Elas vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro que em si traz, dialeticamente, as marcas pregressas, numa re-construção constante do que está dado e do novo que surge. Toda investigação social precisa registrar a historicidade humana, respeitando a especificidade da cultura que traz em si (MINAYO, 2014. p. 39)

Assim, considerando os sujeitos em espaço de privação de liberdade que frequentam a Escola no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC, suas trajetórias e perspectivas, bem como os outros sujeitos que de alguma forma se relacionam com a educação formal mantida nesse espaço, e na busca por compreender as questões sociais

²⁹ Ocupamo-nos menos com a categorização deste estudo em um tipo específico de pesquisa, dadas as inquietudes que temos tido com tais categorizações. Recorremos a Löwy (2013 [1980]) na busca por ‘aquietar essas inquietudes’, mas uma compreensão mais efetiva da proposta desse estudioso ficará como compromisso para o processo de doutoramento, dados os desafios de aprofundamento que o texto do autor requer.

que se relacionam com o objeto deste estudo, concebemos que este projeto de pesquisa se caracteriza, com base em Minayo (2005), como uma abordagem qualitativa.

A opção pela pesquisa qualitativa nos permite primar pela complexidade que se coloca nessas abordagens, dissociando-nos da lógica linear dos percursos quantitativos, bem como voltando nossa atenção a questões mais profundas das relações humanas. Tal encaminhamento metodológico também nos instiga a buscar compreender de maneira mais efetiva o campo de pesquisa, seus sujeitos e sua constituição social, tendo presente que a

[...] pesquisa qualitativa [...] visa compreender a lógica interna de grupos, instituições, e atores quanto a: (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e implementação de políticas públicas sociais (MINAYO, 2014. p. 25)

Nesse processo interessa-nos, pois, a complexidade das relações que se estabelecem no campo de pesquisa, o modo como tais relações são compreendidas por quem as protagoniza nesse lócus específico e nesse tempo específico.

3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DE PESQUISA

Considerada a concepção de *sujeito* que assumimos no aporte teórico desta pesquisa e a caracterização deste estudo como *pesquisa qualitativa*³⁰, consideramos relevante uma apresentação inicial dos participantes deste estudo, ainda que em uma configuração preliminar, tanto quanto nos parece relevante levar a termo uma apresentação do Complexo Penitenciário constitutivo do campo desta pesquisa. Essa relevância ganha contornos singulares dada a condição de privação da liberdade, que, além de restringir aos sujeitos implicações de humanização no que concerne a sua *formação humana integral*, faz com que suas vivências sejam, sob vários aspectos, aplanadas e, boa parte das vezes, estereotipadas nos espaços extramuros da instituição. Assim considerando, apresentaremos nesta seção o *campo* e os *participantes* de pesquisa.

³⁰ Estamos cientes de que, em uma filiação que remete a estudos marxistas, essa caracterização perde em sentido, no entanto precisamos de um tempo maior para compreendermos meandros dessas especificidades, o que ficará para a formação em nível de Doutorado.

3.2.1 O Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC

O Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC³¹ – campo deste estudo – originou-se de uma única Unidade Prisional: a Penitenciária Estadual da Pedra Grande como era anteriormente chamada por estar localizada no bairro homônimo. Tal unidade, oficializada pela Lei Estadual nº 1547/1926, no ato em tela, designava para a instituição a contratação de um Diretor, de um chefe de seção penal, de um escriturário, de um cozinheiro, de oito guardas, de um chefe de seção industrial e de um professor (POYER, 2000), o que sugere, desde os primórdios do sistema penitenciário em Santa Catarina, no início do século XX, relações com a oferta de educação formalizada e nos possibilita, também, relacionar e cotejar tal experiência duradoura com os documentos que geram a educação em espaços de privação de liberdade, já que datam das últimas décadas e, por isso, são ainda muito recentes. A Penitenciária, inaugurada em 21 de setembro de 1930, segundo Poyer (2005), já em 1935 não atendia à demanda da quantidade de internos e tinha sua ampliação dificultada e encarecida por ser alicerçada sobre uma pedreira, transformando-se em uma instituição ultrapassada e com diversos problemas para atender a suas finalidades sociais. Assim, em 1936, iniciaram-se novas obras na Penitenciária da Pedra Grande. Com essa reforma, além do aumento do número de celas, houve também ampliação nas oficinas³² e da oferta de educação, cuja configuração passou a se caracterizar como Escola, com

[...] frequência de sessenta detentos, sendo dirigida pelo professor Aristeu Ruy Gouvêa Schieffler, aluno do curso de Direito e que, segundo a direção, vinha prestando grande serviço com a alfabetização e educação moral dos sentenciados. Esta precisava ainda, devido ao progressivo aumento da

³¹ Nesta pesquisa optamos por esta designação, que é de uso mais frequente nos documentos oficiais. Há, todavia, documentos que referenciam esses mesmo local como *Complexo Penitenciário da Agrônômica* ou *Complexo Penitenciário da Capital*.

³² ‘Oficina’ é o termo utilizado para referenciar os espaços de trabalho em que os detentos são instruídos por supervisores; sob essa condição de *trabalho operacional*, são remunerados.

população carcerária, de mais um professor. (POYER, 2005, p. 66)

Somente em 1940 inauguram-se as reformas da Penitenciária da Pedra Grande, que fizeram com que a instituição passasse a ser constituída por três pavimentos, com 211 celas (Figura 01), sete salas de oficinas, capela e escola (Figura 02). Essa estrutura, com poucas adequações, persiste até os dias atuais, o que, por si só, expõe fragilidades, como a falta de modernização e a inadequação do espaço físico. Ainda, a ampliação significativa das oficinas aponta, em alguma medida, a preocupação com a educação para o mercado de trabalho ou educação profissionalizante, o que atualmente tem espaço significativo nesse lócus.

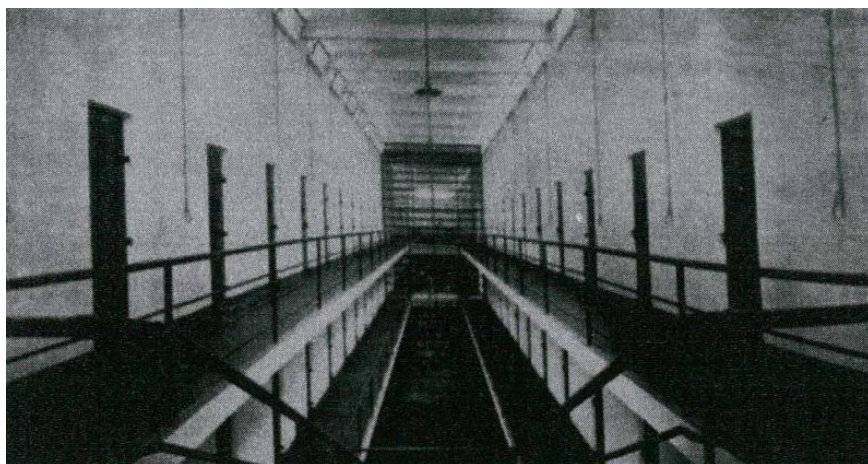


Figura 01: Parte interna da Penitenciária após a ampliação
Fonte: Imprensa Oficial do Estado (1940)

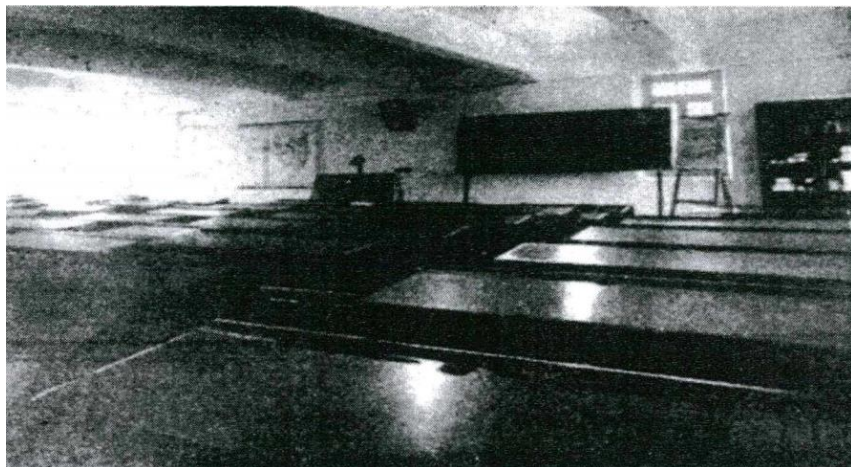


Figura 02: Escola da Penitenciária na década de 1940

Fonte: Imprensa Oficial do Estado (1940)

Atualmente, a Penitenciária, em função da mudança de nome do bairro, teve sua nomeação também modificada e divide seu terreno com outras quatro Unidades Prisionais, formando o Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC, o qual se constitui administrativamente por: Penitenciária de Florianópolis, Casa do Albergado de Florianópolis, Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP), Presídio Masculino de Florianópolis e Presídio Feminino de Florianópolis. O pequeno prédio inaugurado na década de 1930 ainda existe, mas quase não é percebido diante de tantas outras ampliações realizadas desde então para aumento do número de vagas e construção das outras Unidades. Além da divisão administrativa de diferentes Unidades, a Penitenciária possui subdivisões para atender aos distintos perfis dos condenados e às distintas configurações das penas. Hoje, o Complexo é dividido nas unidades mencionadas, como apontaremos na imagem e no quadro que seguem:



Figura 03: Vista aérea do Complexo Penitenciário de Florianópolis
Fonte: Arquivo da Penitenciária (marcações nossas)

| UNIDADE PRISIONAL | SUBDIVISÃO | DESCRIÇÃO |
|--------------------------------|---|---|
| Penitenciária de Florianópolis | Parte Interna (Figura 03. Marcação 1.1) | Destina-se à execução das penas privativas de liberdade em regime fechado, impostas por decisão judicial a sujeitos do sexo masculino. Conta com seis salas de aula, sendo duas delas para turmas de Alfabetização, outras duas de Ensino Fundamental e, ainda, duas de Ensino Médio. |
| | Semiaberto (Figura 03. Marcação 1.1) | Alojamento destinado aos sujeitos que também cumprem sentença, no entanto já estão com progressão de regime. Conta com três salas de aula, que, atualmente, são utilizadas para outros propósitos que não educacionais. |
| | Ala de extensão/segurança máxima | Destinada aos presos considerados <i>perigosos</i> e aos que cometem faltas disciplinares. Por questões estruturais e de segurança, não conta com salas de aula. |

| | | |
|---|--|--|
| | (Figura 03. Marcação 1.3) | |
| | Central de Observação e Triagem (COT) (Figura 03. Marcação 1.4) | Criada em 2002 como uma solução provisória para o problema de superlotação das unidades prisionais, a COT é composta por 25 contêineres de metal, com capacidade para oito internos em cada um. É destinada ao período em que o sujeito aguarda o julgamento que dará prosseguimento ao inquérito policial ou não. Teoricamente, após esse período, o detento é transferido para o Presídio Masculino. A COT possui dois antigos parlatórios que foram transformados em salas de aula, com pouco mais de quatro metros quadrados cada (Figura 04). |
| | Central de Triagem da Trindade (CTT) (Figura 03. Marcação 1.2) | Instalação mais recente do Complexo, inaugurada, em dezembro de 2010, com o intuito de abrigar os presos que estavam custodiados em Delegacias de Polícia. A CTT não tem salas de aulas e, portanto, não há oferta de educação nesse espaço. |
| Casa do Albergado de Florianópolis (Figura 04. Marcação 2) | | É uma unidade destinada a presos provisórios, presos do regime semiaberto e aberto. Há autorização para trabalho e estudo fora da unidade, ou seja, na parte interior não há acesso a trabalho e estudo como em outras unidades. |
| Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (Figura 03. Marcação 3) | | Unidade destinada ao cumprimento de medidas de segurança de sanções impostas aos indivíduos inimputáveis que cometeram crimes. Conta com duas salas de aula, oferecendo educação formal – nos níveis de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio – aos pacientes. |
| Presídio Masculino de Florianópolis (Figura 03. Marcação 4) | | A unidade é subdividida em cinco galerias e é destinada a detentos que cumprem prisão preventiva e guardam sua sentença. Das cinco galerias, duas possuem sala de aula e, portanto, apenas aos detentos desses espaços é facultado o acesso à educação formal oferecida pela Escola. |

| | |
|---|---|
| <p>Presídio Feminino de Florianópolis (Figura 03. Marcação 5)</p> | <p>Lá se situam várias alas cujas detentas encontram-se em situações jurídicas diversas. Há subdivisões para o regime fechado (com duas galerias), regime semiaberto, triagem, medida máxima ou disciplinar e também uma ala destinada ao público LGBT e a um berçário. A unidade possui duas salas de aula, e a Escola mantém turmas de Alfabetização e Ensinos Fundamental e Médio para as detentas de todos os perfis, exceto aquelas submetidas à medida máxima ou disciplinar.</p> |
|---|---|

Quadro 01 – Organização do Complexo Penitenciário de Florianópolis
Fonte: Elaboração nossa, com base nos dados de Brasil (2014) e Conselho da Comunidade de Florianópolis (2016)

3.2.2 A Escola do Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC

Mesmo que, como apontado na seção anterior, a oferta de educação na Unidade que originou o Complexo Penitenciário de Florianópolis se dê desde sua fundação, ou seja, desde o início do sistema prisional catarinense, o Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina aponta que as atividades educacionais formais iniciaram apenas em 1975, período em que a oferta de educação passou a ser de responsabilidade – também – da Secretaria do Estado da Educação. Dessa maneira, somente em 1987 o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina registrou e legitimou a implementação da Escola Supletiva da Penitenciária, como se chamava a Escola que até hoje é mantida no Complexo Penitenciário campo deste projeto de estudo (SANTA CATARINA, 2012b). Desde então, a oferta de educação formal nas diversas Unidades Prisionais do Estado se dá por convênio firmado entre o Departamento de Administração Prisional (DEAP), vinculado à Secretaria de Justiça e Cidadania (SJC), e a Secretaria do Estado da Educação (SED). Esse convênio estabelece que aquela Secretaria se responsabilize pelo espaço físico adequado às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, assim como pela segurança dos alunos e professores envolvidos no processo; e que esta Secretaria se responsabilize pelas questões administrativas e pedagógicas, oferecendo aulas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, contemplando – também – ações vinculadas a cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional e fomento à leitura (SANTA CATARINA, 2012a). Interessa-nos, aqui, a responsabilidade da Secretaria do Estado da Educação que, por dever articular-se com os regimentos e documentos parametrizadores da educação em âmbito nacional e estadual, deve vincular-se aos pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina, foco de nossa pesquisa e documento norteador das atividades educacionais no Estado.

A Escola mantida no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC, assim como as outras presentes em espaços de privação de liberdade em Santa Catarina, é, na verdade, uma Unidade Descentralizada do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e, portanto, configura-se sob a mesma organização administrativa e pedagógica desse Centro, atendendo aos alunos com as disciplinas obrigatórias dos diferentes níveis de ensino organizadas por blocos (a saber, Blocos A, B, C e D no Ensino Fundamental e blocos A, B e C no

Ensino Médio), processo em que cada bloco corresponde a uma série escolar, sendo oferecidos em dez aulas para os blocos do Ensino Fundamental e seis para o Ensino Médio em cada bloco – e de forma com que os alunos não precisem cursar todas as disciplinas concomitantemente.

A escola campo de estudo, como mostra o Quadro 01, não atente a todo o Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC, por razões diversas, mas sobretudo em função da falta de espaço físico destinado à educação. Cabe ainda considerar que, mesmo distribuída nas diferentes Unidades Prisionais que compõem o Complexo, parece haver empecilhos de toda ordem como as questões relacionadas à segurança ou ao espaço físico adequado, como salas insalubres ou muito pequenas – como registrado na Figura 04 a seguir – que ainda fazem com que a oferta de educação formal seja muito inferior à demanda necessária.



Figura 04: Sala de aula da Central de Observação e Triagem
Fonte: NAKAYAMA (2011)

Ainda, segundo o Plano Estadual de Educação em Prisões de 2012, nesse ano as Unidades que compõem o Complexo de Florianópolis/SC tiveram o seguinte desempenho: a Penitenciária de Florianópolis atendeu 11,31% da população carcerária; o Hospital de custódia, 20,8%; o Presídio Feminino de Florianópolis, 21,17%; e o Presídio Masculino de Florianópolis, 15,43% dos apenados. Esses números sinalizam que, mesmo considerando a importância da educação formal nesse espaço, ela ainda parece restrita ali.

3.2.3 Os participantes de pesquisa

Compreendemos, com base em Minayo (2014. p.40) que os participantes de pesquisa “[...] tem [têm] consciência histórica. Ou seja, não é [são] apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e a sociedade dão significado e intencionalidade e interpretam suas ações e construções”. Com isso, buscamos, por meio dos instrumentos de geração de dados, conhecer a visão de participantes que lidam de diferentes formas com a educação em espaços de privação de liberdade, sobretudo no campo em estudo. Os critérios para a definição desses participantes não implicaram questões de fundo, vinculadas a especificidades dos sujeitos, atendo-se a questões de ordem operacional, a saber: (i) representatividade das diferentes instâncias envolvidas; e (ii) manutenção de um grupo pequeno, que facultasse um estudo efetivamente qualitativo do objeto de pesquisa. Assim, tivemos como participantes desta pesquisa, sujeitos que se configuraram por inserção em diferentes instâncias do processo em estudo, a saber:

- a) *OSS.*, graduado em Educação Física, com especialização em Ciências do Movimento Humano e em PROEJA e Mestrado em Educação. Atua na Educação de Jovens e Adultos há mais de dez anos e, atualmente, é o técnico da Secretaria de Estado da Educação responsável pelo Programa Brasil Alfabetizado e pelo Programa de Educação em Espaços de Privação de Liberdade. Antes de assumir a pasta do Programa voltado à educação carcerária, já havia atuado como professor no Presídio Regional de Tijucas e na Unidade Prisional Avançada de Brusque/SC.
- b) *ISS.*, Diretora Geral do Centro de Educação de Jovens e Adultos há mais de cinco anos.
- c) *EGV.*, formada em Matemática e assessora do Centro de Educação de Jovens e Adultos desde 2015.
- d) *AFF.*, professora de Inglês, formada em Letras – Inglês pela UFSC e em Sistemas de Informação pela Universidade do Contestado. Coursou especialização em Comunicação, Informação e Cultura também pela UnC. Atua na educação em espaços de privação de liberdade desde 2016.
- e) *VG.*, professora de alfabetização/nivelamento, é formada em Pedagogia e cursou especialização em Unidades Prisionais. Atua há seis anos no Sistema Penitenciário, já tendo lecionado na

Penitenciária de São Pedro de Alcântara e no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC.

- f) *CL.*, 28 anos, discente da turma de Ensino Médio do regime fechado da Penitenciária da Florianópolis/SC. Estudou até os quinze anos de idade e cumpre pena em privação de liberdade há vinte meses. Estuda na Penitenciária há aproximadamente um ano.
- g) *MD.*, 26 anos, discente da turma de Ensino Médio do regime fechado da Penitenciária da Florianópolis. Estudou na Penitenciária em 2015, foi transferido e parou seus estudos no ano de 2016, retornando à sala de aula em 2017.
- h) *NS.*, 36 anos, egresso do Sistema Prisional onde cumpriu pena por cerca de dez anos. Antes de ser preso, estudou até o terceiro ano do Ensino Fundamental e completou sua vida escolar nas Penitenciárias pelas quais passou, tendo concluído o Ensino Médio com certificação via ENEM no ano de 2011, mesmo ano em que passou no vestibular para o curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2012 iniciou, ainda preso, o curso superior no qual se formou.
- i) *SRL.*, 46 anos, egresso do Presídio Masculino de Florianópolis/SC. Estudou no sistema prisional entre 2006 e 2010 onde conclui o Ensino Fundamental e parte das disciplinas do Ensino Médio. Para concluir a Educação Básica, precisaria apenas concluir a disciplina de Língua Portuguesa, a qual, no momento da entrevista, cursava no Centro de Educação de Jovens e Adultos.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Ao delinear nossa pesquisa como um estudo empírico que focaliza um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, pautamos que esse tipo de abordagem permite atenção a características significativas dos acontecimentos da vida real, podendo lidar com uma variedade ampla de evidências. Dessa maneira, compreendemos que, dados os objetivos do estudo e as questões de pesquisa, é preciso traçar os caminhos metodológicos para o processo a ser empreendido por meio da especificação dos instrumentos de geração de dados que serão apresentados nesta seção. Tal demarcação do percurso metodológico é dada de maneira teleológica (LUKÁCS, 2013[1885-1971]) visto que é projetada à luz dos objetivos do nosso estudo. E, exatamente por se tratar de uma pré-objetivação, este processo esteve sujeito, além das casualidades possíveis, a causalidades³³ que requereram uma certa maleabilidade frente aos instrumentos, aos participantes e à própria pesquisa, além de requererem a compreensão da relação causal que é fruto da práxis de uma pesquisa tal como a que realizamos. Tal correlação nos traz desafios característicos da pesquisa qualitativa ou, como aponta Minayo (2014, p. 165-166):

Os instrumentos utilizados nesse tipo de abordagem são dados secundários visando à contextualização do problema, documentos escritos e material primário recolhido em campo, por meio de entrevistas, grupos focais e observação. Os atributos que se esperam de um pesquisador [...] que atua com abordagens qualitativas [são]: habilidade para fazer perguntas, ouvir e observar, ser flexível e ao mesmo tempo firme nos parâmetros propositivos de sua investigação.

Dessa maneira, buscamos uma pesquisa que, mais que analisar a educação formal nos espaços de privação de liberdade, na tentativa de

³³ “A coexistência ontológica entre teleologia e causalidade no comportamento laboral (prático) do homem, e só neste, tem por consequência que, no plano do ser, teoria e práxis, dada a sua essência social, devem ser momentos de um único e idêntico complexo do ser, o ser social, o que quer dizer que só podem ser compreendidas de modo adequado tomando como ponte de partida essa inter-relação” (LUKÁCS, 2013[1885-1971], p.90)

compreender a realidade educacional desses espaços e, frente aos objetivos firmados pelos documentos oficiais, visou também problematizar uma proposta que contemple uma formação que vise à emancipação dos sujeitos. Dada a importância com que concebemos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, para alcançarmos os objetivos desta dissertação, coloca-se como fundamental a colaboração de todos os participantes de pesquisa, a saber: gestores da Secretaria de Estado da Educação, gestores vinculados ao Centro de Educação de Jovens e Adultos, docentes do Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC, discentes do Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC e egressos da Escola do Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC que se associam entre si.

A participação efetiva desses sujeitos é, ainda, ressaltada pelo caráter qualitativo desta pesquisa que “[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.” (MINAYO, 2014, p. 57). Assim, consideradas as peculiaridades e os objetivos de pesquisa, utilizamos diferentes instrumentos de geração de dados, os quais descreveremos a seguir.

3.3.1 Pesquisa e análise documental

Compreendendo que a análise dos documentos não pode ser a única fonte de dados, e, sim, uma aliada a outros dados, concorrendo para o percurso da pesquisa, iniciamos o processo por uma *pesquisa documental* que, segundo Yin (2005), é relevante em quase todos os estudos de caso para apresentar informações fundamentais sobre o objeto em estudo. Assim, mesmo que a análise documental possa partir de diferentes tipos de documentos, tais como artefatos administrativos, relatórios ou correspondências (YIN, 2005), restringimos a análise aos documentos oficiais que normatizam a educação nos espaços de privação de liberdade vinculados aos órgãos educacionais (Secretaria do Estado da Educação e Ministério da Educação) e aos órgãos de Segurança Pública e de Administração Penitenciária (Secretaria de Justiça e Cidadania e Ministério da Justiça) visto que ambos possuem ingerência sobre o espaço ao qual corresponde nosso objeto de estudo. Inferimos que os documentos estudados (listados no Apêndice 03) possibilitaram uma compreensão inicial de quais são oficialmente as diretrizes para a educação carcerária e, legalmente, quais as possibilidades e/ou entraves para a consolidação de uma educação que vise à formação humana integral dos sujeitos apenados. Apresentamos de maneira detalhada, no Apêndice 03, quais documentos analisamos e qual foi o foco dessa análise, considerando os objetivos desta pesquisa e as questões delimitadas para alcançá-los.

3.3.2 Observações e notas de campo

Como apresentamos no capítulo da Introdução, o campo de pesquisa delimitado pelo estudo já nos é, em alguma medida, conhecido em função das aulas lá lecionadas entre os anos de 2010 e 2012. Tal imersão anterior foi o que nos instigou à responsabilidade de retornar ao local para uma nova compreensão, agora como pesquisadores, considerada a historicidade tanto do local quanto seu tensionamento com a singularidade dos sujeitos que o constituem, ou, como aponta Minayo (2014, p. 297),

É bom lembrar mais uma vez que no campo, assim como durante todas as etapas da pesquisa, tudo merece ser entendido como fenômeno social historicamente condicionado: o objeto investigado, as pessoas concretas implicadas na atividade, o pesquisador e seu sistema de representações teórico-ideológicas, as técnicas de pesquisa e todo o conjunto de relações interpessoais e de comunicação simbólica.

Assim, realizamos observações do tipo ‘dirigida’, em que “[...] os tópicos precisam ser formulados tendo em vista os temas que constituem o objeto da investigação e partir de alguns elementos exploratórios da realidade empírica.” (MINAYO, 2014. p. 195). Além disso, essas observações se caracterizam como observações do tipo *participante* (YIN, 2005), de modo que não estivemos em campo de maneira passiva, mas assumindo funções e participando, no que nos foi dado fazê-lo, dos *eventos* estudados.

Por fim, delimitadas as diretrizes para observação do campo de pesquisa, ressaltamos que a entrada nos espaços de privação de liberdade traz consigo demandas muito específicas relacionadas à segurança, à rotina do cárcere que obedece a procedimentos e horários rígidos e ao próprio espaço físico que pode ser considerado inseguro e insalubre. Tais ressalvas se fazem necessárias, pois, em função delas, registramos que nossa imersão em campo não se deu com observação das aulas ou rotinas dos alunos; deu-se sobretudo, no prédio administrativo da Penitenciária – onde se localizam sala dos professores, biblioteca e Coordenação da escola – lócus em que, quando possível, acompanhamos as atividades dos professores e dos gestores. Vale ainda mencionar que buscamos, com as

devidas orientações e instruções, entradas pontuais nos espaços de sala de aula para acompanhar as atividades docentes e discentes.

Os elementos observados foram registrados em um *diário de campo* para consultas e análises durante todo o processo da pesquisa. Esse instrumento fez-se indispensável, tal qual aponta Minayo (2014, p. 190), ao recomendar que o pesquisador “[...] deve anotar todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais; ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa.”

3.3.3 Entrevista

Ainda em busca de compreender a configuração da educação em linguagem no CEJA do Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC, realizamos entrevistas semiestruturadas com os diferentes participantes projetados para esta pesquisa – desde gestores da SED até ex-alunos egressos da escola do Complexo Penitenciário –, buscando, com este instrumento, (re)conhecer diferentes visões acerca do mesmo objeto. Essas entrevistas delinearão-se de maneira semiestruturada (MINAYO, 2014), com focos específicos, previamente elaborados com base nos desdobramentos das questões de pesquisa, como apresentamos no Apêndice 04. Ressaltamos, todavia, que algumas questões, dado o andamento das entrevistas, foram aprofundadas ou inseridas posteriormente, mas compreendemos, com base em Minayo (2014), que as interações nos processos de pesquisa não se dão de maneira nem totalmente aberta ou instantânea, nem totalmente fechada ou pré-estabelecida e que, por esse motivo, no roteiro para a entrevista semiestruturada, importa que cada questão que se levanta

[...] (a) [...] faça parte do delineamento do objeto e que todas encaminhem para lhe dar forma e conteúdo; (b) permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la; (c) contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores. (MINAYO, 2014. p. 189-190)

Assim, a realização de entrevistas é, sob as perspectivas que se colocam nesta dissertação, essencial para a compreensão dos fenômenos estudados, porque vimos nesse instrumento mais que uma possibilidade de geração de dados via registros das falas, mas um caminho para o estreitamento das relações com os participantes da pesquisa, de forma a podermos compreender o objeto estudado para além das respostas aos questionamentos levados por nós, mas por meio – também – da compreensão de cada sujeito em seu papel social como parte dos processos de ensino e aprendizagem no espaço que nos propusemos estudar, ou, como afirma Minayo (2014, p. 262-263), buscamos entender que

A entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por acirrados conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos. [...] além da fala que é seu material primordial, o investigador terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano.

Dessa maneira, no processo de geração de dados entrevistamos diferentes participantes de pesquisa, seguindo as diretrizes apresentadas no Apêndice 04. Na realização dessas entrevistas, buscamos, primeiramente, os gestores da SED para que pudéssemos compreender de maneira global e institucional como se apresentava nosso objeto de estudo. Após essa entrevista, ainda buscando respostas institucionais, entrevistamos gestores do CEJA para, só então, partirmos para a entrevista dos sujeitos que estão rotineiramente ligados à oferta de educação formal no Complexo Penitenciário de Florianópolis: professores que atuam nesse espaço e alunos/detentos que frequentam a escola. Por fim, entrevistamos alunos egressos desse Complexo e formados pela escola estudada. Com esse instrumento, concluímos o processo de geração de dados para este estudo.

3.4. DIRETRIZES DE ANÁLISE DE DADOS

Ao fim do processo de geração de dados, que agenciou os instrumentos apontados na seção anterior, esses dados foram sistematizados e analisados à luz do *Diagrama Integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2016) de que tem se valido nosso Grupo de Pesquisa nas dissertações e teses dos últimos anos³⁴; aqui, porém, lançamos mão da adaptação feita por Tomazoni (2016) a esse mesmo *Diagrama*. Nele, como mostra a Figura 05 a seguir, coloca-se como axial a relação entre os *eventos de escrita* e o *repertório cultural* dos sujeitos participantes de pesquisa – base de tais *eventos* – para compreender como eles, os *eventos*, se constituem no campo estudado e se, com esses *eventos*, criam-se condições para que se opere uma ampliação do *repertório cultural* de tais sujeitos, de modo a lhes facultar uma imersão mais ampla na *cultura escrita*, visando a sua *formação integral*. Na Figura 05 a seguir, então, veiculamos o *Diagrama*, na versão ressignificada por Tomazoni (2016) – no Apêndice 07, consta essa mesma Figura em tamanho maior, para favorecer a visualização e a leitura.

³⁴ Ainda que esta nossa menção date de 2016, na verdade há várias versões anteriores, desde 2013 e, mais recentemente, houve uma mudança muito substantiva que ressignificou completamente o *Diagrama*, mudança levada a termo em Correia (2017) – como tese de Doutorado – e a qual não assumimos aqui porque o presente processo de dissertação iniciou-se ainda em 2016 e, portanto, não contemplou, ao longo de todo o seu percurso de desenvolvimento, esta última mudança.

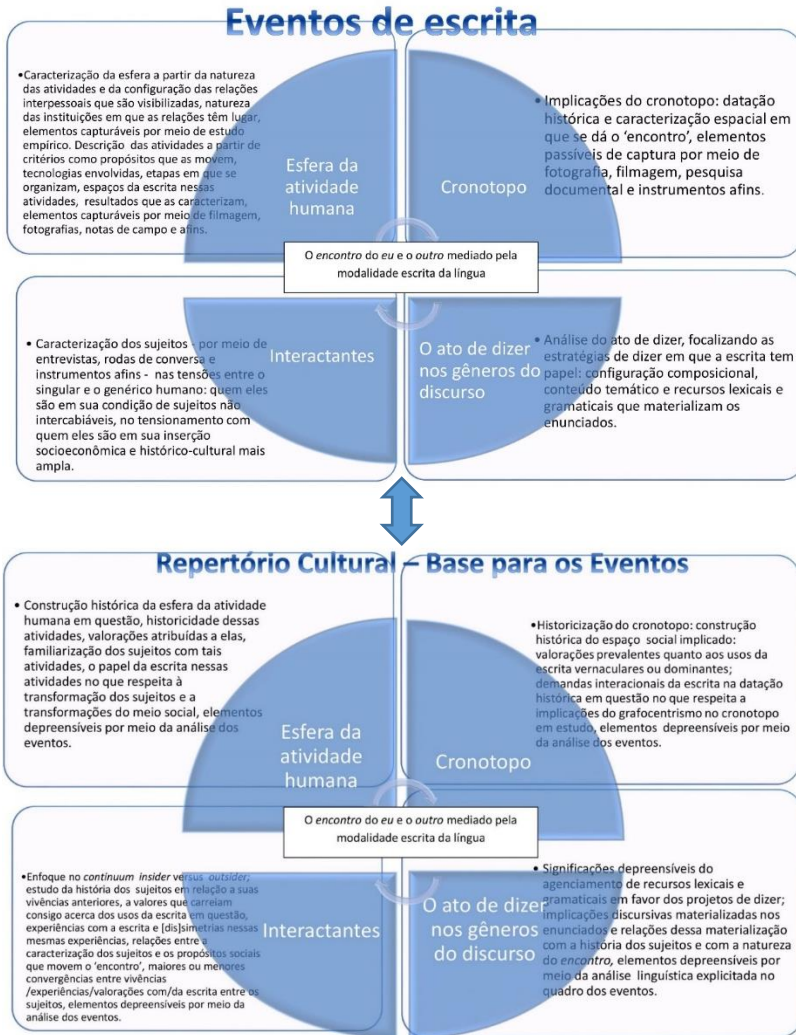


Figura 05 – Diagrama Integrado
Adaptação de Tomazoni (2016)

Assumido o conteúdo de tal Diagrama à guisa de ‘diretrizes de análise’, ocupamo-nos, no próximo capítulo desta dissertação, fundamentalmente com a diretriz *evento com a escrita*, na busca por

compreender possibilidades maiores ou menores de ampliação de *repertório cultural* na vivência dos sujeitos com a *cultura escrita* nesses mesmos *eventos*. Logo, as duas partes constitutivas do *Diagrama – eventos com a escrita e repertório cultural* – são tomadas em estreita relação. Para tal, valemo-nos dos quatro constituintes internos a cada um desses eixos, a saber: *interactantes, cronotopo, esfera da atividade humana e ato de dizer*. Importa considerar que:

- (i) os *interactantes* correspondem aos participantes de pesquisa apresentados em seção anterior neste capítulo;
- (ii) o *cronotopo* corresponde à **historicidade** temporal daquele **lôcus** específico – o Complexo Penitenciário –, na mútua indissociabilidade que se coloca aqui, o que implica nosso tempo de permanência em campo, tanto quanto o tempo pregresso que historia o campo como tal, assim como a memória de futuro (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]) que se projeta na *cronotopia* ali configurada;
- (iii) quanto às *esferas da atividade humana*, duas delas imbricam-se neste estudo: *esfera escolar* e *esfera carcerária*, cada qual com suas especificidades, o que impõe substantivos desafios aos sujeitos que vivenciam os *eventos com a escrita* em tais configurações *cronotópicas*;
- (iv) já quanto ao *ato de dizer*, na verdade o tomamos apenas como *dizer*, dadas nossas dificuldades para compreender efetivamente tais *dizeres* neste campo de pesquisa como *ato*, nos sentidos bakhtiniano e ponziano do conceito – e, exatamente por essa dificuldade, a diretriz central do *Diagrama Integrado* – o *encontro* – fica assumidamente tangenciada neste estudo.

Isso posto, encaminhamo-nos, no próximo capítulo, ao percurso de análise dos dados, para o qual o conjunto dessas diretrizes de análise é fundamental, mas, como apontaremos a seguir, não serão diretrizes tomadas pontualmente – uma a uma enfocada na composição da articulação entre elas –; valer-nos-emos dessa articulação já desde o início da análise, sem individualizações categoriais específicas em uma diretriz ou em outra. De todo modo, mais explicitamente ou menos explicitamente, elas se colocam ao longo de todo o processo analítico que segue.

4 NA BUSCA PELA PRÁXIS: A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E SUA RELAÇÃO COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS

Há casos em que a sentença já está escrita antes do crime

(José Saramago)

Na busca pela resposta à questão geral de pesquisa e a seus desdobramentos, empenhamo-nos, em um primeiro momento do processo de imersão no campo, em compreender a configuração da educação em linguagem no espaço estudado e, nesse propósito, buscamos interagir com diferentes interlocutores que atuam nos processos de ensino e aprendizagem da linguagem no espaço de privação de liberdade lócus de nosso estudo para aprofundarmos tanto nas questões legais que norteiam essa modalidade quanto nas compreensões daqueles que cursaram parte da sua escolarização formal no cárcere.

Nessa busca, inferimos haver uma distância conceitual entre os propósitos a que se presta a escolarização carcerária – em termos de gestão educacional – e a configuração encontrada no campo de pesquisa – em termos de ação pedagógica – de forma que parece haver compreensão teórica mais efetiva daqueles que se encontram mais distantes do cotidiano escolar, como gestores da Secretaria de Estado da Educação (doravante, também nomeada SED), enquanto tende a se desenhar uma crescente prevalência de concepções do senso comum em se tratando daqueles que vivenciam a rotina da escola. Essa inferência suscitou necessidade de compreendermos, primeiramente, como essa organização se dá macroestruturalmente para, então, confrontarmos prospecções dos níveis tidos como hierarquicamente mais elevados com as condições e ações setoriais.

Importa, no início deste capítulo, reiterar que o percurso analítico dos dados gerados pauta-se no já mencionado *Diagrama Integrado*. Considerando-o, pois, ao longo da presente análise, vale sublinhar o imbricamento de duas *esferas da atividade humana*: a *esfera escolar*, aqui incluído o nível de gestão educacional, e a *esfera carcerária*. Na articulação de ambas, tiveram lugar os *eventos com a escrita* de que nos ocuparemos no todo do presente capítulo. Tais *eventos*, neste caso, correspondem tanto (i) às aulas de que participamos na condição de

‘observadores’, nas quais vivenciamos o ‘operar com a *cultura escrita*’ por parte dos *interactantes*, como (ii) as entrevistas realizadas com tais *interactantes* envolvidos neste estudo, nas quais não vivenciamos esse mesmo ‘operar com a *cultura escrita*’, mas vivenciamos o *dizer* sobre o ‘operar com a *cultura escrita*’.

No âmbito dessas *esferas*, então, a diretriz *ato de dizer* – como já mencionamos, para as finalidades desta dissertação, apenas *dizer* – nos *eventos com a escrita* é agenciada e, por meio dos enunciados proferidos³⁵ em tais *eventos*, inferimos o *repertório cultural* dos *interactantes* no que tange ao objeto deste estudo. Já a diretriz *cronotopo* ganha proeminência especialmente no que concerne a especificidades da *esfera carcerária* que impõem delineamentos muito específicos de ordem temporal e espacial à atividade educacional. Isso posto e em razão da natureza dos *eventos* que compõem esta dissertação, diferentemente de estudos de nosso Grupo de Pesquisa que tomam o *evento* como unidade analítica (PEDRALLI, 2014; CORREIA, 2017, entre outros), reiteramos ter optado por empreender o percurso de análise conjugando todas as diretrizes do *Diagrama Integrado* e explicitando-as ao longo desse mesmo percurso. De todo modo, porém, é no *evento* que se gestam os dados, porque é nele que o processo educativo tem lugar, tanto quanto é nele que interagimos com os participantes de pesquisa sobre esse mesmo processo educativo.

³⁵ Importa o registro de que não tomamos *ato de dizer* – ou *dizer* – pela vertente discursiva, mas sob a compreensão vigotskiana de que o pensamento se realiza na linguagem. Marcamos essa posição no corpo do texto, mais à frente.

4.1 CONFIGURAÇÃO MACROESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM SANTA CATARINA: ASPIRAÇÕES PARA UMA *FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL*

O oferecimento da educação no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC, bem como nas outras unidades prisionais do Estado de Santa Catarina, é regido por um convênio firmado entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Justiça e Cidadania (SANTA CATARINA, 2014b) – ambas as *esferas da atividade humana* implicadas neste estudo – em que àquela cabe a contratação e a qualificação dos professores enquanto esta se responsabiliza pelas questões logísticas, de espaço físico e de segurança. Interessam-nos, dada nossa área de atuação, as responsabilidades de cunho pedagógico e, dado nosso objeto de estudo, os alicerces teórico-epistemológicos que as sustentam, questões que decorrem de como tais *esferas* se historiam.

O acordo mencionado entre essas *esferas*, dentre outros deveres, prescreve caber à SED “[...] coordenar as ações pedagógicas nos estabelecimentos penais do Estado, garantindo as diretrizes políticas de EJA” (SANTA CATARINA, 2014b, p.2), todavia não traz maiores detalhamentos ou esclarecimentos acerca de quais seriam essas ações pedagógicas. Esse quadro suscita a compreensão de que tais preceitos deveriam ser apresentados em outros documentos, os quais, contudo, também são escassos ou inexistentes, já que, além do convênio supracitado, o único documento norteador fruto da parceria entre as Secretarias que compõem essas *esferas* é o Plano Estadual de Educação nas Prisões – PEEP/SC (SANTA CATARINA 2012a; 2017), no qual se materializa o *ato de dizer* dos gestores sobre a educação nas prisões de Santa Catarina.

O conteúdo desse Plano prioriza um *dizer* que se distingue de direcionamentos teóricos ou metodológicos para embasar os professores que atuam nos espaços de privação de liberdade. Tributamos essa especificidade à compreensão de que, na rede estadual de Santa Catarina, tais orientações teórico-epistemológicas constam na Proposta Curricular do Estado (SANTA CATARINA, 2014a), do que inferimos que – por se tratar de uma instituição vinculada a essa rede e pela inexistência de um documento específico para tal – as diretrizes teóricas do processo educacional nas prisões no Estado necessariamente articulam-se com os fundamentos dessa Proposta Curricular, cujo *dizer*, como *ato*,

explicitamente se inscreve na teoria histórico-cultural e, dessa forma, institui uma concepção de *educação* que se propõe concorrer para a *formação humana integral*. Propomo-nos, então, a iniciar este percurso analítico com atenção aos documentos parametrizadores nos quais o *dizer* materializa compreensões da *esfera escolar* no que é respectivo à Secretaria de Estado da Educação, priorizando esse *dizer* nos contornos sob os quais a *esfera escolar* apresenta a busca por essa *formação humana integral*.

Nesse desiderato, quanto a particularidades da *esfera escolar* aqui implicada, é importante mencionar que a educação no Complexo Penitenciário de Florianópolis é ofertada em uma Unidade Descentralizada do Centro de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de Santa Catarina e é, assim, hierarquicamente subordinada ao CEJA da grande Florianópolis que, por sua vez, subordina-se à pasta da Educação de Jovens e Adultos da SED, que mantém um programa voltado para a educação nos espaços de privação de liberdade. Na tentativa de compreender o delineamento de nosso objeto de estudo no que tange ao escopo dessa *esfera escolar*, mais precisamente no que concerne à Secretaria de Educação, inferimos uma preocupação em atribuir a responsabilidade de coordenar o programa de educação em prisões a um profissional qualificado para a função, o que é essencial, em nosso ponto de vista, para a qualificação do processo em estudo: aqui, nosso primeiro *interactante* se coloca. Esse cuidado parece-nos indiciado tanto na formação acadêmica do gestor em questão – cujo percurso acadêmico constitui-se de especialização em PROEJA e Mestrado em Educação com ênfase na educação e trabalho de jovens e adultos –, quanto por sua experiência profissional, que, além da vivência de mais de dez anos na Educação de Jovens e Adultos, também compõe-se da familiaridade com os espaços de privação de liberdade. Tomamos, a seguir, enunciado seu no qual buscamos compreender implicações³⁶ do *dizer* como *ato*:

- (1) *Quando eu trabalhei no CEJA de Brusque, a gente fazia atendimento no Presídio Regional de Tijucas inicialmente e depois na UPA né, na Unidade Prisional Avançada de Brusque.*

³⁶ Já antecipamos, no capítulo anterior, que nossa opção por tomar o constituinte de análise como *dizer* e não como *ato de dizer* decorreu da compreensão de que o *ato*, condição para o *encontro*, é ainda um desafio no campo desta pesquisa. De todo modo, ao longo do processo analítico, buscamos encontrar o *ato*, o que se materializa em passagens como esta e em outras congêneres.

Então nós tínhamos essa::: esse contato, né, com esse grupo, né, de pessoas e, depois, na formação do Plano, nos primeiros encontros, quando se pensou em construir um Plano de Educação pro sistema prisional, eu também participei de alguns encontros aqui na própria SED³⁷ (OSS.³⁸, excerto de entrevista em 2017)

Em (1) inferimos uma preocupação no sentido de que o *repertório cultural* dos profissionais que venham a trabalhar com os privados de liberdade contemple minimamente a apropriação de *conceitos – cotidianos e/ou científicos* (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]) – acerca desse campo, o que se reflete, para além da gestão, na contratação dos professores que atuarão nas prisões. Enunciados de OSS., tais quais em (2), sugerem essa preocupação, o que converge com a convocação para o *ato* (MIOTELLO, 2011) uma vez que implica a

³⁷ Para facilitar a leitura desta dissertação, apresentaremos aqui as convenções de fala utilizadas em todos os capítulos:

(...) fragmento curto não-transcrito;

/.../ fragmento longo não-transcrito;

[] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas;

() reconstituição de fala pelo analista;

(()) comentários do analista;

... pausa de pequena extensão;

(+) pausa breve;

(+++) pausa longa;

::: alongamento de vogal na fala;

/ corte brusco;

MAIÚSCULAS: alteração de tom de voz com efeito de ênfase;

“aaa” discurso reportado;

‘aaa’ leitura de texto.

Foram utilizados, ainda, os sinais convencionais de pontuação gráfica e as convenções ortográficas do português – construção com base em Kleiman e Signorini (2000).

³⁸ Temos mantido, em nosso Grupo de Pesquisa a opção por referenciar os sujeitos por iniciais randômicas que impliquem recurso mnemônico nosso a seu nome, de modo a respeitar determinações éticas de codificação dos participantes e também evitar nomes fictícios que, em nossa compreensão, artificializam demasiadamente o processo de referência. O uso de maiúsculas em itálico, seguidas de ponto final, objetiva distinguir tais menções a eventuais siglas em uso no texto.

ausculta à alteridade, a quem essa educação se destina, mas sem perder de vista o todo da formação docente:

- (2) *Na verdade, a contratação dos professores, eles passam pelo processo seletivo comum pra todos, né. Claro que, é::: a gente conseguiu incluir... é::: no último concurso, alguns pesos pra o tempo de serviço já dentro das unidades prisionais, alguma formação vinculada também né, porque nos últimos anos a própria Secretaria acabou oferecendo curso de formação... é::: **pro público que atua direta e indiretamente na educação dentro das unidades prisionais.** Então a gente conseguiu::: usar alguns critérios para a contratação dos professores né, **mas não foge muito a contratação dos demais professores.** (OSS., excerto de entrevista em 2017, ênfases em negrito nossas.)*

Consideradas posições tais, parece-nos que, em tese, valoriza-se o *repertório cultural* dos profissionais que atuam ou pretendem atuar nos espaços de privação de liberdade tanto a formação acadêmica dos profissionais quanto sua atuação profissional. Tal valoração, em nossa perspectiva, é essencial para a busca de uma formação que se adjective como *integral*, pois “[...] se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem.” (SAVIANI, 2010, p. 423)

Entendemos que a escolha de profissionais qualificados e inteirados com as temáticas recorrentes do campo é constitutiva, mas não definidora para a oferta da educação tal como se pauta na Proposta Curricular do Estado (SC, 2014a). Em se tratando do *repertório cultural* dos *interactantes*, requer-se, para tanto, compreensão efetiva dos preceitos teórico-epistemológicos que alicerçam a concepção de *formação humana integral*. Nesse sentido, faz-se essencial que os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem apropriem-se dos fundamentos conceituais dessa mesma Proposta, que isso componha seu *repertório cultural*. Quanto a isso, o gestor responsável pelo programa de educação em espaços de privação de liberdade da SED, ao ser questionado sobre quais os conceitos da PC/SC que reverberaram na

construção do Plano Estadual de Educação nas Prisões e que são essenciais para se pensar a educação no cárcere, assim se posiciona:

- (3) *Uma delas ((das bases conceituais)) a formação integral, né. A gente tem que pensar isso numa formação integral do sujeito (+) Falando no sistema prisional, a questão de humanização né... Usar a ferramenta educacional além. Não só de tratar uma certificação de conhecimento, de algo. Então realmente se basear em cima da Proposta Curricular, dessa formação integral e... e realmente fazer com que ela tenha peso na formação desse indivíduo. (...) Então, realmente, que a::: que a educação possa ter esse papel transformador que a gente espera né. E::: a proposta não foge disso né. (OSS., excerto de entrevista em 2017)*

Tal concepção humanizadora, mesmo que indiscutivelmente importante, parece-nos ainda distinta da condição de *ato* ali. Dizendo de outro modo: se reconhecem suas implicações, mas elas parecem manter-se no *mundo da cultura*, afastadas do *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), considerando que o Plano Estadual de Educação em Prisões evoca o *mundo da vida* na *funcionalidade* do cotidiano, ao apontar que a atividade final da educação deve ser “[...] ofertar o acesso ao processo de escolarização formal para homens e mulheres privados de liberdade no sentido de exercerem os direitos da cidadania e para usufruir das oportunidades gestadas no âmbito da própria sociedade.” (SANTA CATARINA, 2012a, p. 07). Tal concepção educacional, implica reducionismos porque suscita lidar-se com um caráter passivo de sujeitos aprendizes que usufruiriam de oportunidades sociais em lugar de apresentá-los como sujeitos ativos de sua própria história, o que vai de encontro ao que se busca como uma *formação humana integral*, que se caracteriza por um caráter emancipatório, como aponta a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014a, p.26) em um *dizer* que compreendemos como convite ao *ato*:

[...] quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere

a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura.

Há de se considerar, ainda, que o Plano Estadual de Educação em Prisões prescreve que a concepção pedagógica assumida em tal documento seja “[...] uma pedagogia integral, integrada e integradora; que possibilite a otimização dos recursos existentes tanto no sistema penitenciário como no sistema público de ensino.” (SANTA CATARINA, 2012a, p.12). Essa concepção de ‘integralidade’ distingue-se conceitualmente da adjetivação *integral* proposta pelas teorias de base histórico-cultural, considerando que o documento em menção reconhece essa adjetivação como uma pedagogia que faculte “[...] processos educativos possíveis de ocorrer em outros espaços que não a escola.” (SANTA CATARINA, 2012a, p.12), o que se distingue de elementos essenciais para *formação humana integral* tal como epistemologicamente se coloca na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014a), a exemplo da humanização por meio de uma formação *omnilateral* que tem a educação escolar como condição definidora. Tal concepção tangencia a escola como o *locus* privilegiado do conhecimento, concorrendo para esvaziar o papel da instituição escolar por meio de uma supervalorização do cotidiano (HELER, 2014 [1970]).

Essa visão de educação aproxima-se das pedagogias da existência, dos métodos da Escola Nova que se centram em “[...] motivações e interesses da criança [dos adultos, no caso do nosso estudo] em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações.” (SAVIANI, 2012 [1983], p.46). Tal compreensão vinculada às ideias escolanovistas parece-nos presente também no *dizer* do gestor responsável pelo programa de educação nas prisões, *dizer* no qual o *ato* se coloca ainda como sob o desafio de rupturas da *funcionalidade* – neste caso, de um lado a função de ‘professor’ e, de outro, o papel de ‘estudante’ (com base em PONZIO, 2014):

(4) *Acho que ouvir (o estudante privado de liberdade) também. Acho que a parte da educação hoje, a gente::: e eu me coloco como professor. A gente, hoje, dá muitas*

*respostas sem ouvir as perguntas. Então, acho que isso às vezes, é::: é que, de repente, a gente se perde. /.../ E eu acho também que::: reforçar mais essa questão de::: de::: significado do aprendizado, eu acho essencial. É algo que eu acho que, hoje, se perde muito. Por que você tem que aprender a tabuada? Ou por que você tem que aprender, é::: as regras do futebol na aula de Educação Física? Ou por que você tem que aprender a concordância? **Então, que isso tenha significado.** Que isso possa gerar: Peraí! Se você for escrever um texto, se for observar num jogo numa televisão, ou se você for no mercado fazer uma compra ou abastecer seu carro, você tem isso como significado né. **Então acho que isso, trazer isso pra realidade porque, às vezes, nós, professores, vamos na sala, explicamos, saímos e não ouvimos o que eles tinham pra nos dizer, né.** A gente dá um monte de respostas pra eles, mas a pergunta não era aquela, né. (OSS., excerto de entrevista em 2017, ênfases em negrito nossas)*

Duas questões, em (4), colocam-se como relevantes para esta discussão. A primeira delas, relacionada à condição de *ato* implicado no *dizer – dizer*, aqui concebido como a linguagem realizando o pensamento (VYGOTSKI, 1982 [1934]) e não como mero jogo de linguagem (LYOTARD, 2013 [1979]) – , que requer a ruptura dos *álibis* de ‘professor’ e de ‘estudantes (com base em PONZIO, 2014), não em uma denegação da necessária dissimetria que deve haver entre aquele que ensina e aquele que aprende (com base em DUARTE, 2004), mas em nome de integrar o *mundo da cultura* com o *mundo da vida*, o que implica a *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]): os estudantes têm de assinar os *conceitos científicos* objeto de instrução, e isso implica considerar os *conceitos cotidianos*, tensionados ambos em espiral (com base em VYGOTSKI, 1982 [1934]).

A segunda questão relevante, intrinsecamente relacionada com a primeira, é a importância de uma educação que contemple o contexto social e histórico de nossos alunos, o que entendemos constituinte fundante do processo educacional (VYGOTSKI, 2014 [1934]),

demandando, porém, o zelo em relação ao risco de insularização desses sujeitos em seu contexto imediato, de forma que – por parecerem distantes das práticas cotidianas – os *conceitos científicos* se gaseifiquem ou não apareçam nos bancos escolares, diminuindo gradativamente o papel da escola na ampliação do *repertório cultural* dos estudantes e, com base em nossos estudos de filiação histórico-cultural, impossibilitando a tais estudantes sua elevação ao *genérico humano*, já que essa elevação implica apropriação de conceitos científicos (HELER, 2014 [1970]; VYGOTSKI, 2014 [1934]). Ou, como adverte Duarte (2016, p.70):

Os conceitos científicos teriam, segundo Vigotski, quando comparados aos conceitos espontâneos³⁹, a força dada por sua alta capacidade de síntese, de sistematização, de generalização. A fraqueza dos conceitos científicos estaria, porém, em seu caráter abstrato. Já os conceitos espontâneos teriam a força de sua proximidade imediata ao objeto, dando-lhe mais concretude, mas teriam a fraqueza de sua limitação, sua falta de sistematicidade e sua incapacidade de ir além das aparências. Sem os conceitos espontâneos, a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirir os conceitos científicos, mas sem estes seu pensamento se tornaria prisioneiro da imediatez de sua vida cotidiana.

Assim, uma educação que efetivamente tenha a emancipação humana como desiderato requer problematizar-se a insularização no cotidiano, nos sentidos mais imediatos e facilmente inferíveis dos conhecimentos em estudo dado o risco que lhe tributamos de estagnar os sujeitos em sua imersão mais imediata e, dessa maneira, reiterar as desigualdades, não havendo efetivamente ampliação e *repertório cultural*. Por fim, consideramos que a educação não deve se resumir a questões utilitaristas, segundo as quais os conhecimentos aprendidos na escola tenham de necessariamente ser aplicados; diferentemente dessa correlação limitadora, compreendemos que o saber não deve se restringir

³⁹ Temos usado *cotidianos* em lugar de *espontâneos*, em nome de coerência com a dicotomia que vimos mantendo ao longo desta dissertação (científico/cotidiano) também com base em outros autores.

ao que é *cotidiano*. Desse modo, distinguimo-nos do *produtivismo* (SAVIANI, 2013), do paradigma da *performance* (LYOTARD, 2013 [1979]), segundo os quais os sujeitos precisam ser educados para as demandas que o meio lhes impõe.

Conteúdos do PEEP/SC aqui em menção suscitam tais padrões produtivistas, de modo que preceitos escolanovistas terminam por ser reiterados no capítulo intitulado *Concepções fundamentais e norteadoras da educação no sistema prisional*, em que o *dizer* dissocia-se de *ato* porque replica a *istina*, prospecções teóricas do *mundo da cultura* flagrantemente distintas do convite à *pravda* que entendemos se colocar na Proposta Curricular (SC, 2014a). Consta do PEEP/SC (SC, 2017, p. 24): “A educação para o século XXI precisa ser pautada pelos quatros pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.” Tal asserção com menção às competências como consta no Plano suscita fundamentos que se distanciam dos alicerces da Proposta Curricular prospectando esvaziamento do papel da escola, visto que “As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.” (DUARTE, 2011, p. 5). Isso, segundo Duarte, ocorre, pois

[...] o lema “aprender a aprender” [...] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2011, p. 10)

Ainda, segundo a Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014a, p. 34) “[...] é função dos profissionais que atuam na Educação Básica organizar/planejar as atividades orientadoras de ensino de modo que as interações e os processos de mediação cumpram com a função que lhes cabe em meio às sociedades contemporâneas.” O papel do professor, segundo o documento, é, então, o de interlocutor mais experiente no processo educativo, o que reputamos tangenciado no Plano Estadual de

Educação em Prisões (SC, 2017) em função da concepção de formação *integral* presente nesse documento. Tal tangenciamento parece-nos ocorrer à medida que o Plano apresenta como entendimento de formação *integral*, como já mencionamos, aquela que se realiza nos diferentes espaços, que compara o espaço do cárcere com o de ‘Cidade Educadora’ ao indicar que

Esta percepção, própria de uma prisão que educa, é muito próxima da concepção de uma educação integral, mas que, ao mesmo tempo, seja integrada e integradora. A expressão ‘prisão que educa’ é análoga à expressão Cidade Educadora, que pressupõe a exploração de todas as potencialidades, explícitas e implícitas, e de todas as relações possíveis de serem estabelecidas em todos os espaços públicos e privados. (SANTA CATARINA, 2017, p. 28)

Compreensões tais, inicialmente, aproximam-se da concepção do *aprender a aprender*, o que se distancia da concepção de *formação integral* a qual propomos neste estudo ao passo que não focalizam os conteúdos a serem abordados na educação escolar e reiteram a aprendizagem dos alunos em detrimento do ensino. Ainda, por reconhecer todos os indivíduos presentes no espaço – considerado ‘educador’ – como ‘educadores’, tal compreensão tende a suscitar aplanamento do papel do professor. Textualmente, o *dizer* dos gestores da educação no Plano aponta não só os professores, mas outros profissionais que atuam no cárcere como ‘educadores’, no que entendemos ser uma compreensão que indistingue os *interactantes* na *esfera carcerária*, evocando a *alteridade relativa* de que trata Ponzio (2013; 2014) e, por implicação, o *escafandro*⁴⁰ do pertencimento à *esfera*:

⁴⁰ Ponzio (2013; 2014) apresenta a metáfora do *escafandro* para estabelecer a relação entre indivíduos - não de sujeitos singulares – intercambiáveis entre si. Nas relações profissionais, a caráter de exemplo, os membros da interação podem ser substituídos por outros porque suas diferenças são indiferentes. Nelas, ainda que haja apegos, eles são de ordem profissional de forma com que as singularidades não parecem ser relevantes nessas relações, mas basta que questões identitárias macrossociológicas sejam consideradas.

A resignificação do crime, da pena e da prisão, do ponto de vista da educação, requer o entendimento de que todos os técnicos penitenciários, desde o diretor até o agente de segurança, são educadores em potencial, como, também, transmite o entendimento de que todos os espaços de uma prisão são potencialmente educativos. Logo, a tarefa educacional na prisão possui o marco da interdisciplinaridade, devendo todos os agentes, todos os espaços, todas as ciências, todos os saberes e todas as relações primarem pela intencionalidade pedagógica. (SANTA CATARINA, 2017, p.28)

Certamente importa a integração de todos os setores constitutivos da *esfera carcerária* em se tratando de sua articulação com a *esfera escolar*, no que está implicada a mútua cooperação entre eles. Atentamos, todavia, para a compreensão de que considerar todos os sujeitos – mesmo aqueles que não contam com nenhuma formação pedagógica – como ‘educadores’ pode denegar a função primária do professor – de interlocutor mais experiente nos processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos historicamente acumulados – e, conseqüentemente, suscitar reducionismo quanto à função social da escola. E vale ainda mencionar a necessária busca pela aproximação da *alteridade absoluta*, da ruptura com os *álisis*: ser professor requer atentar para as especificidades da profissão e, no âmbito dela, atentar para a historicidade dos estudantes e a natureza evêntica de cada aula (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; PONZIO, 2010, 2014). Fazê-lo certamente exige formação em Educação.

Nesse panorama apresentado, compreendemos que os dois documentos – o Plano Estadual (SC, 2012a; 2017) – gestado na *esfera carcerária* – e a Proposta Curricular (SC, 2014a) – gestada na *esfera escolar* – os quais, em tese, se complementam para a consolidação da educação nos espaços de privação de liberdade, ancoram-se em concepções de *educação* e de *formação integral* distintas entre si e informam substancialmente, em nossa perspectiva, acerca da visão da própria SED quanto à educação carcerária, o que inferimos também no

dizer, em que buscamos compreender o *ato*⁴¹, do gestor da Secretaria de Educação, ao ser questionado sobre a possibilidade de uma *formação humana integral* no espaço carcerário, ocasião em que evocou elementos que nos parecem ter tais filiações epistemológicas distintas entre si, como no enunciado a seguir:

(5) *Eu acredito (na educação). Na verdade, assim, é::: eu acredito na força da educação. A educação de forma geral, não só do conhecimento. Porque, na verdade, é::: tem muita gente com sabedoria lá dentro. São duas coisas diferentes, né. Porém, eu acredito que só ela não vá::: se ela não tiver uma representatividade pras pessoas, né, se ela não representar algo. Então, além da aquisição desse conhecimento, ele tem que ser um conhecimento representativo. Que, através dele, eles possam tá::: pensando realmente em mudar, é::: também não vou dizer que cem por cento, mas::: se caso ela contribuir com alguns por cento, já vai ser alguns por cento que a gente vai tá diminuindo né. (...) Hoje em dia, o papel da escola é principalmente do conhecimento científico, ele tem que se tornar representativo, ele tem que ter uma representação, né. Ele tem que identificar que aquilo ali vai servir para alguma coisa. Se não, pode ser lá dentro, aqui fora, acaba sendo algo vazio, né. (OSS. excerto de entrevista em 2017, ênfases em negrito nossas.)*

⁴¹ Em atenção a menções já feitas anteriormente, importa considerar que a concepção de *ato* que assumimos neste estudo nos faz conceber que nem todo o *dizer* é *ato*. Para que o seja, requer-se a fuga do *álibi*, requer-se efetivamente o não *álibi* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Quando, por exemplo, o *dizer* replica *dizeres* outros no âmbito da funcionalidade – qualquer *outro* na mesma função poderia ter dito aquilo daquele modo naquela *esfera* (com base em PONZIO, 2014) – compreendemos necessário pôr o conceito de *ato* sob escrutínio. Assim considerando, na educação nem sempre referenciar diretrizes parametrizadoras ou bases teóricas significa efetivamente assinar de fato sob elas, assumir para si o conteúdo delas.

Neste excerto (5), inferimos tanto a valoração do conhecimento científico historicamente acumulado, fruto do trabalho, quanto uma concepção *produtivista*, como marcamos em nossas ênfases em negrito. Nessa busca de compreender o *dizer* pelo conceito de *ato*, o conteúdo de (5) evoca-nos *álibis*; neste caso, o *dizer* reiterado pela lógica da *performance* (com base em LYOTARD, 2013 [1979]).

Entendemos, pois, que, em um âmbito mais amplo e hierarquicamente superior no plano da gestão educacional na *esfera escolar* tal como a tomamos nesta dissertação, mantém-se a busca por ancorar teoricamente a ação educacional salvaguardando-se, o maximamente possível⁴², a coerência epistemológica dessa mesma filiação, movimento que converge com nossa compreensão do que seja o percurso educacional. Tal movimento, porém, no campo desta pesquisa, parece em coocorrência com teorias e concepções de bases epistemológicas distintas, como inferimos em (5), excerto imediatamente anterior: *repertórios culturais* distintos ancorando o *dizer* em ambas as *esferas* em articulação aqui.

Essa ancoragem teórica, todavia, parece restringir-se aos *interactantes*, os quais *dizem* sobre a educação carcerária quer do lócus de instâncias superiores da *esfera escolar* (mais especificamente na Secretaria de Educação e na Proposta Curricular) quer do lócus de instâncias superiores da *esfera carcerária* (mais especificamente no Plano de Educação Carcerária). Compreendemos tratar-se de uma restrição a esse *interactantes*, porque, como registraremos ao analisar os dados gerados em campo em se tratando de *interactantes* situados nessas *esferas*, mas em instâncias subordinantes e não decisórias, tais fundamentos teóricos parecem progressivamente se evanescer, o que sugere um distanciamento em que, quanto mais proximamente das instâncias subordinantes da *esfera escolar* estão os sujeitos, mais

⁴² A versão de 2014 da Proposta Curricular de Santa Catarina contém um longo capítulo sobre questões de *diversidade*, o que suscita o relativismo cultural e ancoragens filosóficas distintas do ideário histórico-cultural, conteúdo que tributamos menos a uma opção da Rede Estadual como tal, em sua atividade de gestão, e mais a requisitos legais de ordem nacional orientadores da ação educativa no Brasil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Nosso Grupo de Pesquisa teve integrantes compondo a Comissão a que coube gerir esta versão da PC/SC, e pudemos vivenciar embates tais e compreender as forças que nele se tensionaram para que o texto final contivesse essa forte presença dos estudos culturais no interior de um texto de histórico vigotskiano.

distantemente tendem a se colocar os referenciais teóricos. Quanto à *esfera carcerária*, em se tratando das instâncias decisórias, ativemo-nos à pesquisa documental, o que confere menor amplitude à análise desse distanciamento.

Por fim, ainda com enfoque nas duas *esferas* aqui agenciadas e para além das questões apontadas, atentamos para o que nos parece ser uma supervalorização das questões burocráticas frente às questões pedagógicas. O gestor da SED entrevistado – aqui nomeado como *OSS*. –, ao ser questionado sobre suas funções pedagógica, compreende que elas implicam o que se coloca no excerto (6) a seguir: (6) *Contratação de professores::: emissão de certificados::: Isso, isso é::: remete a nossa competência aqui (OSS. ., excerto de entrevista em 2017)*. É importante registrar, como mencionamos no início deste capítulo, que não localizamos no Plano Estadual de Educação nas Prisões (SC, 2012a; 2017) indicativos acerca de questões pedagógicas mais aprofundadas ou sinalizações concernentes a questões metodológicas. Ainda que, como nos posicionamos anteriormente, entendamos que essa rarefação de tratamento sugere que tais questões sejam tomadas do conteúdo da Proposta Curricular (SC, 2014a), o que efetivamente consta como *dizer* sobre isso, no âmbito desse documento, suscita estar em xeque o *ato*, porque o *ato* requer integração entre *istina* e *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), e essa integração parece-nos lacunar neste tema específico. Nesse nosso percurso de estudo, inferimos que a complexidade da *esfera carcerária* e as especificidades da educação nessa mesma *esfera* são ingrediências para que os *interactantes* compreendam que o que distingue a educação nessa *esfera* em relação à *esfera escolar* como se historia é de ordem administrativa e que, por vivenciarem um contexto diferenciado, consideradas importantes questões de segurança pública e pessoal desses profissionais, questões burocrático-administrativas ganhem justificada proeminência. Nesse sentido, o responsável pelo Programa de Educação em Espaços de Privação de Liberdade, ao ser questionado sobre o que faria para melhorar a educação que tem lugar nessa *esfera carcerária* se tivesse ‘carta branca’, se pudesse fazer qualquer alteração, assim se manifestou:

(07) *Eu partiria um pouco da questão arquitetônica. Eu acho que é::: os espaços de aprendizado, eles podem ser além de um quadrado ou de um retângulo, ou de cadeiras enfileiradas. Eu acho que isso ai já pode gerar um pouco de::: de debate. /.../ Claro que, a*

participação do sistema de Justiça e Cidadania é importante no processo. Acho que, cada vez mais, a gente tem que tá se conversando. Acho importante também, como eu falei, é::: essa questão de arquitetura.
(OSS. excerto de entrevista em 2017)

No excerto (7), a metáfora da ‘carta branca’ elicia vontade de mudança de ordem estrutural na *esfera carcerária*, o que coloca em proeminência o privilegiamento ao *topo-* dissociado do *crono-*. Possivelmente focar o *cronotopo* requereria menções a quem são os *interactantes* desse percurso educacional hoje, à historicidade dos privados de liberdade naquele espaço e, por implicação exigiria uma vontade de mudança que transcendesse o que é da ordem inerentemente da *esfera carcerária* em favor do que é inerentemente da ordem da *esfera escolar*: questões pedagógicas. Em sendo assim, uma maior aproximação com a Secretaria de Justiça e Cidadania dar-se-ia não em nome da reconfiguração do *topo-*, mas em nome de conformações *cronotópicas* em favor da ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos.

Podemos ponderar, todavia, que há uma busca por aprofundamentos das questões pedagógicas por meio dos cursos de formação continuada oferecidos pela *esfera escolar*: mais precisamente, pela SED. Esses cursos, segundo o PEEP/SC (SC, 2017), ocorrem desde 2010 e auxiliaram na elaboração desse mesmo documento. Tais cursos, por serem ofertados para servidores da Secretaria de Justiça e Cidadania e da Secretaria de Educação acabavam por abordar não só as questões de cunho educacional, mas também de rotina e segurança dos espaços penais, como aponta o Plano Estadual – também aqui, a proeminência do que é inerentemente da *esfera carcerária*:

O fio lógico que orientou o trabalho consistiu em uma definição precisa do papel da educação; de suas metodologias, das práticas, das concepções, dos métodos e das técnicas de que dispõem, bem como, da percepção sobre a execução penal e sobre as demandas educacionais dos sujeitos da área da execução penal. (SANTA CATARINA, 2017, p. 22)

O documento, porém, não aponta quais seriam essas questões metodológicas, nem tampouco concepções de *educação* ou papel da *educação* – enfoques inerentemente da *esfera escolar*. Por sua vez, no capítulo voltado às concepções fundamentais para a educação no sistema prisional, o PEEP/SC (SC, 2017, p. 28) registra:

A concepção de EJA deve fundamentar a educação em prisões, demandando professores com formação específica, material didático pedagógico próprio e métodos e técnicas de ensino adequadas ao contexto prisional. Esta especificidade, primeiramente, tem alguns condicionantes operacionais que somente dizem respeito ao espaço, tempo, contexto, perfil dos presos, natureza das experiências individuais, a condição de confinamento e os imperativos de segurança e disciplina que lhe são característicos. Possui, ainda, alguns fatores intervenientes que também são próprios da prisão como: estrutura dos estabelecimentos penais, a cultura predominante, a violência, a insegurança e o medo. Por último, deve-se considerar a relação trabalho x educação, a relação preso x agente penitenciário e a limitação de espaços físicos.

Parece-nos, pois, haver uma visível preocupação com a formação do professor que atua no espaço carcerário, sendo muito presente o entendimento de que cabe a ele compreensões acerca de rotinas burocráticas e especificidades da *esfera carcerária*.

Essa preeminência na valoração de representações afetas a tal *esfera carcerária*, mesmo que com outros contornos, pareceu-nos realizar-se não só no *dizer* dos gestores da Secretaria, mas também do CEJA e dos próprios professores, *interactantes* deste estudo, como discutiremos nas próximas seções. Esse cenário suscita, então, que para além do que nos parece ser um paulatino decréscimo conceitual – prospecção considerada desde as instâncias decisórias sobretudo da *esfera escolar* até as instâncias subordinantes dessa mesma *esfera* –, problematiza-se o engajamento pedagógico entre essas instâncias, reverberando no trabalho docente na busca por uma *formação humana integral*.

4.2 CONFIGURAÇÃO SETORIAL: APROPRIAÇÃO CONCEITUAL SOB PREMÊNCIAS DE ORDEM ASSISTENCIAL

Nesta seção, em se tratando das diretrizes que pautam a análise, ocupamo-nos do coração do *Diagrama Integrado*: a lógica que se coloca entre *eventos com a escrita* e ampliação de *repertório cultural*. Tomando a ação docente como constituída eminentemente de *eventos com a escrita* cujo fito é a ampliação do *repertório cultural* dos estudantes, discutimos, aqui, desafios que se colocam às bases documentais em análise nesta dissertação e às representações que os *interactantes* nutrem acerca da educação na *esfera carcerária* – materializadas em seu *dizer* (com base em VYGOTSKI, 1982 [1934]), quer como *ato* ou não⁴³ (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; PONZIO, 2013, 2014) – enquanto bases e representações parametrizadoras desses *eventos* no que respeita ao potencial deles para a mencionada ampliação de *repertório cultural*, considerando que tal ampliação necessariamente requer apropriação conceitual (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; SAVIANI, 2012 [1983]; DUARTE, 2003, 2004).

Assim considerando e como mencionamos anteriormente, no que concerne à conformação das *esferas da atividade humana* implicadas neste estudo, mais especificamente no que concerne à organização macroestrutural das Secretarias constitutivas de cada *esfera*, em que pesem as problematizações que apresentamos na seção anterior, parece-nos haver uma concepção de *formação* de algum modo instanciada pelos responsáveis pela educação na *esfera carcerária*. Quando analisamos setorialmente a articulação entre tais *esferas* em nosso campo de pesquisa, inferimos que essa *formação* suscita uma concepção que reputamos bastante próxima de uma compreensão assistencialista do papel da escola e que, em assim se configurando, pode tangenciar substancialmente a busca pela emancipação humana na educação desses sujeitos, considerada sobretudo a importância da apropriação conceitual quando se toma *formação humana integral* na vinculação com tal emancipação humana. Essa propensão ao assistencialismo – controversa, ainda que, em nosso entendimento, historicamente justificada – tende a derivar de uma provável rendição ao espaço marginalizado dos sujeitos que estão no

⁴³ Ainda em atenção às distinções entre *dizer* e *ato de dizer*, reiteramos que a condição de *ato* implica abrir-se ao *outro* sem álibis, para além dos papéis sociais e das funções profissionais (PONZIO, 2010a, 2014).

cárcere, suscitando uma compreensão de senso comum enraizada de educação cuja finalidade é a proteção e o acolhimento.

Tal propensão confere à escola papel distinto do que entendemos ser o eixo da Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014a), texto que converge com compreensões segundo as quais

A escola existe [...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio processo aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2008 [1991], p. 15)

Nesse contexto e em se tratando das representações dos *interactantes* acerca da educação na *esfera carcerária* a que aludimos em parágrafo anterior, uma das *interactantes* neste estudo, *gestora* do Centro de Educação de Jovens e Adultos, quando questionada sobre a função desse Centro, evoca funções dele que remetem aos já mencionados ‘acolhimento’ e ‘proteção’. Em suas palavras:

(8) *O papel do CEJA é o mediador, né. Não só lá dentro como aqui fora também, né. É, é::: propor que as pessoas tenham acesso à educação e lá dentro a gente sabe que é como uma forma de resgate, né, de conhecimento::: porque toda essa parte o professor trabalha com eles ((os alunos)), **principalmente a questão da autoestima, né, por ser um espaço de privação /.../ Eu não diferencio, tá? Eu não vejo essa diferença que vocês fazem. A única diferença é que eles não estão aqui porque eles são nossos alunos como todos os outros são. E esses daqui ((do CEJA fora do espaço penitenciário)) também precisam de carinho, de oportunidades e de atenção.** (ISS., excerto de entrevista em 2017, ênfases em negrito nossas)*

Em (8) inferimos uma necessária defesa de equalização da atenção institucional delegada aos estudantes independentemente de uma historicidade de maior ou menor convergência com os pactos sociais instituídos que os venha caracterizar. Essa equalização parece-nos

bastante afeta a tais prospecções de ‘acolhimento’, possivelmente compreendendo a educação na *esfera carcerária* como tendo essa proeminência. Seguramente a historiação da relação professor/estudante é de importância capital na *formação humana integral*. Compreendemos (com base em WERTSCH, 1985), nessa linha de raciocínio, que as *relações intersubjetivas* estão diretamente implicadas na apropriação do conhecimento e são, portanto, fundamentais à função educativa. Assim considerando, entendemos como inarredável, na presente discussão e ainda com base em (8), problematizar enfoques como ‘carinho’ e ‘oportunidade’ quando alçados à condição de função primária das instituições escolares, às quais cabe como primazia a garantia dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo diapasão, especificidade da *esfera carcerária* nos parecem colocar em proeminência questões afetas a autoestima e comportamentos/sentimentos afins, como inferimos em (8), as quais – posto que indiscutivelmente relevantes – colocam-se como condição de epifenômeno – e não propósito-mor – no ambiente escolar.

A prospecção assistencial de que estamos tratando aqui tende a transcender níveis diretivos, indiciando-se no cotidiano da escola do Complexo Penitenciário, com reverberações no conteúdo ministrado em aulas, como inferimos no *dizer* de uma das professoras que atua nessa articulação entre *esfera escolar* e *esfera carcerária*:

- (9) *Tento levar com muito amor, assim, as coisas que eu faço. Principalmente no hospital⁴⁴, não é conteúdo o que importa, e sim o movimento que você faz, eles estarem ocupados. Muitos relatam que estão tomando até menos remédios em função das aulas porque quando vem pra aula esquece que tá com problema. Então só pra ter uma ideia, hoje eu falei que não é aula de Inglês, é englishterapia, né, musicoterapia. Porque a gente vai trabalhando a aula como uma terapia. Muitos falam isso “professora, a aula de vocês é terapia pra nós”, né,*

⁴⁴ Trata-se do Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico. Como registrado na seção voltada ao campo de pesquisa, é um hospital localizado dentro do Complexo onde pessoas que cometeram algum crime e portam doenças psiquiátricas cumprem suas penas.

acaba sendo uma terapia “porque a gente gosta, vem e esquece que tá no hospital ou esquece que tá preso”. No fechado eu também já ouvi essa fala (AAF., excerto de entrevista em 2017, ênfases em negrito nossas)

Em (9) compreendemos que, ao comparar a aula com uma ‘terapia’, emerge uma preocupação em ‘tratar’ a autoestima dos alunos, incidindo sobre o que é ministrado, seja metodologicamente – com o trabalho com músicas, como mencionado no excerto em análise – seja pelo próprio conteúdo da aula que, como também em (9), fica secundarizado, enunciado como “não é o que importa”. A articulação de ambas as *esferas*, aqui em foco, coloca para o profissional em Educação desafios que, por si sós, merecem estudos cuidados. Se a esse profissional, considerada a função social da escola, cabe criar condições para elevação dos estudantes ao *genérico humano* (HELLER, 2014[1970]), empenhando-se por fazê-lo maximamente, a sobreposição da acolhida e da proteção, sob a metáfora da ‘terapia’, à apropriação do conhecimento coloca em xeque as possibilidades dessa mesma elevação.

A proeminência do enfoque emocional sobre o conceitual parece substancialmente presente nessa articulação entre as *esferas* e emerge de modo reiterado no *dizer* que materializa as representações sobre ‘educar’ ali em se tratando das duas professoras entrevistadas. A professora alfabetizadora, na busca por trazer ‘momentos de reflexão’ e ‘bons pensamentos’, adotou como prática a leitura de aforismos no final de cada uma das suas aulas, encaminhamento justificado por reputar-lhe qualificação da autoestima dos estudantes, como inferimos em (10):

(10) Isso ((a leitura de aforismos no final das aulas)), eu vejo que é bem legal e traz bastante resultado não só no conteúdo, mas pra vida em si, que aqui é::: a autoestima deles tá sempre lá embaixo, né, são muito negativos. Então trazer algo de bom, algo que seja mais positivo, eu acho que é bem legal. (VG., excerto de entrevista em 2017, ênfases em negrito nossas)

Em (10), então, entendemos colocarem-se questões que vão além das implicações pedagógicas ou curriculares, questões que se tornam

objeto de ensino em sala de aula dada a pungência da historicidade dos sujeitos. Essa concepção de *educação* que projeta o ‘cuidado’ quando se coloca em nome de ‘fazer bem’ ao sujeito, ‘confortá-lo’, possivelmente lhe assegure um bem e um conforto temporários, dado que a transição para uma condição social de outra ordem – na qual estariam efetivamente um bem e um conforto mais perenes – implica apropriação crítica de *repertório cultural* para além do já sabido, condição *sine qua non* para que o sujeito avalie sua própria condição e conheça possibilidades de transcendê-la.

Esse agenciamento de diferentes artefatos que visem à melhora da autoestima dos estudantes – sobretudo no caso das máximas lidas em sala – reitera uma visão de artefatos culturais escritos voltados ao ‘bem-estar’, compreensão problematizada por Britto (2012; 2015a) ao registrar que

É nesse ambiente [da atual sociedade imediatista] que se inserem – tanto como reafirmação da subjetividade inchada como legitimação do prazer-lazer narcotizante – os discursos sobre leitura. Repetindo-se em divulgar a satisfação causada pela leitura e em reforçar que o sentido último do texto é obra do leitor, eles derivam, na maioria dos casos, da matriz reificada do hedonismo moderno. Esse movimento, aliado ao pragmatismo pedagógico de ensinar e aprender o útil e o necessário, parece dominar a promoção da leitura e, muitas vezes, o próprio fazer literário, agora liberto da angústia romântica e realista que engendrava a narrativa incomodada e incômoda. Ao leitor – infantil ou adulto – não se diz que a vida é estúpida, mas sim que pode encontrar fantasias e bem-estar no texto que se lhe apresenta. (BRITTO, 2015a, p. 13-14)

Para esse autor, restringir a literatura à fruição plana é narcotizante, o que alienaria o leitor frente a sua realidade social e cultural e, portanto, o distanciaria da emancipação, sobretudo se tivermos presente uma *formação humana integral* como contraposição à alienação do acesso aos bens culturais potencialmente emancipatórios.

A compreensão da escola como um espaço que se destina a diminuir as adversidades dos educandos igualmente se materializa no

dizer dos estudantes entrevistados, egressos dessa articulação entre tais duas *esferas*. No *dizer* de um dos detentos que frequenta as aulas no Complexo Penitenciário de Florianópolis parece-nos tangenciar-se o *ato* em nome do aprisionamento – aqui metafórico – ao *escafandro* (com base em PONZIO, 2014) de estudante: (11) *As aulas são boas (...) Pra nós já é bom, já muda o pensamento. Tu vem pra aula pra te livrar um pouco dessa rotina aqui dentro, né. (CL. excerto de entrevista em 2017)*. Entendemos haver em (11) implicações da metáfora terapêutica em convergência com o desiderato da fruição: ‘livrar-se da rotina’. Talvez o grande desafio do profissional da Educação, em um enfoque de *formação humana integral*, seja promover o pensamento crítico sobre essa mesma rotina, convocando – nos sentidos que Miotello (2011) concebe ‘convocação’ – o estudante a lidar metacognitivamente com ela de modo a compreender conceitualmente por que ela se delinea do modo como ele a vivencia, tangenciando o lenitivo de criar condições para que ele dela se evada. Sob esses contornos, a ação metacognitiva crítica se sobreporia ao escapismo da fruição que conforta apenas temporariamente.

Entendemos, então, que tais representações precisam ser cotejadas com os fundamentos da Proposta Curricular (SC, 2014a), cujo conteúdo proscreve a insularização do estudante em suas próprias representações de mundo. Consta dele:

[...] permitir aos sujeitos a ampliação de seus repertórios culturais – sem negar aquilo que já sabem, mas num processo de ampliação dessas objetivações humanas –, de modo que as vivências com os diferentes elementos culturais lhes permitam experienciar modos de ser e estar no mundo. (SANTA CATARINA, 2014a, p. 32)

Na interações que mantivemos com gestores e professores, ao longo do percurso de geração de dados de pesquisa, inferimos que todos os *interactantes* sabem da Proposta Curricular, estão cientes de ter havido uma versão atualizada dela e já participaram de alguma formação docente que abordasse seu conteúdo, o que, porém, não é isomórfico a domínio de seu conteúdo; aliás, se considerada a história de quase trinta anos dessa Proposta, o domínio conceitual de seus fundamentos é um desafio substantivo para todos quantos compõem a *esfera escolar* e mesmo àqueles que compõem a *esfera acadêmica*. Assim, não esperávamos encontrar esse domínio no campo de pesquisa; nossa busca

foi procurar compreender o quanto dele seria possível inferir no *dizer* dos participantes de pesquisa.

Assim considerando, em interação com a gestora do CEJA sobre tais fundamentos da Proposta, tanto quanto em interação com os demais *interactantes* dessa articulação entre as *esferas*, compreendemos haver enfoque bastante pontualizados, em um aspecto ou outro. Em (12) a seguir, esse enfoque é na avaliação educacional:

- (13) *Nosso documento principal é a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, né. É nosso eixo norteador, é::: o nosso PPP digamos, entre aspas, né. É o mais abrangente. **Todo mundo trabalha com a Proposta.** A gente sempre fala muito sobre a Proposta Curricular, sobre a::: a questão da avaliação escolar, a nova Resolução da avaliação curricular, que, querendo ou não querendo, nós estamos nesse sistema de fazer e avaliar, né. E a nossa avaliação não necessariamente precisa ser aquela:::, né, que é tão praticada, mas ela tem outras formas de ser praticada. Continua e processual, né. (ISS., excerto de entrevista em 2017, ênfases em negrito nossas)*

Tais enfoques pontualizados – em (12), o ponto é a ‘avaliação’ – mostram certo tangenciamento ao que foi questionado, ao próprio conteúdo da Proposta e possivelmente prevaleçam em razão de a historicidade da *esfera escolar* tender a colocar em proeminência aqueles conteúdos de documentos institucionais mais pragmaticamente afetos a questões operacionais cotidianas: ‘avaliar’, por exemplo. O desafio que possivelmente permaneça – e ele também nos parece historiado nessa *esfera* – é a compreensão de que tais pontualizações decorrem de fundamentos epistemológicos que alicerçam a Proposta. Logo, se a “avaliação é processual” – como consta em (12) – essa condição de ‘processo’ e não de ‘produto’ deriva de um dos mais importantes eixos da Proposta Curricular em menção: o movimento dinâmico-causal de progressiva autorregulação da conduta do estudante em se tratando da apropriação conceitual (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). A

condição de movimento dessa ordem inviabiliza epistemologicamente compreender a ‘avaliação’ como ‘produto’. Denegada essa coerência interna do documento, o que tende a prevalecer são representações do senso comum escolar do conceito de ‘avaliação processual’.

Essa prevalência do senso comum escolar parece se reiterar neste próximo excerto, agora não mais respectiva a uma pontualização pragmaticamente operacional – avaliar o aluno – mas de ordem conceitual: (13) ((A Proposta)) *Manteve boa parte dos conceitos. Que é a questão socioeducati/ é::: sociointeracionista, né. (ISS., excerto de entrevista em 2017).* No excerto (13) ao que é da ordem do histórico-cultural apõe-se o que é da ordem do *sociointeracional* e, ao fazê-lo o que é da ordem do *conceito científico* dá lugar ao que é da ordem do *conceito cotidiano* se considerada a exaustão de experiência docente com menções na *esfera escolar* ao termo *sociointeracional*. A relevância dada às interações humanas e ao caráter essencialmente social do ser humano ancora a adjetivação *histórico-cultural*. Duarte (2011, p.130-131), atento a impropriedades na articulação do pensamento vigostkiano ao interacionismo piagetiano, em advertência conceitual que entendemos extensiva à presente discussão, registra: “Considerar o indivíduo como ser social não se reduz a afirmar que ele interage com objetos culturais e também com outros seres humanos. A questão é: qual é o modelo teórico de análise dessas interações?” E segue:

Para muitos, os termos sociointeracionismo ou socioconstrutivismo traduziriam uma abordagem pedagógica voltada para a interação entre pares [...]. O social em Vigotski [...] tem uma outra conotação, que é a de fundar a psicologia e a educação numa concepção efetivamente historicizadora do ser humano, uma concepção marxista do homem como ser social. (DUARTE, 2011, p. 334)

Problematizações nossas acerca da familiarização docente com o conteúdo da Proposta Curricular, sobretudo no que tange a seus fundamentos, emerge também em (14), a seguir, que tributamos a uma concepção estereotípica que indistingue documentos tais de ‘matrizes curriculares’:

- (14) *É um pouco difícil ((pensar na Proposta Curricular no Complexo Penitenciário)), assim, né, eu acredito que é um pouco mais maleável, assim, algumas coisas né. Por exemplo, nem sempre **você vai dar conta de todo o conteúdo ou de tudo, pensando na parte curricular na parte curricular de cada disciplina, né, é::: além de conteúdo, eu percebo que é muito mais competências, habilidades, atitudes e valores que você acaba colocando junto com o conteúdo, com o conhecimento.** (AAF., excerto de entrevista em 2017, ênfase em negrito nossa)*

Compreensões tais tangenciam as finalidades e aos eixos de um documento como a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014a), no âmbito da qual se prescinde de matrizes curriculares, ementas de disciplinas ou rol de conteúdos. A tônica do documento é a busca pela *formação humana integral*, na prevalência do ideário histórico-cultural, questão cardeal que possivelmente requeira novos contornos na articulação entre as *esferas* que compõem nosso campo de pesquisa, ressignificações que talvez pudessem ganhar corpo na sistematização de cursos de formação continuada com propósitos de auferir maior familiaridade com os fundamentos filosóficos da Proposta Curricular.

Quanto a isso, em nossas entrevistas, tomamos conhecimento de que os professores que atuam no Complexo Penitenciário participam de duas formações: a primeira, que ocorre no início de cada semestre letivo, é comum a todos os docentes da rede estadual e, por isso, contemplaria a Proposta Curricular de Santa Catarina; e a segunda, voltada aos professores que atuam nessa articulação entre as duas *esferas* aqui em estudo, acontece por meio de uma parceria da Secretaria da Educação com a UDESC e ocorre mensalmente. Quanto a tais formações, assessora do CEJA explica:

- (15) *Existem cursos. Por exemplo, esse ano tá tendo curso, parceria com a UDESC, que é o Novos Horizontes, como a formação do Estado também, que é um/dois por anos, então isso existe. Ano passado também teve, eu participei, **a gente ficou três dias num hotel só falando sobre privação de liberdade.** Esse ano tá tendo uma vez por mês, que*

eles ficam o dia todo na UDESC com o pessoal:: vai a defensora pública, vai o pessoal da SED, vai o pessoal da Secretaria de Justiça. (EGV., excerto de entrevista em 2017, ênfase em negrito nossa)

Nossa ênfase em negrito em (15) atenta para questão já mencionada nesta análise: a proeminência de especificidades afetas à *esfera carcerária*, que se faz acompanhar da preocupação com que os diferentes *interactantes* dessa mesma *esfera* – não apenas docentes – realizem a formação ofertada, do que possivelmente decorra uma necessária e justificada – por conta de quem são os cursistas – generalização das discussões, de modo que questões pedagógicas componham o todo do ementário, sem serem dele isomórficas. As discussões desse curso de formação, segundo a assessora do CEJA, baseiam-se no cotidiano da sala de aula no espaço carcerário. Em suas palavras:

(16) *Eu não tô participando ((do curso de formação)) esse ano, mas os professores estão adorando. Eu não tô participando porque a gente não tem tempo. (...) Mas a proposta do curso é boa. Os professores amam, tá? Porque **eles dizem que discute realmente o que tá, assim, não é::: ideologia. Eles discutem realmente o dia a dia. Eles saem de lá sempre satisfeitos.** (EGV., excerto de entrevista em 2017, ênfase em negrito nossa)*

Parece-nos, assim, passível de inferência que, em circunstâncias tais, os fundamentos da Proposta Curricular, seu enfoque na *formação humana integral* e as temáticas e concepções dela recorrentes figurem como parte constitutiva das formações em lugar de posição nelas axial. Essa inferência recrudescer se consideradas diferenças de perspectivas, sobretudo no que tange ao papel do professor, as quais parecem se colocar entre formadores e fundamentos da PC/SC, o que vem à tona quando avaliado o curso de formação por uma de nossas *interactantes*. O conteúdo do curso é evocado no *dizer* de uma das professoras *interactante* nesta pesquisa:

- (17) *A cada encontro ((de formação)) vem um profissional diferente que fala sobre a gestão do cuidado, que fala sobre as políticas, as leis, os direitos. /.../ Essa formação ela tá abrindo assim as possibilidades para o nosso entendimento e crescimento também, como que a gente lida com eles, de que forma, como levar esse conhecimento. Muitos de nós não têm conhecimento de códigos de leis, da diferença dos setores, então tivemos até uma reunião com uma fala do diretor daqui ((da Penitenciária)) que foi muito válida também para explicar as medidas de segurança. (AAF., excerto de entrevista em 2017)*

O *dizer* em (17) reitera preocupação de que os docentes dominem questões legais ou das especificidades da execução penal de forma a dar proeminência a questões burocráticas e legais da *esfera carcerária*. Trata-se de uma conformação na qual conhecimentos pedagógicos que alicerçam o fazer docente possivelmente estejam a requerer valorações de outra ordem. Reordenação axiológica tal talvez contribuisse para que a função social do professor de atuar como interlocutor mais experiente nos processos de ensino e aprendizagem dos artefatos culturais acumulados no curso da história se projetasse nessa articulação entre *esfera carcerária* e *esfera escolar*. Uma formação com esse propósito coloca-se como um desafiante vir a ser. Quando interpelamos a professora *interactante* de nosso estudo sobre o cunho pedagógico do curso, a proeminência da fruição, do acolhimento, reiteraram-se inferências nossas anteriormente registradas acerca da prevalência de temas epifenomenais em detrimento de temas efetivamente centrais ao processo formativo:

- (18) *Com certeza ((a formação tem um cunho pedagógico)). A gestão do cuidado foi muito bem trabalhada e a gente continua falando disso sempre tem muitas referências literárias também que a gente recebe pra fazer leituras extraclasse. /.../ A fala, por exemplo, do coordenador do teatro, que inclusive tá fazendo um trabalho aqui de teatro nas prisões, já trabalhou até no Carandiru, então ele vai passar agora no próximo encontro algumas técnicas do teatro que a gente pode desenvolver também alguma atividade pra trabalhar o corpo,*

né, expressão corporal, enfim, comunicação, oratória, então a gente tá recebendo várias dicas e todas com cunho pedagógico. Até porque, se não me engano o curso principal que tá por trás disso é o curso de Pedagogia e de Biblioteconomia. (AAF., excerto de entrevista em 2017, ênfase em negrito nossa)

A assessora do CEJA, por sua vez, ao tratar do foco da formação, enuncia: (19) *É totalmente pedagógico, né. O que pode, se eles são contra grade, se eles são a favor de grade. Tudo que a gente/ Os cursos são ótimos assim. (EGV., excerto de entrevista em 2017).* Compreendemos que uma formação voltada às questões pedagógicas é um substantivo desafio nessa articulação de *esfera*, de modo em que se deva transitar de técnicas de teatro ou discussões acerca da composição arquitetônica da sala de aula para uma compreensão efetiva do papel do professor e da escola que direcionem práticas pedagógicas mais efetivamente coerentes com os fundamentos da Proposta Curricular. Para que isso ocorra, então, não se trata de exacerbar as questões de ordem prática, como parece ser o anseio dos que vivem o cotidiano escolar, mas de compreender quais as ancoragens teóricas que possibilitariam uma prática docente com essa coerência. .

No caso do curso em questão, as temáticas abordadas no processo formativo, segundo Kern et al⁴⁵ (2017), foram sugeridas pelos próprios docentes cursistas no ato de sua inscrição, o que levou à sistematização das seguintes temáticas para a formação – a extensão da citação decorre da relevância que tributamos à menção pontual dessas temáticas tais quais foram colocadas no percurso em menção aqui. A configuração da citação, posposição de temas desse modo, repete exatamente o artigo do qual foi extraída:

Noções básicas de comportamento do professor nos primeiros contatos com os apenados; Noção básica das principais normas do presídio; Noção de procedimentos(dos professores) em caso de possível rebelião; Inclusão Social; Práticas educativas em espaços de privação de liberdade; Reinserção social do reeducando; Caminhos para a

⁴⁵ Trata-se, aqui, de artigo acadêmico de autoria de docentes organizadores dessa formação, no qual eles tornam tema de artigo o processo empreendido.

ressocialização; Política positivista X Política garantista; Ensino profissionalizante na prisão como meio de inserção social; Como abordar temas relacionados à criminalidade; Como trabalhar a ressocialização; O convívio do professor com o aluno com privação de liberdade; Olhar diferenciado para a forma de ministrar uma aula para alunos com privação de liberdade; Desenvolvimento de aulas apropriadas para alunos com privação de liberdade; O uso de livros didáticos pelos alunos após as aulas; Relação professor x aluno no espaço de privação de liberdade Precariedade x qualidade do ensino; Ressocialização de pessoas em regime de reclusão; Educação e relação familiar do apenado; Segurança do profissional que trabalha com pessoas em regime de reclusão; Proposta Pedagógica no Sistema Socioeducativo⁴⁶; A escolarização como caminho para adolescentes privados de liberdade; O Projeto Pedagógico no Sistema Socioeducativo; Projetos Socioeducativos; Direitos Humanos x Sistema Prisional; Capacitação Profissional e Ressocialização; Reforma do Ensino Médio: o que muda nos Espaços de Privação de Liberdade?; Didática; Abordagem teórica; Teoria da aprendizagem; Educação no sistema penitenciário e socioeducativo; Como o professor deve portar-se com relação a segurança e didática; Perfil para a educação carcerária e socioeducativa; Dinâmicas para utilização em espaços de privação; Práticas educativas para espaços de privação; Legislação da Socioeducação; O estudo como um meio de reiteração do indivíduo a sociedade; A educação como instrumento de formação política e emancipatória; Aumentar o interesse pelos conteúdos pragmáticos; Gênero; Liberdade; Novas tecnologias e a educação. (KERN et al., 2017, p. 7).

⁴⁶ Sistema socioeducativo é o sistema que executa as medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes que cometeram algum ato infracional. Na rede estadual, as vagas para atuação nesse sistema são direcionadas para os professores que prestaram processo seletivo para os espaços de privação de liberdade.

Tendo sido levantadas tais temáticas, que reforçam os anseios pragmáticos e metodológicos dos cursistas, elas foram organizadas em eixos da seguinte forma: “Eixo 1: Direitos Humanos, Eixo 2: Aprofundamento Teórico em docência, Eixo 3: Segurança Pública.” (KERN et al., 2017, p. 7), sugerindo que a responsabilidade dos formadores no que tange ao delineamento do conteúdo a ser ministrado se deu, em boa medida, em um processo de organização das sugestões oriundas do grupo de cursistas e não de filtragem dessas mesmas sugestões ou de novas delimitações com base nas sugestões. Assim, as temáticas e os eixos sob os quais elas são delimitadas, mesmo que tenham considerável importância no agir docente no sistema carcerário, suscitam omissão de uma atitude condutora para o processo formativo, no que nos parece ser um flagrante alinhamento à compreensão do *aprender a aprender* (com base em DUARTE, 2011; 2008), dada a superestima ao processo de aprendizagem em detrimento do ensino e a supervalorização dos centros de interesses dos sujeitos cursistas prospectando uma formação que se estabeleça como organizadora das vontades de aprendizagem desses mesmos cursistas cujo protagonismo apresente-se em uma manifesta ‘vontade’ de aprender tais temas. O risco do espontaneísmo parece-nos iminente aqui.

Encaminhamentos tais, mesmo que, na formação em questão, possam contribuir para amenizar angústias que emergem do *cotidiano* dos docentes que atuam no cárcere, acabam superestimando esse *cotidiano* ao passo que não trazem novas ingrediências para as discussões já existentes no meio docente, enaltecendo a prevalência do senso comum, como já se mostrou nos grifos do excerto de entrevista em (16). Ainda: tal processo pode redundar na denegação do trabalho com documentos parametrizadores do ensino, como a Proposta Curricular, necessariamente norteadores do processo educacional e, portanto, também necessariamente implicados nos processos formativos docentes.

Consideramos, ainda, que emerge como desafio uma hierarquização dos conteúdos apresentados para essa mesma formação, visto que, neles, colocam-se em coocorrência questões de ordem comportamental – como noções básicas de comportamento do professor nos primeiros contatos com os apenados –, questões metodológicas – como desenvolvimento de aulas apropriadas para alunos com privação de liberdade –, questões conceituais – como inclusão social ou Direitos Humanos x Sistema Prisional – e questões de ordem política social – como a segurança dos que trabalham nos espaços de privação de liberdade ou precariedade *versus* qualidade do ensino. Tal hierarquização, em nossa

compreensão, se faz necessária para que não haja um esvaziamento do processo de ensino de forma que se compreenda que são as concepções políticas que encaminham escolhas filosófico-epistemológicas, as quais, a seu turno, determinam os conceitos a serem tematizados, conceitos que, por sua vez, delimitam as escolhas metodológicas e, a partir delas, as diretrizes comportamentais. Tratar dessas diferentes instâncias sob um mesmo grau de importância, então, apaga a relação necessariamente causal que entendemos haver entre elas.

A forma como as temáticas foram organizadas, ainda, ordenadas por ‘eixos’ bastante amplos, tangencia referenciais teórico-epistemológicos que alicerçam a formação, o que, em nossa compreensão, contribui para evanescer os conceitos nela apresentados. Em se tratando da perspectiva abordada em nossa pesquisa, que coloca em relação o trabalho docente no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC com os preceitos da Proposta Curricular do Estado, inferimos que princípios dessa mesma Proposta Curricular não venham sendo centrais no processo formativo em questão, dissociando o percurso formativo docente do conceito de *formação humana integral*, secundarizado no curso ministrado de que estamos tratando aqui.

As questões de ordem burocrática ou de segurança, por sua vez, que acabam sendo exercidas ou reconhecidas pelos professores, as quais já problematizamos no decorrer desta dissertação, parecem ganhar projeção nas escolhas temáticas elencadas pelos cursistas, o que indicia, mais uma vez, reiteração de uma dinâmica do *cotidiano* docente. Essa inquietação ganha sublinhas na fala dos coordenadores do curso de formação, fala replicada no artigo científico em menção aqui. Ei-la:

Era comum nos encontros, que os docentes questionassem algumas das ações como as revistas; as regras em relação ao material que pode ser levado para as aulas; a demora em conduzir os/as estudantes até as salas de aula, entre outras situações que cotidianamente marcam o trabalho dos/as docentes. (KERN et al., 2017, p. 06)

Ainda, no curso de formação em questão, tal preocupação burocrática parece ser ressaltada quando analisamos que – mesmo sendo iniciativa que tenha como um de seus proponentes a Secretaria de Educação – a formação é oferecida para professores e assistentes sociais, contemplando a presença de pessoas ligadas à Secretaria de Justiça e

Cidadania e ao sistema judiciário, o que tangencia cunho estritamente pedagógico. Essa busca por estreitar relações entre todos os envolvidos no sistema carcerário é justificada pelos coordenadores do curso, segundo os quais “[...] o diálogo faz-se caminho para que escutas outras possam constituir os espaços desta formação para além do conjunto reunido nos encontros, estabelecendo uma espécie de lócus para que muitas questões sejam refletidas e resolvidas por meio da escuta”. (KERN et al., 2017, p. 06). Essa motivação nos parece bastante justa na busca por avanço no espaço do cárcere, mas, em se tratando de uma formação continuada de professores, há de se considerar as especificidades do agir docente. Ainda: quando se colocam outros agentes para a formação de professores, há, em nossa compreensão, um esvaziamento das particularidades da prática docente. No caso da formação em questão, foram diversos os sujeitos que, na concepção dos coordenadores, atuaram como professores:

Foram docentes da formação até o presente momento a Defensora Pública da Capital, Secretária de Direitos Humanos do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, Diretor e Agente Prisional da Penitenciária de Florianópolis/SC, Professoras da UDESC na área de Pedagogia, um Egresso do sistema carcerário, Diretor do Hospital de Custódia de Florianópolis e os cursistas que apresentaram ao coletivo do curso o trabalho que desenvolvem nos seus espaços de trabalho. (KERN et al., 2017, p. 07. Grifos nossos)

Considerando que os responsáveis pelas atividades administrativas atuam como formadores e os docentes/cursistas preocupam-se com as questões de ordem burocrática, inferimos uma mimetização das funções. Essas posições, então, perdem suas especificidades, não o fazendo pelo não-álibi, como vimos mencionando com base em Ponzio (2010a, 2014), mas pela dissolução de suas responsabilidades. Esse quadro, em nossa análise, amplia o desafio da compreensão do papel do professor como interlocutor mais experiente e da necessidade de uma formação conceitual daqueles que atuam em sala de aula, além de contribuir para o evanescimento desses conceitos que, na perspectiva adotada pela Proposta Curricular de Santa Catarina, deveriam alicerçar o trabalho pedagógico, como o conceito de *formação humana integral*.

A formação dos docentes que atuam no sistema prisional, aqui em menção, sugere apagamento desse conceito axial sugerindo gaseificação dos espaços de formação de professores no que concerne aos fundamentos da educação em nível estadual. Consideramos importante, então, o aprofundamento das questões filosófico-epistemológicas que suscitam determinados encaminhamentos teóricos – e não outros – e, por implicação, que alicerçam as ações metodológicas no cotidiano escolar, de modo que os professores tenham ciência dos caminhos existentes no processo de apropriação do conhecimento de seus alunos.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos de chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2008 [1991], p. 18)

Nesse contexto, uma formação docente que contempla os pressupostos epistemológicos adotados pela Secretaria de Educação no que tange a sua filiação à perspectiva histórico-cultural parece-nos questão relevante aqui. Assim, questionamos os *interactantes* sobre a formação semestral realizada pela própria SED e, nessas interações, que atividades são realizadas por meio de material didático enviado pela Secretaria para todas as escolas do Estado e se o material se ‘fundamenta na’ e ‘aborda a’ PC/SC. Ao serem questionados sobre o conteúdo dessa formação, tais *interactantes* mantiveram-se em considerações genéricas sobre o texto da PC/SC. A gestora do CEJA, ao ser questionada sobre o foco e o conteúdo das formações no Centro por ela gerido, aponta:

- (20) *Atividades pedagógicas, né. Atividades pedagógicas sempre buscando trabalhar o aluno, né, o contexto. Não só o contexto social, mas o conhecimento, que é uma das nossas prioridades, né, desenvolver e proporcionar ao aluno um::: um::: digamos assim, um conhecimento um*

pouquinho mais avançado e tirá-lo daquela zona de conforto, provocar e fazer com que ele crie. E os nossos professores fazem isso. (ISS., excerto de entrevista em 2017)

Parece-nos haver uma busca da SED em aproximar professores e escolas dos fundamentos da Proposta Curricular, projetando seu estudo nos espaços formativos, o que, em nossa compreensão, coloca-se como um substancial desafio de gestão. Como não é objetivo desta dissertação o aprofundamento nas questões acerca da formação continuada – que requereriam um estudo específico –, limitamo-nos à menção de tais desafios de aprofundamento das teorias que embasam a rede de ensino à qual pertencem e, considerando o foco desta pesquisa, importantes para compreender os alicerces de uma ação pedagógica que vise à *formação humana integral* dos estudantes.

5 IMERSÃO NA CULTURA ESCRITA E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO CULTURAL: O DESAFIO DE TRANSCENDER O COTIDIANO

Deixai-nos sozinhos, sem um livro, e imediatamente ficaremos confusos, vamos perder-nos; não saberemos a quem aderir, a quem nos ater, o que amar e o que odiar, o que respeitar e o que desprezar. Para nós é pesado, até, ser gente, gente com corpo e sangue autênticos, próprios.

(Fiódor Dostoiévski)

Como vimos abordando em nosso estudo, a educação escolar tal qual a concebemos, caracteriza-se por ser *integral* o que tem como finalidade contribuir para a emancipação dos sujeitos. Tal concepção é sustentada pela perspectiva que orienta nossos estudos, que são de base histórico-cultural, a qual defende que o desenvolvimento humano se relaciona diretamente com a apreensão dos artefatos culturais que foram objetivados pela humanidade.

Dadas essa compreensão e a configuração de nosso campo de estudo, consideramos que, dentre tais sintetizações culturais, destacam-se os objetos da *cultura escrita* que ganharam o curso da história, os quais são foco de nossa pesquisa. Nesse contexto, interessa-nos, com vistas ao desenvolvimento e à ampliação do *repertório cultural* dos estudantes privados de liberdade, os textos que, segundo L. Ponzio (2017), caracterizam-se como de *afiguração* ou *escritura*.

A afiguração se constitui na relação do texto artístico com a representação da vida concreta, na tensão dialógica da forma artística com os conteúdos da vida, do valor artístico com os valores extra-artísticos. A afiguração artística, mesmo penetrando no interior da vida como ela é, apesar de todos os seus valores, fornece um ponto de vista externo a ela. (L. PONZIO, 2017, p. 33)

É essa visão externa da vida cotidiana que nos interessa ao tratarmos da relação sob a qual as obras escritas são tomadas em classe escolar e de sua inserção na rotina dos apenados, pois tais obras podem possibilitar a compreensão do que é genérico (com base em HELLER, 2014 [1970]) e, por essa característica, tornarem-se essenciais quando se discute uma *formação humana integral*. Dessa maneira, a apropriação dos objetos escritos de *afirmação*, em nossa perspectiva, é essencial no processo educativo intentado dada sua proximidade com os elementos artísticos que são pressupostos na busca por transgredir o *cotidiano*, já que

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações e de seres humanos, de formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, dessa maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza em sua cotidianidade individual. (DUARTE, 2016, p. 133)

No contexto do nosso campo de pesquisa, ao buscarmos compreender como se delinea a interação dos sujeitos com a *cultura escrita*, compreendemos que, para além dos artefatos escritos do *cotidiano*, há dois principais caminhos para que os detentos tenham acesso a ela: o primeiro é, para os que estudam, por meio dos livros e dos textos utilizados pelos professores em sala de aula; e, o segundo caminho, para os que não frequentam a escola, é fazê-lo pela biblioteca – administrada pela própria Penitenciária e, portanto, vinculada ao DEAP/SJC – biblioteca que existe no prédio administrativo do Complexo⁴⁷. Assim considerando, analisaremos tal delineamento da

⁴⁷ Estamos cientes de que abordagens dos Estudos Culturais, hoje, problematizam compreensões como esta, advogando em favor de *culturas do escrito* (GALVÃO, 2010) e projetando em importância artefatos escritos do cotidiano, como o fazem Street (1984) e Barton (1994), para citar alguns exemplos dos estudos do letramento. O Grupo de Pesquisa do qual faço parte já se inscreveu em abordagens tais, das quais vem se distanciando nos últimos anos, movimento em

interação dos detentos com a *cultura escrita* dentro e fora da sala de aula, o que faremos nas diferentes seções deste capítulo.

que se insere esta dissertação. Entendemos importante esta menção porque a presente dissertação se inscreve em uma Área de Pesquisa de maciça prevalência dos Estudos Culturais.

5.1 A BUSCA PELA IMERSÃO NA *CULTURA ESCRITA* NO CONTEXTO ESCOLAR CARCERÁRIO

A relação dos alunos com os livros e as possibilidades de trabalho com esses artefatos culturais dentro e fora da sala de aula é uma das dificuldades impostas pelas normas do sistema, segundo os *interactantes* de pesquisa. Ao se enunciarem, ambas as professoras participantes deste estudo, consideram de capital importância o acesso aos livros – nos diferentes *gêneros do discurso* de que se fazem suporte, tendo presente a condição transitiva, e não intransitiva, da leitura (BRITTO, 2015a) – por parte dos estudantes e relatam que essa aproximação é bastante limitada por se restringir à sala de aula. Uma das professoras – AAF. –, ao ser questionada sobre o que faria para melhorar a educação no espaço carcerário, aponta o acesso aos artefatos culturais de natureza pedagógica como primeira ação necessária:

- (21) *Eu acho que, no momento, (...) eles deveriam ter mais acesso ((aos livros)), na minha opinião, assim. Por que muitos estão ali com sede pra ler. O momento que a gente tá vivendo agora e tá estudando::: eu sinto que eles precisam ter esse material junto com eles pra continuar lendo no período da tarde, por exemplo. (AAF., excerto de entrevista em 2017)*

Objetivos de expansão dessa familiaridade com o artefato ‘livro’, inferíveis naqueles que atuam no processo educacional, porém, parece não se concretizar no campo estudado, visto que, para além do cerceamento da leitura em textos de tais diferentes *gêneros do discurso* dentro de sala de aula, mesmo esse espaço, em alguns momentos, acaba sendo vedado para tal, já que, dependendo das condições de segurança, os artefatos culturais de que se valem os professores são limitados. Segundo a assessora do CEJA, os professores são instruídos a entrar em sala com o menor número possível de artefatos. Em suas palavras: (22) *Ele ((o professor)) vai entrar com o mínimo... Nem a sacola... ele não pode entrar com uma sacola volumosa. De preferência o material na mão ou em saco transparente. (EGV., excerto de entrevista em 2017)*. Mesmo com todas essas limitações que o sistema carcerário impõe, os *interactantes* parecem-nos atentos a abordagens em que se coloca a

cultura escrita e, novamente AAF., ao responder por que considera importante a interação dos estudantes com tais artefatos para ter acesso ao conhecimento como produto cultural historiado, afirma:

(23) *Eu acho que eu consigo de certa forma mostrar pra eles o quanto é importante a gente ter acesso e conhecimento porque é através da literatura que nós (...) **através da literatura que nós nos entendemos também**::: que a gente conhece. Eu cito muito Ítalo Calvino quando ele fala que **a gente conhece o nosso passado, pra entender nosso presente e quem sabe mudar o futuro e quando eu falo isso eles falam “Bah, professora, se eu tivesse acesso a isso antes, talvez eu não taria aqui”**. (AAF., excerto de entrevista em 2017. Grifos nossos)*

Sem superestimar a frase final do excerto (23) – o que poderia suscitar equivocada compreensão nossa de que as condições em que o sujeito vive decorrem tão somente da natureza de seu protagonismo na sociedade independentemente das complexas implicações do modelo econômico –, inferimos nesse excerto, dentre outros afins, haver uma compreensão docente que converge com as bases histórico-culturais desta pesquisa ao passo que almeja a mudança do futuro, o que nos parece prospectar uma visão emancipatória da leitura que L. Ponzio (2017) adjetiva como de textos de *afiguração*. Ao analisarmos algumas das abordagens pedagógicas no período letivo em que estivemos imersos em campo e ao cotejarmos tais abordagens com enunciados dos estudantes e dos egressos, tal compreensão ainda se apresenta como um desafio, dado que, por vezes, se indicia um caráter redentor, imbricado com a ludicidade, em flagrante esvaziamento epistêmico, pautado da cotidianidade ou marcado por pressupostos de autoajuda, o que descaracteriza as especificidades da leitura tal como elucida Britto (2012, p. 48), ao afirmar que

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que [o sujeito] interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, na inclusão do sujeito num determinado ‘modo de cultura’ e na disseminação de hábitos,

práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, leitura passa a ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade.

Dessa maneira, em uma primeira análise, consideramos importante ressaltar que foi enunciado recorrente dos *interactantes* de pesquisa que os apenados, por iniciativa própria, já buscavam ler e escrever textos sobretudo em gêneros de apelo subjetivista, fazendo-o com certa recorrência, mesmo que se tratasse de *eventos de escrita* que não se relacionassem com as aulas. Novamente AAF.:

(24) *Eu fiquei um pouco surpresa, assim, porque vários escrevem muito, assim (...) eles têm o costume de escrever bastante diários, né::: como se fossem diários, memórias::: ah::: alguns se lançam na poesia um pouquinho também, assim, narrativas curtas, contos.* (AAF., excerto de entrevista em 2017)

O conteúdo de (24) é reiterado por um dos egressos do sistema, quando enuncia: (25) *Eu escrevia::: nada com a escola. Eu escrevia bastante carta pra galera. Escrevia outras coisas lá, mas da aula assim não.* (NS., excerto de entrevista em 2017)

A conjuntura apresentada, então, se coloca como um campo fértil para a ampliação da imersão dos sujeitos privados de liberdade na *cultura escrita* e para ampliação de seu *repertório cultural*, pois eles, independentemente de frequentarem as aulas, mantêm como prática recorrente a troca de cartas e, em alguns casos, se inclinam a escrever poemas, letras de música ou relatos que, na maioria das vezes, tematizam a rotina no cárcere, prestando-se a uma espécie de ‘desabafo’ ou ‘manifesto’. Nesse contexto, inferimos haver possibilidades bastante significativas de ampliação de *repertório* e de apropriação de conhecimentos científicos (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]).

Para tanto, importa considerar que os *textos de afiguração* incluem poemas e outros tantos gêneros do discurso secundários da *esfera* das artes, tanto quanto incluem, como sublinha L. Ponzio (2017), textos da ciência e da filosofia. Assim considerando, tomamos, aqui, *textos de*

afiguração como aquele conjunto de textos que – tal qual assinala o semioticista italiano – distinguem-se do “[...] ‘identificar’, ‘nomear’, petrificar’, ‘mortificar’ o objeto em um determinado, prescrito e sempre reduzido contexto.” (L. PONZIO, 2017, p. 31), em um convite à *ausculta*, à assinatura do ato, no sentido bakhtinano do conceito (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), daí por que a importância dos textos que implicam produtos culturais historiados em que se coloca o *genérico humano*. Essa sublinha aos *textos de afiguração* do campo da ciência e da filosofia está implicada na compreensão de que a criticidade dos apenados em relação a sua própria condição de restrição e liberdade requer um percurso de apropriação cultural que contenha as artes, mas que não se restrinja a elas.

Ainda nessa discussão, é preciso considerar que as produções dos apenados, como poemas, cartas e afins, tendem a ser escritos ‘espontâneos’, ainda a carecer de uma relação mais efetiva com o que há de *genérico* nesse gênero, o que pode ser ressignificado com a ação de um professor atuando como interlocutor mais experiente, sobretudo se considerarmos a arte como importante lócus das objetivações culturais historiadas por meio das quais – na associação com a ciência e a filosofia – parece-nos possível que se historicie uma concepção mais ampla acerca da realidade cultural e natural por parte dos estudantes. Também aqui, AAF. registrou partir dessas recorrências *cotidianas* da escrita em tais gêneros de base subjetivista para uma ação pedagógica com a linguagem em sala de aula. Enuncia-se assim essa professora:

(26) ((*Os alunos escrevem*)) por iniciativa deles. Quando eu os conheci, muitos já escreviam. Muitos compõem músicas também, né, e acabam cantando a música que eles compuseram e eu aproveito esses elementos para explorar o inglês também. (AAF., excerto de entrevista em 2017)

Essa proposição docente de integração dos usos situados da escrita realizados pelos estudantes nos parece bastante profícua e alinhada com os pressupostos da Proposta Curricular do Estado (SC, 2014a). Em um processo que tenha tais objetivos, o professor necessariamente se assume como interlocutor mais experiente, que conhece as particularidades dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952-53]) e conta com um *repertório* mais amplo no que diz respeito aos textos de *afiguração*, de modo a tensionar os conhecimentos cotidianos dos alunos e os conhecimentos científicos que são de domínio docente de forma a

consolidar o processo de elaboração conceitual, como propõe a PC/SC (2014a, p. 35):

O processo de elaboração conceitual é aquele que ampara o desenvolvimento das funções superiores da consciência e que é o resultado do encontro do conceito cotidiano e do sistematizado. Tal encontro, objeto da intencionalidade posta nas ações educativas no espaço escolar, tem como objetivo o aprofundamento e a amplificação da capacidade de compreensão e ação dirigida do sujeito.

A tônica dos processos de ensino e aprendizagem no campo de pesquisa, em nossa compreensão, tem esse desiderato ainda como um importante desafio, visto que os conhecimentos científicos, por vezes, parecem evanescer-se em favor de ações didáticas que privilegiem dimensões volitivas ou lúdicas as quais, em alguma medida, amenizem o ‘peso’ da permanência dos estudantes no cárcere. Exemplo desse agir docente ocupado com lenitivos emocionais dos apenados parece-nos ser a abordagem que *AFF.*, professora *interactante* neste estudo, reputa ‘artístico-literária’, a qual – pela impossibilidade de retirar os livros da biblioteca do Complexo – foi realizada com o material literário da própria professora, valendo-se de um casaco, tomado à guisa de bolsa, a fim de levar os livros à sala de aula de forma que ficassem visíveis para liberação por parte dos mecanismos de segurança locais, como mostra a Figura 06 a seguir:



Figura 06: Professora levando os livros⁴⁸ para sala de aula
Fonte: Arquivo da professora

Essa abordagem que reputamos comprometida com as relações entre literatura e arte, correspondia, segundo AAF., a uma produção livre e deveria ter como base os livros cujo manuseio havia sido facultado aos estudantes por essa iniciativa dela. Nas palavras da professora:

- (27) *Enquanto eles não tinham acesso aos livros daqui, né, eu::: eu trouxe os meus particulares (...) mas peguei bem aleatório, assim, coisas que*

⁴⁸Além do dicionário de inglês – em destaque na foto –, os livros levados pela professora são: *Para sempre teu* (Caio Fernando de Abreu); *Presas que menstruam* (Nana Queiroz); *Eu me chamo Antônio* (Pedro Gabriel); *Segundo Eu me chamo Antônio* (Pedro Gabriel); *Carandiru* (Dráuzio Varela); *A Megera domada* (William Shakespeare); *Calvin e Haroldo – E foi assim que tudo começou* (Bill Watterson); *Bruxas e magia da ilha de Santa Catarina* (Neidi Rodrigues); *Hamlet* (William Shakespeare); *Persepolis* (Marjane Satrapi); *On the Road* (Jack Kerouac); *Alice* (Lewis Carroll).

talvez eles iam gostar /.../ Então eu trouxe vários livros, vários, vários, vários, e deixei eles à vontade pra eles explorar:: pra eles ler um trechinho, pra fazer uma análise desse material e, com base nisso, a produção deles, que seria livre também. Ou uma música, ou uma poesia, ou:: ãh:: um desenho. Até chamei atividade 'artística-literária'. (AAF., excerto de entrevista em 2017. Grifos nossos)

Inferimos, no excerto (27), e em outros a ele congêneres, espontaneísmo no trato com os livros, considerado prescindirem-se de projeções didáticas prévias orientadoras do agir docente no encaminhamento dos livros disponibilizados à leitura, projeções que, sob as bases em que fundamentamos este estudo – as mesmas da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC, 2014a) –, colocam-se como condição para representações de um determinado tipo, e não de outro, nas compreensões e apreensões discentes. Em se abrindo mão dessas prospecções prévias, às análises propostas, em nossa compreensão, podem sobrepor-se conhecimentos cotidianos dos estudantes, que elaborariam suas atividades com base no que já sabem, prescindindo de reflexões mais aprofundadas que contribuíssem para compreenderem criticamente implicações socioeconômicas e políticas da realidade natural e cultural para as possibilidades maiores ou menores de seu desenvolvimento humano com vistas à emancipação. O fragmento (27), em tela aqui, sugere haver uma preocupação na seleção dos produtos culturais implicados nessa abordagem pedagógica, que teve como critério inferências docentes acerca de possíveis preferências literárias dos estudantes. Sobre essa necessidade de relacionar a leitura com questões pragmáticas ou que sejam agradáveis ao leitor, Britto (2015a, p, 14) sublinha que, quando se busca a transcendência do imediato, requer-se da docência ressignificação de posturais preferenciais tais. Segundo o autor, importa assumir que

[...] ler – especialmente ler literatura e as produções intelectuais da história humana – é um valor que implica também recusar qualquer acordo com o pragmatismo, o subjetivismo, o relativismo. Implica reconhecer eticamente que a experiência estética se justifica pela possibilidade de uma vida que se humanize ao transcender o imediato, ainda

que não resulte em prazer ou felicidade nem escape ao desígnio do Fado.

Os critérios para a escolha dos produtos culturais colocados em evidência e dos conhecimentos neles implicados, dessa forma, exigem transcender o prazer do leitor, em nome do potencial emancipador daquilo que se propõe nas ações pedagógicas. Trata-se, pois, de escolher o que concorre para a humanização dos sujeitos, como aponta Duarte (2016, p. 67):

Qual o critério para identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? A referência para responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

Nesse contexto, inferimos que, na tarefa escolar mencionada no excerto (27), a produção pautou-se na reprodução do *cotidiano* dos estudantes, implicando, sob alguns desdobramentos, cópia e tradução das obras por eles conhecidas. Essa inferência decorre de que, dentre as produções apresentadas, destacaram-se como recorrentes⁴⁹ aquelas que retratavam as mazelas do cárcere ou tematizavam sentimentos dos alunos no que concerne à sua condição social, sobretudo ‘tristeza’ e ‘saudade’ – evocando o *cotidiano* desses estudantes –, como sugere a Figura 07, abordando máximas religiosas, o que é inferível na Figura 08, ou

⁴⁹ Tivemos acesso a cerca de quarenta produções resultantes da atividade em questão, e as apresentadas nesta dissertação constituem exemplos que indiciam a tônica das tarefas em análise.

transcrevendo e traduzindo partes dos livros implicados na tarefa, como na Figura 08, todas imagens na sequência:



Figura 07: “Atividade artístico-literária”
Fonte: Arquivo pessoal da professora



Figura 08: “Atividade artístico-literária”

Fonte: Arquivo pessoal da professora

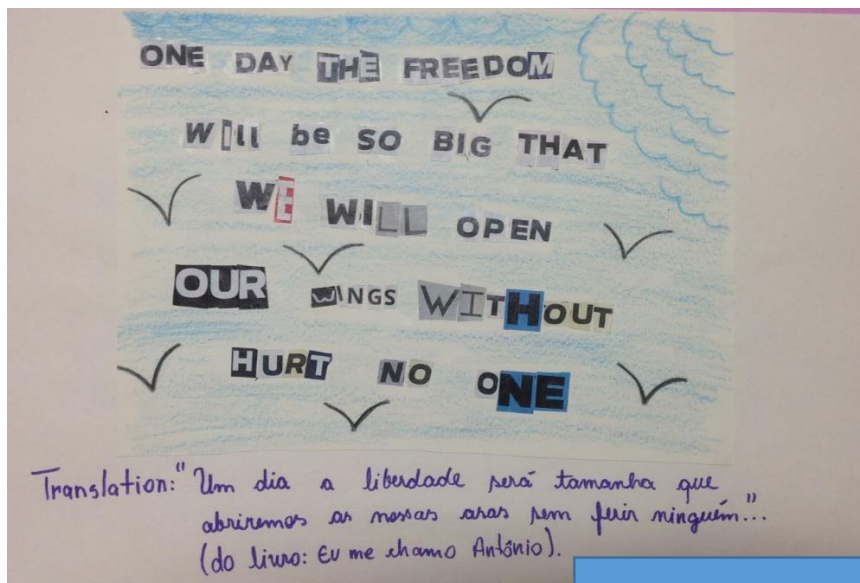


Figura 09: “Atividade artístico-literária”

Fonte: Arquivo pessoal da professora

Uma análise do conteúdo predominante nas produções dos alunos sugere haver uma reiteração da cotidianidade, sobretudo nos dois primeiros casos – em que eles tematizam sentimentos e adversidades do ambiente carcerário e em que eles retomam preceitos religiosos –, tendo presente que nossas vivências, quer como docentes nesse espaço, quer tangentes ao período de observação do campo, indiciam haver escritura realizada por eles fora da sala de aula, a exemplo de diários, cartas, letras de música, poemas e afins. Como mencionamos anteriormente, essas abordagens colocavam-se como principais temáticas, já que as cartas, em sua grande maioria, tematizavam sentimentos dos encarcerados; as letras de músicas e poemas, por sua vez, buscavam retratar as dificuldades vividas intramuros da prisão. Reitera-se, assim, a prevalência do *cotidiano* na escritura dos estudantes⁵⁰.

Parece, pois, haver um distanciamento do tensionamento entre os conhecimentos cotidianos desses estudantes com os conhecimentos científicos de que eles poderiam se apropriar com a abordagem

⁵⁰ Não fizemos constar exemplares dessas cartas e letras de música porque restrições do campo nos impediram de fotografá-las.

pedagógica em questão. Essa relação de apropriação e ampliação do *repertório* discente impõe uma atuação docente que aborde as dimensões social e verbal dos textos nos *gêneros do discurso* ali implicados, como recomenda a Proposta Curricular de Santa Catarina:

Isso [debruçar-se sobre o texto] exige da ação docente, na organização das atividades de ensino, trabalho com as dimensões indissociáveis de que se revestem os gêneros do discurso: dimensão social e verbal. A dimensão social diz respeito a quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana interagem, por que o fazem e em que tempo histórico e espaço sociocultural isso acontece, consideradas as representações de mundo dos sujeitos. Já a dimensão verbal corresponde ao texto propriamente dito, que se materializa na relação estabelecida entre os interlocutores que usam as línguas. Esse trabalho precisa ocorrer em dois eixos fundamentais: compreensão e produção textuais, com o propósito de apropriação/ampliação das práticas sociais de uso das línguas. (SANTA CATARINA, 2014a, p. 125)

O terceiro caso, por sua vez, Figura 09 – em que há transcrição e tradução de fragmentos dos livros disponibilizados em sala – suscita maior distanciamento de um propósito emancipatório, dado que os contingenciamentos sociais que compõem os textos parecem tangenciados. Há, nesse sentido, dissociação do papel da literatura como componente humanizador, dado que, para isso, é preciso que ela se estabeleça como possibilidade de compreensão do *cotidiano* imediato para superação dele. Sobre isso, a PC/SC versa:

Não se trata, aqui, de retomar uma abordagem que sacralizou o livro e que tinha trechos de obras literárias, tomados avulsamente, como enfoque em propostas de compreensão leitora focadas na estrutura dos textos. Trata-se de conceber o campo da Literatura como uma esfera da atividade humana, com sua lógica constitutiva, com suas demandas interacionais, com suas especificidades histórico-culturais, sociais, políticas, étnico-raciais e econômicas. Isso requer ter presente os usos das

línguas nessa esfera como gêneros do discurso, o que objetiva buscar uma harmonização com abordagens que contemplem outras esferas, tendo como ancoragem a formação integral dos sujeitos. Em se tratando especificamente das Línguas Estrangeiras/Adicionais, o trabalho com textos em gêneros do discurso da esfera literária não pode ser sinônimo de mera ampliação de vocabulário no idioma em estudo. (SANTA CATARINA, 2014a, p. 122)

Tais temáticas relativas a sentimentos e mazelas do cárcere reiteram a ocupação com o lenitivo emocional, que, como mencionamos no capítulo anterior, tributamos ser atenção bastante presente no agir docente do campo estudado. Essa concepção das aulas como um momento de ‘esquecer das dificuldades enfrentadas’ é reiterada por CL., um dos estudantes:

(28) *A aula é um meio disso ((de sair da rotina do cárcere)) né, porque a gente já esquece, a gente pega um livro, lê, a gente escreve alguma coisa, conversa com a professora, tudo já muda a mente da gente. A aula aqui pra gente sempre vai ser boa. (CL., excerto de entrevista em 2017)*

Tal compreensão não deve ser tomada de todo negativamente, dado que modificar a rotina carcerária pode também ser um meio de estranhá-la e, para além disso, é preciso considerar que, mesmo como uma forma de escapismo, o acesso aos artefatos culturais apresentados nas aulas pode ser uma das únicas formas de aqueles que permanecem no cárcere acessarem o que é produzido extramuros, de modo a , se não para outros fins, auxiliar minimamente na manutenção da sua saúde mental. Mesmo que tal papel apaziguador tenha seu valor, ele, porém, deve ser extrapolado.

Ainda quanto à *leitura* – tomada intransitivamente –, segundo VG., uma das professoras *interactantes* neste estudo, assume papel importante nesse processo de reflexão sobre a vida, nessa função de facultar aos estudantes, em alguns momentos, tal escapismo em relação a sua realidade imediata. Assim VG. se enuncia: (29) *Com as histórias eles saem um pouquinho da realidade que eles vivem no momento, né, então::: faz eles viajarem, ter outros pensamentos, né::: então é importante (VG.,*

excerto de entrevista em 2017). Inferimos manter-se, nesses espaços, uma visão intransitiva da *leitura* (conforme BRITTO, 2015a) concebida como uma possibilidade lúdica e de ajuda emocional, que busca criar condições para que aqueles que sofrem no espaço carcerário se desvencilhem do contexto no qual estão inseridos. Parece-nos, assim, ser ainda um desafio, para a conjuntura encontrada, a compreensão de que

[...] a leitura é um dos conteúdos escolares em que a articulação entre o sistemático e o assistemático mais se manifesta e merece atenção especial. Isso porque favorece a metacognição – a atividade intelectual autocontrolada, realizada com planejamento e avaliação contínua. (BRITTO, 2015a, p. 37).

Um dos estudantes egressos, *SRL.*, *interactante* de pesquisa, reafirma essas concepções de *leitura* e *educação* como forma de velar a realidade. Para ele,

(30) *O pensamento e a leitura vai te levar fora daqui⁵¹ porque tu fica imaginando coisas que jamais tu vai conseguir ver pelo fato de tá aqui dentro, mas a imaginação vai longe::: através da leitura, do ensino, de tudo::: (SRL., excerto de entrevista em 2017)*

Essa visão, por sua vez, é contraposta por *NS.*, outro egresso, *interactante* de pesquisa:

(31) *Quando eu tava lá... É, as vezes parecia que a escola era uma coisa e a penitenciária outra (...) Mas, hoje, eu pensando de outra forma, eu penso assim... É legal fazer isso? É! Mas acho que também tu não pode querer separar, porque se não*

⁵¹ Mesmo em se tratando de um egresso, ele se refere ao presídio como “aqui”, isso porque, atualmente, trabalha em uma instituição presente no Complexo Penitenciário onde foi realizada a entrevista.

a cabeça da pessoa fica confusa (...) Mostrar que ele tá ali, mas que ele é um sujeito de direitos e o tempo todo mostrar que, tipo, tem a educação e que a educação pode mudar a vida dele. E que ele continua preso, sim. Ele é preso, tá cumprindo uma pena e vai pagar aquela pena ali (...) E usar a própria cadeia para educar, porque a cadeia até então ela foi feita pra isso, né, pra educar a pessoa que tá presa ali cumprindo pena. (NS., excerto de entrevista em 2017)

Vemos uma substantiva complexidade nas frases finais desse excerto (31), nas quais *NS.* compreende a ‘instituição penitenciária’ – para além da classe escolar que essa instituição mantém – como efetivamente “feita para educar”, suscitando, mas tangenciando, a intrincada dinâmica socioeconômica e política que se escamoteia sobre esse desiderato institucional educador socialmente homologado e que, na maior parte das vezes, inviabiliza esse mesmo desiderato, questão a que voltaremos nas Considerações Finais deste estudo. Assim considerando, inferimos, nos excertos (30) e (31), posicionamentos distintos no que diz respeito ao papel da *educação* – e da *cultura escrita* – no espaço carcerário. Ao passo que no fragmento (30) há uma reiteração da utilização do espaço educacional como ferramenta para o equilíbrio emocional, o enunciado em (31) sugere uma crítica a essa perspectiva.

Importa, aqui, a menção de que o excerto (31) é enunciado proferido por um egresso da penitenciária, hoje formado em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina, sugerindo ingrediências de leituras críticas realizadas em sua formação profissional. Inferimos, pois, que – no fragmento (31) – houve, também por conta das leituras de *NS.* e vivências suas na universidade, uma reflexão acerca do contexto por ele vivenciado no cárcere de forma a compreendê-lo de maneira mais ampla, superando as contingências desse espaço. *NS.* afirma, ainda, que se valer da leitura, tomada intransitivamente, e do ambiente escolar como possibilidade de autoajuda contribui para que os privados de liberdade tangenciem as lutas que lhes seriam importantes naquela condição. No *dizer* de *NS.*:

(32) *Mostrar o tempo todo que ele tá preso, que ele tá cumprindo:: não com o sentido de uma punição, mas pra ele se reconhecer... Que é um cidadão que*

errou e que tá cumprindo a pena. (...) E daí a coisa da autoajuda acaba::: se a pessoa não souber fazer, acaba::: mandando ele pedir a Deus::: e um monte de coisa::: e esquece de lutar, sabe, esquece de lutar. Como um ser humano mesmo, esquece de lutar mesmo pra sair daquilo. (NS., excerto de entrevista em 2017)

Entendemos que essa visão mais amplamente crítica acerca da realidade vivida no espaço carcerário deriva da apreensão de artefatos culturais acumulados no curso da história que fizeram com que esse *interactante* compreendesse seu *cotidiano* imediato e o transgredisse, concebendo, distintamente de uma visão redentora, o potencial humanizador e emancipatório da *cultura escrita*.

A visão crítica apresentada por NS., porém, parece ainda conter um desafio a ser enfrentado no campo de pesquisa, tendo em vista que as interpelações dos artefatos culturais tomados como a serviço do conforto emocional ainda se fazem presentes no campo de estudo. Em convergência com essas representações, durante a observação nesse mesmo campo, pudemos participar de uma aula de Inglês juntamente com AAF., a professora *interactante* de pesquisa que estávamos acompanhando. Na ocasião, em função de uma apresentação musical que os estudantes do Hospital de Custódia – onde participamos da aula em menção aqui – fariam na festa de encerramento do ano, o planejamento de AAF. tinha como mote selecionar, juntamente aos estudantes, quais músicas seriam apresentadas por eles, e, nesse processo, tematizar o léxico da língua inglesa no que tange aos ‘sentimentos’ vivenciados por esses sujeitos. Com esse propósito, AAF. valeu-se da sala de audiovisuais para exibir vídeos de músicas em língua inglesa e elaborou um exercício (Figura 10) em que os estudantes deveriam informar quais sentimentos afloraram a partir de cada um dos vídeos exibidos.

Student Name: _____ Date: _____

Musics on the videocliques

Write what your feelings watching these videos and listening to the songs:
(escreva seus sentimentos assistindo estes vídeos e ouvindo a estas canções:

| | | | |
|----------------|---------------|-----------------|-----------------|
| Video one (1) | Video two (2) | Video three (3) | Video four (4) |
| Video five (5) | Video six (6) | Video seven (7) | Video eight (8) |
| | | | |

You can use these words to complete the blank spaces above:

(você pode usar estas palavras para completar os espaços em branco acima:)

Hope = esperança

Happiness (felicidade)

Sadness (tristeza)

Greatfulness (gratidão)

Fear (medo)

Love (amor)

Faith = (fé)

Detachment (desapego)

Motivated (motivado)

Figura 10: Tarefa proposta por AAF.

Fonte: Geração nossa

Conforme Figura 10, a tarefa continha como sugestão a tradução das palavras 'esperança, gratidão, fé, felicidade, medo, desapego, tristeza,

amor, motivado’, um campo lexical cuja marcação tende a ser o plano das emoções, pronunciando o conteúdo emocional como teor das canções e dos vídeos a serem exibidos/ouvidos. A sala de vídeo em que ocorreu a aula, todavia, não dispunha de mesas ou apoios sobre os quais os alunos pudessem realizar a tarefa proposta, requerendo-se que o encaminhamento da aula fosse modificado, sendo, então, adiada a tradução que exigia manuscritura. Dadas as restrições de espaço, a aula converteu-se na audição das músicas e na visualização dos vídeos, destituídos de tradução em legenda. Para que se criassem condições mínimas de compreensão, essa tradução deu-se de modo oral, simultaneamente, feita pela professora, e atendo-se a algumas das passagens. Assim, exibidos os vídeos propostos para a tarefa, como ainda havia um tempo considerável de aula, a professora AAF. buscou em arquivos de seu computador outras músicas que inferiu serem de interesse dos estudantes, o que nos remete – ainda tangencialmente – à concepção de ‘aula’ como acontecimento (GERALDI, 2010b), em um movimento que, a despeito de corresponder à necessária adaptação do plano de ensino às condições de sua operacionalização, coloca-se sob o risco do espontaneísmo, o qual tende, via de regra, à gaseificação conceitual, dada a forte propensão a ater-se a operações avulsamente tomadas.

Esse *evento com a escrita* de que participamos parece reiterar a prevalência do lenitivo emocional nas propostas de abordagem pedagógica dos artefatos culturais – as canções em videocliques, no caso –, apontando para um conjunto de tarefas escolares destituído de consecutividade. Parece-nos estar em questão o objetivo pedagógico da apresentação das canções no que diz respeito à ampliação de *repertório* discente – o que reputamos indissociável da apropriação conceitual –, tanto quanto estar em questão como esse *evento com a escrita* se relacionava com o que compreende o ensino na área da Linguagens no que respeita a concorrer mais efetivamente ou menos efetivamente para a emancipação humana, para uma compreensão discente mais ampla da realidade, já que, como aponta Duarte (2016, p. 77), ancorado em uma perspectiva vigotskiana: “Sem o pensamento conceitual, que se desenvolve a partir das relações recíprocas entre atividade, pensamento e linguagem, o ser humano não seria capaz de dominar os processos mais complexos e profundos da realidade”.

No que tange a essa presença tão efetiva de textos escritos em *gêneros do discurso* de apelo para à autoestima ou para velar o contexto do cárcere, também destacamos que VG. *interactante* de pesquisa,

professora de turmas de nivelamento, mantém como rotina diária a leitura de aforismos no final de suas aulas. VG. vale-se do livro ‘Paz todo dia’⁵², que contém mensagens de cunho otimista para cada um dos dias do ano – Figura 11 a seguir –, para finalizar suas aulas e, segundo ela, essa prática não se relaciona com questões abordadas no decorrer da aula; trata-se de um momento de fruição.

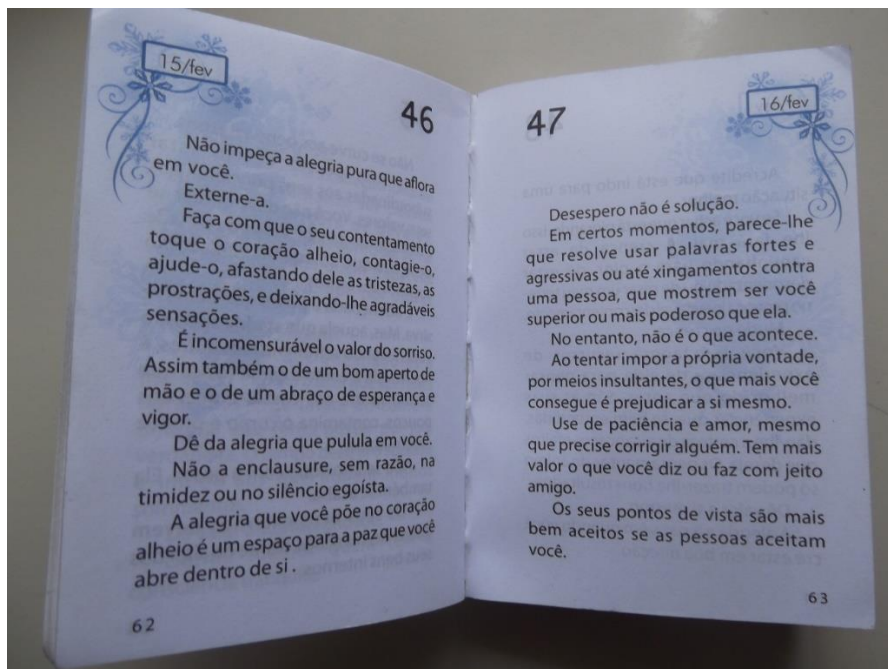


Figura 11: páginas do livro *Paz todo dia*

Fonte: geração nossa

Nas palavras dessa *interactante*:

(33) *Sempre no final da aula eu também leio uma mensagem pra eles e isso também faz eles refletirem porque eles comentam a mensagem, às vezes passa, assim, ãh::: passa*

⁵² LOPES, Lourival. **Paz todo dia**. Brasília: Editora Otimismo, 2015. A obra se apresenta como um livro de mensagens e reflexões que buscam promover a autoestima e desenvolver qualidades que visem ao bem-estar, sabedoria e paz. Para isso, é apresentada uma mensagem motivacional para cada dia do ano.

o outro dia, ou, às vezes é na sexta-feira, e na segunda eles vêm comentando sobre aquilo:: né, algo que serviu pra eles, enfim:: então, isso, eu vejo que é bem legal e traz bastante resultado não só no conteúdo, mas pra vida em si, porque aqui é:: a autoestima deles tão lá embaixo, né, tão muito negativos, então trazer algo de bom, algo seja mais positivo, eu acho que é bem:: é bem legal (VG., excerto de entrevista em 2017. Grifos nossos)

Inferimos haver uma preocupação também por parte de VG. de agenciar elementos que possam tornar melhores os dias dos apenados naquele espaço, o que, mais uma vez, implica artefatos da *cultura escrita*, remetendo a uma compreensão assistencialista da leitura, para o que *gêneros do discurso* tais tendem a ser bastante favoráveis. Também aqui o desafio de transcender o espontaneísmo e uma abordagem com a *cultura escrita* voltada sobremaneira à resolução de conflitos emocionais, fazendo-o em nome de uma formação leitora que concorra para a emancipação humana. Para isso, é preciso ampliar a relação que os sujeitos mantêm com os produtos historiados atinentes à *cultura escrita*, ampliando seu *repertório* e sua compreensão sobre tais produtos culturais para que, assim, amplie-se também a compreensão sobre o mundo. Nesse sentido, a Proposta Curricular de Santa Catarina ratifica que

Seguramente um percurso formativo que contemple a formação integral precisa criar condições para que os sujeitos, em suas diferentes faixas etárias, vivenciem interações a partir dos gêneros da esfera literária de modo que compreendam como a cultura humana da qual são parte – em grupos mais específicos ou não – faculta-lhes interagir nessa esfera e nela se enriquecem mutuamente. Formar o leitor de textos em gêneros do discurso do campo da Literatura e, em alguns casos, contribuir para formar também o escritor são processos que requerem essas vivências na escolaridade básica, esse ‘provar de interações que se estabelecem entre os sujeitos’ na esfera literária. (SANTA CATARINA, 2014a, p. 122)

Para além da concepção que parece exacerbar relações entre ‘leitura’ e ‘autoajuda’, coloca-se, ao que parece, também uma concepção utilitarista da *leitura* de textos em diferentes *gêneros do discurso*. Considerando consensual que as tarefas com leitura e escritura em textos nesses vários *gêneros do discurso* é de capital importância nos componentes curriculares da área da Linguagem, sublinhamos a relevância de que os produtos culturais da escrita sejam pormenorizados quando na condição de estratégia pedagógica para compreensão de conteúdos escolares outros. Essa concepção, todavia – mesmo que possivelmente mais tácita do que prospectada –, ainda parece se fazer presente no campo em estudo. Um dos egressos, SRL., *interactante* de pesquisa, por exemplo, mostrou-se leitor assíduo de livros em gêneros da *esfera acadêmica*:

(34) *Uma vez, em dois meses eu li oito livros e me chamavam de::: dizendo que eu ia ficar louco e tudo porque eu li oito livros em dois meses (...) eu lia pras aulas, porque eu queria de fato aprender, né::: porque eu acho, na verdade, eu acho português muito difícil. (SRL., excerto de entrevista em 2017. Grifos nossos)*

O conteúdo enunciado no excerto (34) indicia tanto frequência da leitura de obras em *gêneros do discurso* da *esfera acadêmica* como uma concepção utilitarista dessa leitura, considerada a prospecção de domínio do português padrão. SRL. afirma que, além de ‘aprender português’ por meio dos livros, também o fez tendo como foco ‘maior destreza’ em outros diferentes componentes curriculares. Em suas palavras:

(35) *Eu só aprendi bem Matemática mesmo porque eu resolvi também ler um livro de matemática e através do livro que eu aprendi. Tanto que a minha nota maior foi em Matemática::: tudo na leitura do livro, né. Então, por isso que eu acho muito importante que o pessoal leia pra que de fato aprendam. (SRL., excerto de entrevista em 2017)*

Essa concepção que remete a tomar o artefato escrito como ‘meio’ para apreensão de um conteúdo escolar também se faz presente em enunciados das professoras, a exemplo de posicionamentos da professora AAF.: (36) “*Eu procuro levar música, poesia, trechos de alguns livros também, e isso acaba dando base para que eles tenham mais elementos pra desenvolver ((o léxico da língua inglesa)) também, né.*” (AAF., excerto de entrevista em 2017). Trata-se de representações que convergem com conteúdos enunciados pela professora VG., que, ao afirmar que se vale de diferentes *gêneros do discurso* em sala de aula, aponta como os aborda afirmando: (37) “*Às vezes eu uso na forma de interpretar, de eles fazerem o que eles entenderam, ou às vezes eu uso também com a gramática, né, eu trabalho em cima do texto com a gramática também.*” (VG., excerto de entrevista em 2017). Inferimos, nos fragmentos (36) e (37), e em outros congêneres, uma compreensão utilitarista da *cultura escrita*, agenciamento do ‘texto como pretexto’ para tratamentos gramaticais e afins, como crítica Geraldi (2003 [1991]). Nessa problematização não descuramos da assunção de que, seguramente, é na imersão na *cultura escrita* que tais apropriações poderão se historiar; a questão que se coloca, aqui, é a precedência de uma abordagem pretextual imanentista no tratamento com a *cultura escrita*.

Esse caráter utilitarista, muitas vezes, extrapola os conteúdos curriculares e ganha propósitos redentores de forma que se entende a *leitura*, tomada intransitivamente, como possibilidade de, por si só, modificar a vida dos que leem, questão amplamente problematizada por Britto (2013; 2012; 2015a). Nessa perspectiva, SRL. um dos egressos *interactante* de pesquisa relacionou, assim como já mencionamos anteriormente, a *leitura* com uma função prática de aprendizagem ao relatar as negativas que já sofreu por buscar por diferentes livros no espaço carcerário. Segundo enunciados seus, ele ouvia: (38) “*Ah, é preso! Pra que que ele quer ler? Pra que que quer aprender?*” entendeu? *Porque já me falaram isso pra mim quando eu tava preso* (SRL., excerto de entrevista em 2017) Segundo *dizeres* dele, após enunciar-se, tal qual em (38), e ser questionando pelos interlocutores dessas interações específicas narradas em (38), acerca de por que queria aprender, SRL. relata as respostas que dava a tais interlocutores:

(39) “*Por que eu quero aprender?*” *pra ser alguém na vida:: pra sair daqui, né, e não errar mais, porque é um objetivo maior de todo mundo, que não adianta eu vir aqui, errar de novo e*

voltar. Então pra aprender e ser alguém na vida, né:: tentar ser alguém na vida porque é muito::: difícil, depois que tu passou preso é muito difícil. (SRL., excerto de entrevista em 2017)

O enunciado em (39), relacionado com o excerto (38), sugere uma visão que alça a leitura intransitiva a um caráter redentor, salvacionista, que nos parece ser um lugar-comum em nosso campo de pesquisa e se fazer presente não só na *esfera escolar*, mas no espaço penitenciário mais amplo, tal como abordaremos na próxima seção deste capítulo.

Vale, aqui, uma última discussão: parece-nos fartamente dado na literatura da área⁵³ que a *leitura* tomada intransitivamente, assim como sob uma perspectiva salvacionista, tangencia o papel da formação escolar do leitor, ainda que tais concepções tenham se consolidado no senso comum. Importa, no entanto, o zelo em relação à perspectiva oposta: a denegação dessa possibilidade, como entendemos estar se colocando, também fartamente, na *esfera escolar* hoje, sobretudo pela influência dos Estudos Culturais⁵⁴. A nosso juízo, se a *leitura* não pode ser tomada intransitivamente e nem como salvacionista, ela também não pode ser proscrita como tal.

Buscando maior clareza: compreendemos que importa, sim, *ler*. E isso é intransitivo. É nosso entendimento, porém, que é preciso dar complemento a esse *ler*, do modo mais amplo possível. Logo, não se trata de proscrever o *ler*, mas de lhe dar complemento, transitivizá-lo. Vale o mesmo para o salvacionismo: não se trata de negar como e quanto a *leitura* contribui para que o sujeito compreenda possibilidades de transcender à condição em que se encontra e busque fazê-lo. A questão é que a *leitura*, em si mesma, não garante essa transcendência, o que não significa que devamos negar a ela o importante papel que desempenha nessa/para essa mesma transcendência. Importa, de novo, que se adjetivem tais leitura, porque não nos parece que sejam quaisquer leituras que concorram para tal. E esse raciocínio nos parece passível de extensão ao conceito de *cultura escrita*. (com base em BRITTO, 2012; 2015)

⁵³ Trata-se, aqui, de remissão a menções a obras feitas aso longo desta análise.

⁵⁴ A remissão, aqui, é a compreensões culturalitas que denegam o eurocêntrico, o homologado e substantivações/adjetivações congêneres, concebendo-os como origem da exclusão, do que entendemos exemplo compreensões como as publicizadas por Boaventura de Souza Santos (2010) e abordagens afins.

Ainda uma última e importante menção aqui: não é nosso propósito endossar nenhum tipo de argumentação que delegue à individualidade dos sujeitos protagonismo definidor da mudança de sua condição social – neste caso, a condição de ‘apenados’. Alinhamo-nos a compreensões que tensionam *individualidade* e *genericidade* (HELLER, 2014 [1970]; DUARTE, 1998; 1999; 2011; 2008; 2016), o que implica a defesa de que as condições objetivas conferidas aos sujeitos *interactantes* deste estudo para que concorram ao desiderato do desenvolvimento humano omnilateral em favor da emancipação humana – o que necessariamente inclui a ingrediência básica e primária de superação de sua restrição de liberdade física – são fundamentais, de sorte que a configuração socioeconômica e política em que se inserem tem decisivo protagonismo em se tratando de tal mudança de condição social.

Desse modo, a apropriação da *cultura escrita* no que respeita aos *textos de afiguração* (L. PONZIO, 2017) é componente decisivo, mas seguramente não único, nem tampouco definidor, dessa mesma mudança. A importância, pois, que reputamos a essa mesma apropriação – que, para ser intrapsíquica tem de ser, antes, interspsíquica (VYGOTSKI, 2013 [1931]) – é porque a concebemos como conquista sustentadora de novos modos de esses sujeitos operarem com tal configuração socioeconômica e política em razão de cujos contornos, em boa medida, esses mesmos sujeitos se encontram na condição de ‘apenados’. Logo, compete a classes escolares, nesses ambientes de restrição – e a restrição transcende a liberdade física para se colocar como restrição de modos de conceber a realidade cultural e natural –, criar todas as condições possíveis, e desafiar os limites de impossibilidade, para que, pela via da apropriação cultural que expande o *cotidiano* esses sujeitos possam confrontar as condições objetivas que uma sociedade capitalista e exclusora lhes impõe como possibilidades de escolhas de vida.

5.2 A (NECESSIDADE DE) IMERSÃO NA *CULTURA ESCRITA* NA PENITENCIÁRIA

No espaço carcerário, pela plausível impossibilidade de locomoção dos detentos dentro da própria unidade prisional, o que inclui sua ida até a biblioteca da instituição, o acesso aos livros implicaria um projeto específico que levasse as obras até as celas – o que, por ora, não ocorre, como abordaremos mais à frente – ou se restringe ao que é apresentado aos detentos que frequentam a escola. Tais sujeitos que frequentam as aulas no Completo Penitenciário são, porém, ainda uma minoria. A saber, segundo *BDI*⁵⁵, Gerente de Saúde, Educação e Promoção Social da Penitenciária, nessa instituição, no momento de nossa imersão em campo, havia menos de 10% dos detentos na condição de estudantes⁵⁶, como exposto na nota de campo seguinte:

(40) BDI. nos informou que, devido aos trâmites de transferências internas e externas à Penitenciária, a quantidade de detentos estudando era bastante variável e que, naquele momento, havia 58 matriculados que efetivamente frequentavam as aulas, sendo vinte deles no nível de alfabetização/nivelamento, dezesseis no Ensino Fundamental, onze no Ensino Médio e um no Ensino Superior. (Nota de campo, 16 de novembro de 2017)

Ressaltamos, neste contexto, que o acesso à educação, garantido pela Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), mais do que um direito dos que estão encarcerados é também uma forma de progressão de pena, considerando que, desde 2011, com a aprovação da Lei nº 12.433, as penas de privação de liberdade podem ter um dia de remissão a cada três dias de estudo por parte do detento (BRASIL, 2011). Essa prescrição legal estimula a procura pela escolarização, uma crescente demanda que o sistema, tal como se organiza, ainda não comporta. Para esses casos, então, as legislações supracitadas, acrescidas da Recomendação

⁵⁵ Esse *interactante* não autorizou a gravação da entrevista, o que nos impossibilitou de transcrever suas falas tal qual foram enunciadas; daí nossa opção por converter esses dados empíricos em notas de campo.

⁵⁶ Este dado diz respeito apenas à Penitenciária e não ao Complexo, isso porque é esta a unidade prisional na qual trabalha *BDI*.

nº44/2013 do Conselho Nacional de Justiça, indicam que a uma educação informal também deve ser computada para o cálculo de redução da pena “[...] na hipótese de o apenado não estar, circunstancialmente, vinculado a atividades regulares de ensino no interior do estabelecimento penal e realizar estudos por conta própria, ou com simples acompanhamento pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 3). Ainda, essas mesmas legislações que contemplam progressão de pena em razão de estudo também o preveem por meio de atividades de caráter complementar, ao recomendar que

Para fins de remição pelo estudo (Lei nº 12.433/2011), sejam valoradas e consideradas as atividades de caráter complementar, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, tais como as de **natureza cultural**, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, entre outras. (CNJ, 2013, p. 01. Grifos nossos).

É dentro dessa perspectiva de atividade complementar, então, que a recomendação do Conselho Nacional de Justiça reconhece a *leitura* como uma atividade de natureza cultural e prescreve que se deve “[...] estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura [...]” (BRASIL, 2013, p. 03). Dessa forma, mesmo não se relacionando com a perspectiva humanizadora da leitura que vimos defendendo neste capítulo, esse contexto cria uma necessidade de possibilitar que os apenados tenham acesso aos livros de que dispõe a Penitenciária em nome de uma demanda bastante prática de garantia de seus direitos. Para computar as horas dedicadas à leitura e requerer os dias remidos nos processos dos apenados, todavia, é determinação do Conselho Nacional de Justiça que cada Unidade Prisional apresente um projeto estabelecendo como encaminhará o percurso em questão e, só após a aprovação desse projeto, é que a legislação passa a valer para os que cumprem pena na Unidade.

Até o momento de finalização do processo de geração de dados para esta dissertação, porém, a Penitenciária de Florianópolis/SC ainda não tinha obtido a aprovação do documento respectivo a essa exigência e, portanto, não contava com a possibilidade de remição de pena pela leitura. Segundo *BDI.*, a instituição teve um primeiro processo negado e, no momento da mencionada geração dos dados para esta pesquisa, estava com um segundo processo em tramitação, esperando aprovação. A gerente, *BDI.*, ainda afirmou que o cumprimento da regulamentação que

permite a diminuição da pena por meio da leitura era um dos grandes desafios e constituía uma das principais metas de sua atuação à frente da Gerência em tela.

A demanda que se coloca à biblioteca para utilização dos livros na remição da pena, consideradas as finalidades desta dissertação, ganha contornos de outra ordem tendo presente o fito de ampliar o acesso à *cultura escrita* rarefeito no sistema prisional. Dado o caráter notoriamente pragmático de criação de caminhos para que o sistema esteja em conformidade com a lei, essa medida desvela uma limitação do papel principal desses espaços de atuarem, por meio de seus agentes, como promotores de cultura, como debatido por Britto (201b). Para o autor,

De fato, a necessidade de responder a demandas imediatas e a submissão a critérios de avaliação fundamentados na lógica da eficiência e da produtividade, bem como a ânsia por popularização, têm instado as bibliotecas a desenvolver atividades utilitárias, que a afastam de sua missão principal, descuidando-se do papel de disseminação da cultura, produção e registro de memória e de formação cultural. (BRITTO, 2015b, p. 63)

Mesmo atendendo às exigências práticas da rotina carcerária e judicial, é preciso, todavia, ressaltar que as leituras que potencializem a busca da redução de pena, podem, em alguma medida, auxiliar na formação leitora daqueles que empreendem essa busca, ainda que sua motivação inicial seja quantitativo-jurídica. Segundo NS., egresso do sistema penitenciário aqui em estudo, a prática leitora, na grande maioria dos casos, é quase que inexistente. Assim ele se enuncia: (41) *Lá dentro, a galera tá com a cabeça pesada. Eles não vão parar pra ler dez páginas. Aqui fora a gente lê cinquenta, mas eles não conseguem parar para ler dez, pra ler cinco::: pra ler uma carta que vem::: nem um processo.* (NS., excerto de entrevista em 2017).

Nesse contexto, a leitura para remição da pena apresenta-se como uma possibilidade de transcender o cenário exposto por NS. e de propor alternativas que facultem aos reclusos uma imersão mais ampla na *cultura escrita*. Reiteramos, aqui, ressalvas anteriormente feitas a concepções redentoras ou salvacionistas, que atribuiriam à legislação em questão um

propósito de formar leitores contumazes – ou, até mesmo mais que isso, leitores críticos – apenas com a leitura de obras de sua escolha ou sem o acompanhamento de um interlocutor mais experiente; trata-se, aqui, de considerar o que pode haver de significativo nas leituras derivadas da motivação (im)posta pela regulamentação. Para que se considere, então, a pertinência da *leitura*, mesmo que nas condições apresentadas, vale mencionar a proposição de Britto (2015b), segundo o qual, mesmo em se tratando de leituras de cunho obrigatório, ler textos em diferentes *gêneros do discurso* implica algum tipo de apropriação. Segundo o autor,

É pertinente observar que, quando a pessoa se põe a ler, isso pode se dar tanto por movimento espontâneo, devido a um desejo pessoal, como por uma obrigação, em função de um compromisso – de trabalho, de estudo, de participação em uma esfera social. E ambas as possibilidades são significativas. É um equívoco grave imaginar que a leitura que resulta do gesto voluntário é mais legítima ou criativa. Ao contrário, podem-se criar e realizar muitas coisas em situações em que o leitor não tem o que escolher, assim como em muitas situações a leitura descompromissada não implica criação, descoberta ou aprendizagem. O que interessa é que a pessoa, quando se põe a ler, saiba o que e por que o faz, sendo senhora da ação intelectual. (BRITTO, 2015b, p. 72)

Para atender às demandas aqui em menção e possibilitar o acesso aos livros como determina a legislação, a biblioteca existente no prédio administrativo da Penitenciária, mantém, mesmo que com móveis relativamente antigos, uma boa estrutura e um bom acervo – Figura 12 a seguir –, que se assemelha muito às bibliotecas escolares, já que, além de contar com uma quantidade bastante significativa de coleções de livros didáticos, conta com obras bastante variadas que compreendem desde clássicos da literatura artística, assim como da literatura científica, filosófica e afins, abrangendo muitos livros de literatura brasileira, até *best sellers* contemporâneos, quer de fruição, quer de campos científicos e congêneres.



Figura 12: Parte da biblioteca da Penitenciária
Fonte: DUTRA (2015)⁵⁷

Nos anos em que atuei no complexo penitenciário como profissional da Educação, a biblioteca contava com um professor – contratado pela SED – encarregado da distribuição dos livros nas celas, o que não se dava mais no momento da geração de dados para esta dissertação devido a incompatibilidades que se passaram a atribuir entre a especificidade da designação contratual desse profissional e a função efetivamente exercida por ele. Assim, por não haver naquela Secretaria a rubrica para contratação de um *bibliotecário*, esse serviço deixou de ser prestado aos detentos. Agora, ao questionarmos o CEJA sobre o espaço da biblioteca, as profissionais responsáveis por essas questões informaram-nos que o gerenciamento dessa instituição ‘biblioteca’ é, ali, atribuição da própria Penitenciária – tornando-se responsabilidade da Gerência de Saúde, Educação e Promoção Social (e não mais da Gerência

⁵⁷ Em nossas visitas ao campo, não fomos autorizados a fotografar os cômodos internos da Penitenciária e por isso nos valemos da foto postada como Figura 12, que se apresenta com uma distorção de foco, sugerindo um desalinhamento que inexistia no mobiliário. Corremos o risco da má qualidade da foto em nome da importância do registro de imagem.

de Educação) –, permitindo-nos inferir que as questões burocráticas aqui apresentadas, somadas às legislações de remição penal pela via da leitura, passaram a tributar a ingerência dos livros ao setor penitenciário e não mais ao setor educacional. Assim, mesmo que não se tratasse de desdobramento previsto em nosso projeto de pesquisa, buscamos entrevistar *BDI.*, a profissional responsável pela biblioteca, para compreender como se dava ali a relação dos sujeitos privados de liberdade e a *cultura escrita* no que concerne às especificidades dessa instituição escolar em nosso campo de pesquisa e se essa instituição, em alguma medida, convergia para a perspectiva humanizadora a qual atribuímos à leitura, concebida como ingrediência para uma *formação humana integral*.

Segundo *BDI.*, no momento da geração de dados para este estudo, a Penitenciária já se ocupava com encaminhamentos para iniciar a distribuição dos livros aos diferentes setores, o que, naquele momento, não ocorria. Na configuração de então – que reputamos extensiva até o presente momento –, apenas os detentos atuantes na cozinha ou aqueles cujo cumprimento de pena ocorre no alojamento do regime semiaberto podiam tomar obras em empréstimo, prática que acontecia como uma espécie de ‘teste piloto’ para o que se pretendia implementar em toda a Unidade. Como encaminhamentos para implementação mais ampla dessa distribuição de livros que estava sendo testada, a Penitenciária dispunha de uma estagiária do Curso de Biblioteconomia cuja principal função era catalogar o acervo. Essa necessidade transcendia o controle interno das obras, já que, segundo *BDI.*, quando a retirada de livros pelos detentos fosse iniciada, dar-se-ia a partir de uma lista de obras pré-selecionadas que seria levada até as celas, como registramos na nota de campo a seguir:

(42) *A pré-seleção dos livros deve ser implantada para garantir a qualidade das obras passíveis de empréstimo, explica BDI.. Ela aponta que as obras deveriam seguir algumas regras, a exemplo de serem catalogadas como livros de literatura, não possuírem um teor violento ou político, por exemplo.* (Nota de campo, 16 de novembro de 2017)

Tais restrições, mesmo que compreensíveis dentro do contexto carcerário, em nossa compreensão afastam interessantes possibilidades de que os

sujeitos que vivem intramuros tenham uma compreensão mais ampla de sua realidade para que possam superá-la. Essa perspectiva é reiterada por NS., que, ao ser questionado sobre o que considerava importante ser lido na prisão, afirmou:

(43) *Eu acho que tudo começa pela política. Tipo, né::: Dar leituras em que se aprenda a ter uma consciência política. Tipo... Se perceber naquela leitura que::: que mostra que eles são parte da sociedade e não os excluídos da sociedade, o lixo da sociedade. Acho que tudo começa por aí. (NS., excerto de entrevista em 2017)*

O conteúdo desse excerto (43) ratifica nossa compreensão de que os artefatos culturais podem contribuir para uma compreensão mais ampla do cotidiano de modo que se possa transcendê-lo, como vimos marcando reiteradamente ao longo desta dissertação (com base em DUARTE, 2016). Nesse sentido, a biblioteca da Penitenciária deve atuar como uma instituição que facilita essa busca pela relação mais efetiva com o *genérico humano* (HELLER, 2014[1970]) e, para isso, é preciso que ela se coloque com tal potencial, como discute Britto (2015b, p. 63) ao apontar que, no que diz respeito à função desses espaços,

Trata-se de assumir que a biblioteca não se limita a prestar serviços, tendo papel de protagonista na disseminação e desenvolvimento do conhecimento e na constituição de uma política cultural democrática. E isso significa que, mais que oferecer entretenimento cultural, investir em formação aligeirada ou reproduzir práticas massificadas de produção e consumo de cultura – não importa o quando isso seja atrativo –, cabe à biblioteca realizar ações problematizadoras da cultura e da política que estão além do panorama imediato e das razões mezinhas da vida cotidiana.

Tal concepção emancipatória se indicia em enunciado de NS., que, após sair do sistema e se formar em um curso universitário, afirma que (44) *((a leitura na prisão é importante)) porque faz tu entender::: Faz tu tirar a venda dos olhos, né. Tu tá cego ali dentro. (NS., excerto de*

entrevista em 2017). A despeito da controversa metáfora da ‘cegueira’, coloca-se, aqui a possibilidade de que vimos tratando de o sujeito conceber a realidade cultural e natural sob outros parâmetros, o que, no entanto, dissocia-se da tônica de relevância que inferimos haver na biblioteca em questão, tanto quanto dos propósitos pelos quais o acesso a leituras que facultam essa ‘cura da cegueira’ tende a se indiciar nos enunciados dos *interactantes* deste estudo, já que essa relevância parece convergir com uma compreensão acerca da educação bastante voltada a um caráter assistencialista ou utilitarista. Nesse sentido, para *BDI*, que justifica suas afirmações sob a condição de responsável pelo sistema, atribui à *leitura* uma forma de preencher o tempo ocioso daqueles que cumprem suas penas, como apresentamos na seguinte nota:

(45) *BDI me afirma que a leitura é importante na Penitenciária para que os detentos possam ocupar o seu tempo ocioso e, adicionalmente, “acalmar” a cadeia, pois, segundo ela, o momento utilizado para a leitura é um momento em que o detento não está “incomodando” ou “pensando em coisas ruins”. Para ela, essa prática reflete no bom andamento da rotina carcerária. Ainda, a gerente menciona que acha interessante que os sujeitos privados de liberdade leiam para que “melhorem suas falas, dicção e escrita”.* (Nota de campo, 16 de novembro de 2017)

Compreensões tais sugerem uma visão bastante utilitarista da leitura; talvez mais do que isso, reporta-se a uma visão domesticadora, o que se estende ao uso da biblioteca como meio para tal, distinguindo-se das funções propostas por Britto (2015b) e de nossa concepção de imersão na *cultura escrita* como fator humanizador dos sujeitos, distanciando-se, portanto, de uma perspectiva que relacione o acesso dos detentos à leitura em favor de uma formação que se adjective como *integral*. Parece-nos incontestado que uma concepção distinta do papel da biblioteca em um espaço como este implica formação específica para gestão pela via da Educação, das Humanidades, das Letras⁵⁸; e não uma formação qualquer, mas uma formação comprometida com o desiderato da emancipação

⁵⁸ É certo que Letras e Educação incluem-se em ‘Humanidades’; o truísmo, aqui, é propositado.

humana, para o que assinala claramente a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC, 2014a).

Em nosso entendimento, o papel da biblioteca transcende, por um lado, (i) tanto uma função aquietadora, acalmadora e, por implicação, em boa medida domesticadora, quanto, por outro lado, (ii) uma função pragmática de remição de pena. Tanto aquela função quanto esta endossam um sistema político-econômico desenhado para exclusões tais, para manutenção de depósitos humanos devidamente quietos e ocupados de quantificações que possam libertá-los do grameamento. Compreendemos, no entanto, que esses propósitos do sistema tal qual ele se desenha podem ser tomados como pertuitos por meio dos quais o educador nesses espaços tenha possibilidades de assumir o papel que lhe cabe na luta em nome desses sujeitos fragilizados: usar esse sistema para minar a sua própria lógica excludora. E nisso nos alinhamos a Duarte (1998; 1999; 2011; 2008; 2016) e Saviani (2012 [1983]; 2008 [1991]; 1996; 2013) na defesa de que é pela via da apropriação cultural que os sujeitos se munem de recursos para operar criticamente com a realidade cultural – aqui incluída a economia – e natural. Para essa razão, em nosso entendimento, existe uma classe escolar dentro da Penitenciária e uma biblioteca ali instalada, ainda que as finalidades de ambas não possam ser conquistas nos limites constrictos de suas próprias funções, porque tocam conquistas de ordem política e econômica mais amplas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INQUIETAÇÕES E ASPIRAÇÕES NA BUSCA DE UMA *FORMAÇÃO* INTENCIONALMENTE *HUMANA*

*Desconfiai do mais
trivial, na aparência singelo.*

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

*Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer
natural, nada deve parecer impossível de mudar.*

(Bertolt Brecht)

Esta dissertação tratou da educação escolar e da imersão na *cultura escrita* em um contexto de privação de liberdade, objetivando compreender a educação em linguagem no campo estudado, tendo como base os pressupostos filosófico-epistemológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014a) de forma a responder à seguinte questão de pesquisa: **Considerando os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, a educação em linguagem tal qual se historia no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC, faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da *cultura escrita*, visando à *formação humana integral* desses sujeitos? Em o fazendo, como isso se delinea? Em não o fazendo, o que se coloca em seu lugar?**⁵⁹.

Considerado o percurso de estudo empreendido para esta dissertação, no que tange às possibilidades de ampliação de *repertório cultural* por meio de uma imersão mais efetiva na *cultura escrita*, compreendemos que uma relação, quer seja mais estreita, quer seja mais ampla, entre os que estão privados de sua liberdade – aqueles que frequentam as aulas no Complexo Penitenciário e aqueles que ainda não o fazem – e os artefatos culturais escritos ainda se apresenta como um desafio, dado que, sobretudo em função de contingências de segurança

⁵⁹ Como enfatizamos na Introdução, por ocasião da apresentação do objeto deste estudo, no projeto de pesquisa esta questão continha questões suportes, organizadas em dois movimentos distintos, o segundo dos quais foi suprimido pelas razões que aprofundaremos à frente.

constitutivas da *esfera carcerária*, esse desiderato de familiarização e ampliação confronta-se com um conjunto substantivo de restrições, considerando que, para alguns dentre aqueles sujeitos ainda não parece haver prenúncios desse desiderato. Prospectando como desafio um indispensável vir a ser em favor de maior imersão na *cultura escrita*, consideramos que esse desafio se coloca como mais árduo à medida que exige uma ressignificação acerca da compreensão do que sejam, de modo mais amplo, a *cultura escrita* e, de modo mais estrito, a *leitura* no campo estudado, isso porque fins pragmáticos, utilitaristas ou assistencialistas parecem se impor como proeminentes em se tratando dessa imersão, o que coloca em xeque o potencial humanizador de vivências educacionais com base em ambos os conceitos.

Nesse vir a ser no que concerne a delineamentos com outros propósitos em se tratando da imersão desses sujeitos na *cultura escrita*, defrontamo-nos com uma questão adicional, que concorre fundamentalmente para tais propósitos: a rarefação de artefatos escritos, sobretudo aqueles que ganharam o grande tempo e que se configuram tensionadores do que é do *genérico humano* (HELLER, 2014[1970]). Essa rarefação é ingrediência de uma conjuntura educacional que se distingue da *formação humana* adjetivada como *integral*, tal qual postula a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SC, 2014a). Assim, a resposta que emerge para a questão geral desta dissertação é a dissociação entre a compreensão que parece se colocar no campo de pesquisa acerca do que seja *formação humana integral* – com forte marcação do produtivismo e do que vimos arriscando chamar de ‘assistencialismo emocional’ – e a compreensão que entendemos constitutiva da Proposta Curricular – de base histórico-cultural e comprometida com um percurso de desenvolvimento que convirja para a emancipação humana. Essa nos parece ser a síntese da resposta textualizada no capítulo analítico deste estudo para tal questão geral de pesquisa, sobremodo para seus desdobramentos finais – **Em o fazendo, como isso se delinea? Em não o fazendo, o que se coloca em seu lugar?**

Precisando mais efetivamente o que entendemos ‘colocar-se em lugar da *formação humana integral* concebida a partir de fundamentos histórico-culturais’, importa retomar que, no espaço formativo em estudo – articulação entre a *esfera escolar* e a *esfera carcerária* –, parecem-nos bastante presentes compreensões de *educação* pautadas no ideário do *aprender a aprender* (DUARTE, 2011; 2008) ou, como mencionamos no parágrafo anterior, voltadas ao lenitivo emocional e a desdobramentos assistenciais intrinsecamente ligados a esse mesmo lenitivo – os *eventos*

com a escrita que vivenciamos parecem trazer essas proeminência. Assim, no que diz respeito a uma imersão mais ampla na *cultura escrita*, restrições da *esfera carcerária* se impõem, mas, a despeito da força coercitiva delas, pudemos testemunhar militância de professores em nome de que se concretizem condições educacionais outras, mais efetivas para um percurso educativo que favoreça a ampliação de *repertório cultural* desses *interactantes*, tendo presente o clamor por parte dos que atuam na docência na Penitenciária – em seu *dizer* ainda que marcadamente ambientado no bojo de suas funções (com base em PONZIO, 2014) – para que se ampliem as possibilidades de *eventos com a escrita* protagonizados pelos sujeitos apenados, seja no espaço escolar ou para além dele no todo da *esfera carcerária*.

Sob essa perspectiva, a educação em linguagem, no que concerne à maior ou menor imersão na *cultura escrita*, converge com uma compreensão de *leitura* e de *escritura* como afetas a artefatos escritos do *cotidiano* carcerário, a exemplo de cartas, memorandos ou processos. Tais demandas são, sem dúvidas, relevantes para que aqueles que cumprem suas penas nos espaços intramuros consigam organizar-se nesse espaço, por meio de memorandos internos e documentos para pleitos afins ou pela compreensão de seus processos, e para que mantenham o mínimo de socialização por meio das cartas trocadas entre eles ou entre eles e as famílias – as quais projetamos como constitutivas de uma abordagem futura no âmbito do Doutorado – , o que legitima *eventos com a escrita* com esses delineamentos.

Parece-nos, pois, que o desafio se coloca em extrapolar o pragmatismo tanto dessas relações interpessoais quanto das finalidades a que presta a educação em linguagem de modo mais amplo ali, a fim de que, por meio de uma imersão mais efetiva na *cultura escrita*, se possa criar condições para que os sujeitos compreendam mais alargada e criticamente o mundo e a si mesmos, tanto no tangente a suas realidades imediatas quanto no tangente a seu pertencimento ao *genérico humano* (HELLER, 2014[1970]). Reconhecemos que, nessa mesma busca pela alforria dos sujeitos de seus limites do *cotidiano*, parece forçosamente emergir a concepção pragmática de *cultura escrita* e de *leitura* que vimos apontando, justificada como meio para que os detentos, em alguns momentos, sublimem as condições em razão das quais são colocados à margem social, o que, tal qual já posto, seguramente concorre para a manutenção de sua saúde mental ali.

A despeito, porém, desse reconhecimento, contrapomo-nos a tal pragmatismo pelo escapismo que traz consigo, dado que esse mesmo

desprendimento que suscita acalento emocional e contribui para que os sujeitos ‘esqueçam’ seus problemas, coloca em xeque a visão das contradições sociais, características do modo de produção vigente, que são as responsáveis, em boa medida, pela marginalização daqueles apenados e pelo próprio encarceramento deles. Em que pese ter de se abrir mão do lenitivo emocional, entendemos que uma imersão mais efetiva na *cultura escrita* implica que os sujeitos compreendam sua realidade imediata e a questionem da maneira mais exotópica possível, de forma a não os ‘cegar’ frente a contradições sociais de que, sob vários aspectos, são eles próprios as ‘vítimas’.

No que diz respeito à educação em linguagem, então, pareceu-nos que no lugar de uma *formação* que se apresente como *integral* colocam-se compreensões cujo delineamento é causa e também consequência de abordagens produtivistas, pragmatistas, do ideário do *aprender a aprender* e filiações afins, as quais mutuamente se mimetizam, em contornos sincréticos sem corresponder a planejamentos claramente ancorados em perspectivas filosófico-epistemológicas que tornem deliberadas essas abordagens quanto à lógica de suas bases. Dentre esse mimetismo, o foco no apaziguamento emocional pareceu-nos tônica preponderante do agir docente no campo de estudo. Trata-se, porém, de um agir que tributamos efetivamente comprometido com o bem-estar daqueles sujeitos – mas seguramente não com o seu desenvolvimento humano –, ainda que o faça destituído de fundamentos para tal, desenhando-se muito proximamente ao espontaneísmo e ao senso comum, sobretudo se considerarmos a caracterização da *esfera carcerária* nos dias de hoje no país e a urgência de seu redesenho sob todos os aspectos tangente aos Direitos Humanos e a implicações afins. Nesse sentido, entendemos compreensível e clemente que se busque a ‘fuga’ de uma conjuntura tão cruel, ao mesmo tempo em que nos parece certo que essa mesma fuga é poderoso ingrediente para reiterar a sua condição de exclusão e, paradoxalmente, para consolidar as razões que os levam a querer, metaforicamente, ‘fugir’.

A tal prevalência do assistencialismo emocional, somou-se uma visível necessidade de resolução de demandas imediatas, as quais, por vezes, distorcem os papéis exercidos pelos que atuam na *esfera carcerária*. Em razão dessas especificidades da *esfera* em foco, questões de ordem burocrática ou preocupações acerca de normas de segurança passam a compor o conjunto das responsabilidades dos professores, e também sob essa mesma razão, a delegação da formação docente termina por se estender a profissionais sem habilitação pedagógica. Dessa

conformação decorrem encaminhamentos educacionais focados em atender a essas demandas imediatas, quando não em ‘agradar’ os discentes, o que contribui para um esvaziamento epistêmico, em uma forte evidência de aproximação do ideário do *aprender a aprender* (DUARTE, 2011; 2008), dado que, desde a formação dos docentes até a sua atuação em classe, tendem a se ressaltar vontades individuais como norteadoras dos processos de ensino e, sobretudo, de aprendizagem.

Isso posto, entendemos ter respondido à questão de pesquisa e atendido ao objetivo deste estudo. Assim, no fechamento desta dissertação, ressaltamos que, mesmo que convencidos acerca do conteúdo de nossas compreensões, é preciso reconhecer que em nome da cautela metodológica e analítica para que elas se consolidassem, esta pesquisa – como pontuado no decorrer do texto – desenvolveu-se com um volume de dados empíricos aquém do inicialmente prospectado: esperávamos poder ter tido acesso mais efetivo às aulas, assim como ter empreendido uma interlocução mais ampla com professores ali em atuação, sobretudo no campo da Língua Portuguesa e, ainda, ter tido um acesso maior aos sujeitos que vivenciam essa privação de liberdade. Vimo-nos, porém, ante grades metafóricas que criaram obstáculos substantivos a essa ampliação de imersão no campo em estudo. E, importa aqui reconhecer, seguramente prospectamos essa maior inserção em razão de contarmos com uma abertura que considerasse minha vivência anterior como profissional da Educação naquele espaço, o que não se consolidou sobretudo por conta de mudanças diversas tanto no corpo de profissionais ali atuantes como nas regras e encaminhamentos das próprias *esferas* em articulação. Isso posto, mesmo que qualitativamente tenhamos conseguido abarcar dados importantes para as compreensões as quais nos propúnhamos levar a termo, o campo de pesquisa na articulação das *esferas escolar e carcerária* nos impôs significativas dificuldades para uma imersão mais ampla ali, bem como uma participação de um maior número de diferentes professores, sobretudo, reiteramos, de professores de Língua Portuguesa, como projetávamos inicialmente.

Dar conta, ainda, de atender a exigências relativas à segurança, típicas da *esfera carcerária*, tomou-nos um tempo considerável que seria destinado à inserção em campo, o que se deu em função da necessidade de aguardarmos autorizações para entrada no Complexo, exigência que se estendia desde questões operacionais de pesquisa, como a utilização de um gravador para entrevistas, até questões primárias como o acesso ao interior da Penitenciária. Cada uma dessas ações requeria protocolos diferentes, emanados de instâncias diferentes por funcionários diferentes,

responsáveis cada qual por seu setor diferente. Ainda, as regras da *esfera carcerária* nos impediram de fotografar os espaços internos da Unidade Prisional e de acompanhar as aulas realizadas no Complexo, o que nos levou a participar de aulas no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico. Trata-se, aqui, de restrições esperadas para uma *esfera* tal, as quais possivelmente tenhamos subestimado em nossos propósitos iniciais de pesquisa.

Acrescente-se a isso que as próprias condições de trabalho dos professores, sabidamente desfavoráveis à classe trabalhadora, concorreram para a nossa dificuldade de contar com participantes de pesquisa que lecionassem a disciplina de Língua Portuguesa: as professoras que atuavam com esse componente curricular eram também docentes em outras escolas e mantinham uma carga-horária laboral bastante alta, o que foi decisivo para que não pudessem compor o grupo de *interactantes* deste estudo. Em que pese essas constrictões, entendemos que o tempo em que nos mantivemos no campo de pesquisa e as vivências que pudemos historiar nele nos permitem advogar que, mesmo nas condições apresentadas, o objetivo traçado – problematizar, considerando os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, se/como a educação em linguagem tal qual se historia no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC, faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da *cultura escrita*, visando à *formação humana integral* desses sujeitos – foi alcançado.

Para além de nossas projeções que só se cumpriram em parte, todavia, a maior modificação entre o que idealizamos no projeto de pesquisa e o que efetivamente nos foi dado realizar, consideramos ter sido a alteração final do percurso metodológico, que previa, após um processo de compreensão da configuração da educação em linguagem no Complexo Penitenciário de Florianópolis, um retorno aos participantes de pesquisa para que, com base no que lhes apresentássemos, pudessem contribuir com novas ingrediências para uma proposição do que poderia vir a ser uma educação carcerária que se ocupasse com a *formação integral dos sujeitos* – o segundo movimento contido nas questões-suporte respectivas ao projeto de dissertação, movimento já mencionado aqui e do qual vimo-nos forçados a abrir mão na realização da pesquisa.

Essa prospecção de retorno aos participantes de pesquisa antes de fechar o texto e como ingrediência para o fazer, vem guiando uma busca por novos encaminhamentos de pesquisas em nosso Grupo, de forma a que possamos pensar em possibilidades de aproximação entre a

Academia e a Educação Básica para além das pesquisa com caráter ‘diagnóstico’. Importa, aqui, o registro de que abrir mão do que, no projeto de dissertação havíamos chamado de ‘segundo movimento da pesquisa’ transcendeu questões relativas ao tempo para realização do estudo – dadas as dificuldades supramencionadas –, derivando, de fato, de uma revisão acerca da relevância desse percurso para o campo e seus envolvidos. Na reconsideração dessa relevância colocamos em questão a compreensão de que, mesmo que houvesse uma disposição considerável por parte dos envolvidos no processo de escolarização dos detentos – na *esfera escolar*, nesse imbricamento com a *esfera carcerária* – a ressignificações, emergiu uma questão preliminar para que o ‘segundo movimento’ pudesse ter sido minimamente enriquecedor: uma maior agregação dos *interactantes* em torno de propósitos mais efetivamente colegiados e mais marcadamente ancorados nos fundamentos filosófico-epistemológicos que se historicam na Proposta Curricular de Santa Catarina. Colocando de outro modo: entendemos ter encontrado um campo de pesquisa significativamente escandido, sem liames mais efetivos entre os *interactantes*, a maior parte deles mergulhados em dar conta de exigências imediatas de um *cotidiano* quase asfíxiante no que tange às especificidades da reconhecidamente complexa *esfera carcerária*, tangenciando-se, pois, as especificidades da *esfera escolar*. Assim, pareceu-nos estar em xeque a discussão dos resultados de nosso estudo – o ‘segundo movimento’ – em razão de concepções e decisões colegiadas, em convergência, ainda serem um desafio, um vir a ser ali. Antevimos, então, que o resultado desse ‘segundo movimento’ persistiria como um conjunto de posicionamentos individuais, no limbo do subjetivismo, para a resposta dada à questão e pesquisa.

Inquieta-nos – e, como decorrência de nossa imersão em campo, estamos seguros de que inquieta também aos *interactantes* de pesquisa – vivência de uma prática da educação carcerária muito afeta a questões do próprio cárcere e, em função disso, pouco promissora a extrapolar-se a educação protocolar que parece insistir em permanecer naquela *esfera carcerária*. Um movimento de volta como aquele a que inicialmente nos propusemos requereria, portanto, além de um tempo maior para ser feito com zelo – e, aqui, reputamos erro nosso inicial de projeção –, também e sobretudo uma ressignificação da própria *esfera carcerária* como concorrente para formação humana. Assim dispomo-nos a antever retomada desse segundo importante movimento para possível futuro projeto de Doutorado, consideradas as devidas ressalvas e mudanças provenientes dos questionamentos anteriormente apontamos.

Dadas as (im)possibilidades de realização de nosso estudo tal qual se prospectou inicialmente, como buscamos apresentar nestas Considerações Finais, faz-se essencial que abordemos o porquê de apresentarmos tal dualidade no título de nossa pesquisa, visto que ela se relaciona de maneira intrínseca com defesa proveniente de nossa filiação teórico-epistemológica, a qual alicerçou esta pesquisa. Nossos dados e a análise deles encaminham, como enfatizamos nestas Considerações Finais, para uma compreensão de que a *esfera carcerária* tal como se apresenta, mesmo que mantenha uma educação escolar pautada em um documento tal como a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014a), distingue-se da *formação humana integral*. Essa distinção parece-nos colocar-se também extramuros da Penitenciária, dado que a sociedade, tal como se organiza em seu modo de produção, por si só já suprime as possibilidades de que essa *formação* se historicize e que a *esfera escolar* se ocupe de maneira mais decisiva da humanização dos sujeitos.

Não seríamos, portanto, ingênuos a ponto de pensar que, por se encontrarem ‘isolados’ da sociedade, os sujeitos que cumprem suas penas em privação de liberdade estariam também desprovidos dos anseios produtivistas e unilaterais que assolam tal sociedade. Muito pelo contrário, esses detentos, por estarem à margem, mostram-se produto das contradições da sociedade de classes e, assim, encontram-se privados não só da sua liberdade em sentido literal – no que tange ao ir e vir físico –, mas são destituídos também de suas possibilidades de apropriação cultural, de sua viabilidade de transcender o *cotidiano*. Da mesma forma que fugimos à ingenuidade tal, todavia, fugimos também ao conformismo e, por isso, nossa busca por, independentemente das condições desfavoráveis com que nos defrontamos, criar possibilidades para que, mesmo que não se alcance uma *formação* que se caracterize como *integral*, que não se perca a utopia de alcançá-la, porque é ela – a busca por essa *formação* – que garantirá o papel social da *esfera escolar* e possibilitará um processo de *humanização*. O que nos propusemos a defender com esta dissertação, então, é que, por mais que condições adversas se coloquem, enquanto houver *educação*, é preciso que ela transcenda a imediatez das demandas econômicas e que se coloque de fato como uma possibilidade de emancipação humana. A epígrafe deste capítulo de fecho, assim, sintetiza nossa compreensão de que, mesmo com todos os obstáculos apresentados e com a (im)possibilidade de uma *formação humana integral*, “nada deve parecer impossível de mudar”.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006. p. 17-24.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-44.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/1924].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010 [1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Reformulações do livro sobre Dostoiévski. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010 [1929/1969]. p. 337-358.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os Gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010 [1952/1953]. p. 261-270.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackweell, 1994.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **CPI SISTEMA CARCERÁRIO**. 2009. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/2701>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação n. 44, de 26 de Novembro de 2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em:

http://www.cnj.jus.br//images/atos_normativos/recomendacao/recomendacao_44_26112013_27112013160533.pdf. Acesso em 25 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Brasil, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 12433, de 29 de junho de 2011. **Remição de pena pelo estudo**. Brasil, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm>. Acesso em: 24 abril. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Relatório Estatístico-Analítico do Sistema Prisional do Estado de Santa Catarina**. 2014. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/relatorios-estatisticos-analiticos-do-sistema-prisional-do-estado-de-santa-catarina>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. Resolução nº 01, de 20 de março de 1995. **Aplicação das Regras Mínimas Para O Tratamento do Preso no Brasil**. Brasil, Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-no-01-de-20-de-marco-de-1995.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre a ciência**. 7 ed. São Paulo; Cortez, 2010.

BRITTO, Luis Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: Leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015a.

BRITTO, Luiza Percival Leme. **No lugar da leitura: biblioteca e formação**. São Paulo: Fundação Sm, 2015b.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. A aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. **Revista Alfa**, São Paulo, 59 (2): 255-279, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, MARY ELIZABETH; MOSSMANN, S. S. ; IRIGOITE, J. C. S. .Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. In: Angela B. Kleiman; Juliana Alves Assis. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**. 11ed.Campinas/SP: Mercado das Letras, 2016, v. 1, p. 143-167.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; PEREIRA, Hellen Melo. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p.1587-1598, out./dez. 2016.

CONSELHO DA COMUNIDADE DE FLORIANÓPOLIS. **RELATÓRIO DE VISITAS: COMPLEXO PENITENCIÁRIO DA CAPITAL**. Florianópolis: 2016. Disponível em: <<http://farolreportagem.com.br/wp-content/uploads/2016/06/relatorio-conselho-da-comunidade-farol-reportagem.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

CORREIA, Karoliny. **Diretrizes para análise da escritura:uma abordagem histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p.99-116, jan/jun, 1998.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**: Polêmicas do nosso tempo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-122.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (Org.). **Educação e cultura:** lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.

DUTRA, Eliciane. **Condições de funcionamento das bibliotecas das penitenciárias da Grande Florianópolis.** 2015. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. **Usos sociais da escrita na família e na escola:** um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2011.

GALVÃO, Ana M. de O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 65-95.

GERALDI, J. W. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988 [193_].

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e TERRA, 2014[1970].

IRIGOITE, Josa Coelho da S. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2011.

IRIGOITE, Josa Coelho da S. **Aula de português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra**: um estudo sobre a ecologia de apropriação da escrita na esfera escolar. Florianópolis, 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2015.

KERN, Caroline et al. **Formação compartilhada**: um olhar pedagógico sobre a multiprofissionalidade no sistema carcerário. In: seminário internacional em pesquisa em prisão, 3, 2017, Recife, 2017.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Parábola, 2008 [1972].

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013[1980].

LUKÁCS, György. O trabalho. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013 [1976]. p. 41-126.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 [1979].

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007 [1845-1846]

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004 [1844].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos/SP: Pedro e João, 2011.

NAKAYMA, Andréa Retting. **O Trabalho de professores/as em espaço de privação de liberdade**: necessidades de formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2011.

PEDRALLI, R. **Na tessitura de encontros via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar em EJA. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Hellen Melo. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar**: um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. p. 9-40. Introdução.

PONZIO, Augusto. Identidade e alteridade. In:_____. **Fuori luogo**. Milano-Udine: Mimeses, 2013. p. 41-62. (Capítulo traduzido por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para fins de discussão interna em grupo)

PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de (Org.). **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PONZIO, Luciano. **Visões do texto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

POYER, Viviani. **Penitenciária estadual de Pedra Grande: um estudo sobre a política de combate à criminalidade em Florianópolis entre 1935-1945**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: _____. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003. p. 9-29

REBELO, Fernanda. **A Penitenciária de Florianópolis e a medicalização do crime (1935 – 1945)**. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE nº110/2012**. Santa Catarina: Conselho Estadual de Educação, 2012a. Disponível em: <
<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao->

basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-resolucoes/resolucoes-11>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação; Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Florianópolis, 2012b. Disponível em: <http://justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoos/peep_sc-cd-mec.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação; Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. **Convênio Nº 2014 TN 000573**. Florianópolis, 2014b. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/educacao-em-prisoos-2014-512/legislacao-515/2295-convenio-2014-4079/file>>. Acesso em: 05 out. 2016.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação; Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Florianópolis, 2017.

SAVIANI, Dermeval.. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008 [1991].

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, Autores Associados, 2012 [1983]

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15. n. 45. set./dez. 2010. p. 422-433.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 11-36.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

TOMAZONI, Eloara. **O ato de escrever em encontros na escola**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. El método instrumental en psicología. In: _____. **Obras Escogidas I**: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado Libros, 2013[1930]. p. 65-70.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: _____. **Obras Escogidas I**: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado Libros, 2013[1925]. p. 39-60

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. Pensamiento y palabra. In: _____. **Obras Escogidas II**: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Libros, 2014 [1934]. p. 9-348.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Libros, 2012[1931]. p. 11-327.

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje** [tradução Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2014 [1929].

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of the mind.** Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE 01

| Natureza | Título | Autor | Universidade/ Programa | Ano | Enfoque |
|-------------|---|--------------------|--|------|---|
| Dissertação | A QUESTÃO EDUCACIONAL NAS OBRAS DE KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS | Mario Borges Netto | Universidade Federal de Uberlândia/ Educação | 2013 | A dissertação busca identificar, apresentar e problematizar as proposições de Marx e Engels sobre a educação, tendo como referência a crítica ao modo de produção capitalista e a necessidade de sua superação. Dessa maneira, a pesquisa possibilita uma compreensão da questão educacional nas obras de Marx e Engels e a sua associação aos estudos sobre o desenvolvimento do modo de produção capitalista e seus desdobramentos contraditórios na organização da vida social. O trabalho aponta que Marx e Engels não construíram uma pedagogia, tampouco uma teoria educacional, mas um amplo sistema teórico sobre a sociedade capitalista que na sua totalidade |

| | | | | | |
|-------------|---|-------------------------|---|------|---|
| | | | | | abarcou as questões acerca da formação humana e, assim, é necessário à problematização da educação, fazendo a defesa de uma formação humana integral, centrada em conteúdos que estão para além da ordem do capitalismo. |
| Dissertação | EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: (DES)COLONIALIDADE E/OU (SUB)MISSÃO. UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO MÉXICO | Maisa Dos Santos Farias | Universidade Federal de Pernambuco / Educação Contemporânea | 2015 | O estudo problematiza a desigualdade de acesso ao conhecimento e de socialização dele, numa perspectiva de formação humana integral e, dessa perspectiva, busca conhecer as alternativas à educação neoliberal que estão sendo produzidas na América Latina, especificamente a partir dos movimentos sociais do campo. A dissertação, através de uma pesquisa documental, analisa três desses movimentos: na Argentina, o Movimento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE – Via Campesina); no Brasil, o Movimento |

| | | | | | |
|-------------|--|-----------------------|---|------|--|
| | | | | | dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e, no México, o Movimento Zapatista. Dessa maneira, o trabalho aponta que os movimentos sociais do campo, em suas lutas por uma educação que objetiva transformar as atuais relações sociais, políticas, culturais e econômicas, representam um lócus de criação de alternativas políticas e teóricas às orientações educacionais hegemônicas. |
| Dissertação | MODELO OPERÁRIO VENEZUELANO: UMA CONTRIBUIÇÃO LATINO-AMERICANA À FORMAÇÃO DE TRABALHADORES | Julia Mariano Pereira | Universidade Federal de Minas Gerais/Educação | 2015 | A dissertação aborda o Modelo Operário Venezuelano (MOV), metodologia para a formação de trabalhadores em defesa da saúde e segurança no trabalho; uma experiência baseada no Modelo Operário Italiano da década de 1960, baseado na pesquisa participativa que concebe a formação humana integral dos participantes através da autogestão e da construção coletiva |

| | | | | | |
|-------------|--|--------------------|--|------|--|
| | | | | | do conhecimento para além do ambiente de trabalho. Este estudo aponta uma tentativa de aplicação do método do materialismo histórico-dialético para compreender o específico e o universal da experiência do MOV, para abstrair deste contexto as contribuições para uma formação humana emancipadora para os trabalhadores latino-americanos em geral. |
| Dissertação | O ENSINO MÉDIO EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO RIO GRANDE DO SUL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL | Dirceu Adolfo Dirk | Universidade Federal de Santa Maria/Educação | 2015 | A pesquisa, baseada em análise documental da legislação brasileira e análise teórica da formação humana integral em diversas épocas e na contemporaneidade, analisa e identifica os elementos do desenvolvimento humano e de uma formação humana integral nas práticas pedagógicas, como sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). |
| Tese | O ENSINO MÉDIO INTEGRADO | Fabio Azamb | Universidade Federal do Rio | 2015 | A tese tematiza traços que apontem o potencial e os limites |

| | | | | | |
|-------------|--|-------------------------|--|------|--|
| | NO IFRS ENFRENTANDO A DUALIDADE | Luiza Marcal | Grande do Sul/Educação | | do Ensino Médio Integrado, tendo como base a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo. A pesquisa, que focaliza o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, apresenta traços indicativos de inflexões e, ao mesmo tempo, na perspectiva da contradição, vivencia obstáculos para serem transpostos até a sua consolidação. |
| Dissertação | ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE E A DEMANDA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO MUNICÍPIO DE VIDEIRA/SC | Gabriel Frizzo Patricio | Universidade do Oeste de Santa Catarina/Educação | 2015 | A dissertação analisa, com base nos estudos de Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, entre outros autores, a perspectiva politécnica de educação, a relação entre os cursos de ensino médio profissionalizante do Instituto Federal Catarinense/Câmpus Videira e a demanda do arranjo produtivo local do município. O trabalho por um lado, atende ao arranjo produtivo local, uma vez que são atividades que respondem às |

| | | | | | |
|-------------|---|------------------------------|--|------|--|
| | | | | | <p>necessidades que giram em torno da agropecuária, seja na sua produção mais direta, seja na sua industrialização e comercialização; por outro lado, sugere que os cursos podem atender de forma mais integrada ao mundo do trabalho, se tomarem essa área como uma base comum curricular para a oferta dos cursos, no entendimento de uma concepção politécnica de formação e do trabalho como princípio educativo. Por fim, pondera sobre uma nova visão para a escola média profissional, com uma organização voltada à formação de um cidadão-trabalhador que passa pelo pensar e pelo agir, ser agente transformador da sociedade.</p> |
| Dissertação | TRABALHO E EMPREGABILIDADE NO PROJETO CURRICULAR REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO: | Silene Gelmini Araujo Veloso | Pontifícia Universidade de Católica de Minas Gerais/Educação | 2016 | A dissertação estabelece as relações entre trabalho e empregabilidade no projeto curricular Reinventando o Ensino Médio |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | <p>CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA DEFINIÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA</p> | | | <p>(REM) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que se efetivou no período de 2012 a 2014. O trabalho tem como referências de Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Acácia Zeneida Kuenzer, Nora Krawczyk, Alice Casimiro Lopes, Marise Ramos e Dermeval Saviani para a discussão sobre as políticas públicas em torno do Ensino Médio, trabalho e empregabilidade; Michael Apple, Michael Young e Paulo Freire, para as análises sobre currículo. A pesquisa questiona a indefinição da função social da escola de Ensino Médio e aponta como as políticas de performatividade, como o ENEM, ditam a função social das escolas de Ensino Médio para determinadas classes sociais e como a educação para o trabalho se estabelece como</p> |
|--|---|--|--|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | prioridade para outras; também como o currículo do REM apontou a empregabilidade como função social da escola, em contraposição ao conceito de trabalho como princípio educativo e formação humana integral. |
|--|--|--|--|--|--|

APÊNDICE 02

| Natureza | Título | Autor | Universidade/Programa | Ano | Enfoque |
|-------------|--|------------------------|---|------|---|
| Dissertação | O TRABALHO DE PROFESSORES/A S EM “UM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE”: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA | Andréa Rettig Nakayama | Universidade Federal de Santa Catarina/Educação | 2011 | A pesquisa discute necessidades de formação continuada dos docentes que atuam na Escola Supletiva da Penitenciária, situada no Complexo Penitenciário do município de Florianópolis. O trabalho defende que as necessidades de formação dos/as docentes investigados não estão restritas às questões relacionadas diretamente ao modo de funcionamento dos espaços de privação de liberdade, mas sim a questões mais abrangentes relacionadas às particularidades do trabalho |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | <p>docente nesses espaços, às suas metodologias, avaliações e fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de questões que surgem a partir da ainda pouca compreensão e discussão acerca dessas especificidades em processos formativos, tanto por parte das instituições de formação de professores como por parte das redes de ensino, responsáveis pelo funcionamento da educação escolar nos espaços de privação de liberdade. Sendo assim, reafirma-se a importância de ampliar a discussão e também de oportunizar a oferta de formação continuada que</p> |
|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | |
|----------|---|-----------------------------|--------------------------------------|------|---|
| | | | | | leve em consideração as particularidades de atuação e formação dos docentes que atuam nos espaços de privação de liberdade, enquanto direito deles e dos próprios sujeitos estudantes. |
| sertação | A LÍNGUA DOS FILHOS ERRANTES DA SOCIEDADE: UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DAS GÍRIAS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO INTERIOR DO TOCANTINS | Solange Cavalcante De Matos | Universidade De Brasília/Linguística | 2014 | Tomando a gíria como um signo de grupo, a dissertação, que opta pelo modelo teórico-metodológico da sociolinguística interacional, estuda a linguagem do Sistema Penitenciário do interior do Estado do Tocantins. As análises, feitas com base principalmente em Bagno (2001), Chauí (1998), Thompson (2009), Gnerre (2009), Preti (2004), Gumperz |

| | | | | | |
|------|---|--------------------------|--|------|--|
| | | | | | (1988), Goffman (2012), Lakoff (1985), Lakoff & Johnson (2002) e Remenche (2003), apontam que o contexto de exclusão social e violência dos apenados contribui para a criação de uma linguagem peculiar, metafórica e restrita, a gíria de grupo, reveladora da visão de mundo do grupo marginal e carregada de marcas ideológicas e identitárias. |
| Tese | EDUCAÇÃO CARCERÁRIA: (DES)ENCANTOS, (DES)CRENÇAS E OS(DES)VELAMENTOS DAS HISTÓRIAS DE LEITURA NO CÁRCERE, ENTRE DITOS, SILÊNCIOS E SUBENTENDIDOS. | Ana Lúcia Gomes da Silva | Universidade Federal Da Bahia/Educação | 2007 | A tese discute as práticas educativas que se dão no cotidiano do cárcere e seus efeitos de sentido para os que nele se inserem, além de buscar compreender a tríade presente nas relações de poder: o saber, o discurso e as |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>estratégias do dizer sobre a prisão e seus efeitos. O horizonte metodológico adotado foi o tipo etnográfico, tendo como fundante os estudos da Antropologia, utilizando como instrumentos de construção dos dados entrevistas abertas e/ou aprofundadas, as histórias orais de vida, o memorial e a observação participante. Para realizar a análise dos dados, a base é a a Análise do Discurso (AD). O trabalho traz a cartografia das práticas educativas no cárcere, seus efeitos sobre os encarcerados e seus familiares, (des)vela (des)crenças, (des)esperanças, sinaliza possibilidades</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|-------------|---|----------------------------------|--|------|---|
| | | | | | reeducativas e socializadoras dos encarcerados pós-presídio e indica que a educação em espaços de aprendizagem como o cárcere, seria promotora de significativas mudanças, considerando que os seres humanos que vivenciam processos educativos de toda ordem podem (res)significar suas atitudes e transformar suas vidas. |
| Dissertação | A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO INSTRUMENTO DE REINSERÇÃO DO PRESO NA SOCIEDADE: UM ESTUDO DA POPULAÇÃO CARCERÁRIA DO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO DISTRITO FEDERAL. | Márcia Romana de Oliveira Grassi | Universidade Católica De Brasília/Educação | 2004 | A pesquisa constitui um estudo de caso que tem como população-alvo os apenados em regime semiaberto e aberto, matriculados em cursos de graduação na UCB, também os diretores e funcionários (professores e policiais) dos presídios que |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>abrigam os alunos-presos e os professores da graduação da UCB, analisa como a frequência no curso universitário contribuiu para abrir a perspectiva de uma carreira profissional, a melhora da autoestima e a reinserção dos presos na sociedade. Os diretores e funcionários dos presídios, por sua vez, informaram que após o ingresso na universidade, os apenados apresentaram mudanças significativas em seu comportamento . Já os professores da UCB, que têm apenados em suas turmas consideram não existir diferenças significativas, destacando que o preso-</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|-------------|---|--------------------------------------|--|-------------|--|
| | | | | | <p>universitário merece oportunidade de desenvolvimento integral como qualquer outra pessoa. O estudo, dessa maneira, aponta que frente às limitações e carências que permeiam as políticas carcerárias de ressocialização, torna-se necessária a ampliação e intensificação das ações educacionais voltadas aos detentos como forma de ampliação das perspectivas de inserção no mercado de trabalho para , com isso, prevenir a reincidência no crime.</p> |
| Dissertação | <p>A MULHER PRESA, SONHOS E FRUSTRAÇÕES: A ESCOLA NO SISTEMA CARCERÁRIO</p> | <p>Maria Júlia Silva de Oliveira</p> | <p>Universidade Nove de Julho/Educação</p> | <p>2010</p> | <p>A dissertação analisa a importância da educação formal e não-formal na Escola no Sistema</p> |

| | | | | | |
|-------------|---|-----------------------------|--|-------------|--|
| | | | | | <p>Carcerário para mulheres, analisando o quanto essa educação auxiliou na ressocialização das apenadas e na sua reinserção no mercado de trabalho. A pesquisa aponta que a educação – formal ou não – é indispensável na elevação da autoestima, na reinserção social e profissional das pessoas que estão (ou estiveram) em privação de liberdade.</p> |
| Dissertação | <p>EDUCAÇÃO PRISIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: PASSADO, PRESENTE E FUTURO'</p> | <p>Thaís Barbosa Passos</p> | <p>Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Educação</p> | <p>2012</p> | <p>A dissertação faz uma análise histórica do sistema de educação prisional no estado de São Paulo, de modo a analisar as diretrizes para educação nos estabelecimentos penais, compreendendo o seu</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | <p>passado, o presente e o futuro, desde a origem até a aprovação das Diretrizes Nacionais para educação nos estabelecimentos penais e proceder a uma análise sobre os possíveis desdobramentos para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Dessa maneira, a pesquisa aponta que, historicamente, o sistema prisional paulista não tem conseguido estruturar um programa educacional que possa prover aos detentos a formação de que necessitam. A proposta de implementação de um sistema de educação nos presídios do estado de</p> |
|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | <p>São Paulo nos moldes de uma escola virtual, tal como se apresenta, não daria conta de atender a toda a população carcerária que necessita do ensino, nem disponibilizaria recursos humanos convenientemente formados e preparados para orientar a atividade do educando para a apropriação dos conteúdos culturais necessários ao seu processo de educação e de humanização.</p> |
|--|--|--|--|--|---|

APÊNDICE 03

**DELINEAMENTOS PRELIMINARES PARA A PESQUISA E
ANÁLISE DOCUMENTAL**

| Documento | Foco da análise |
|---|---|
| Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. | Os direitos básicos dos apenados no Brasil, sobretudo no que tange ao acesso à educação durante o período de cárcere. |
| Plano Estadual de Educação nas Prisões. (2012) | As diretrizes pedagógicas da educação em espaços de privação de liberdade em Santa Catarina. |
| Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) | O conceito de <i>formação humana integral</i> e a proposta de educação que a contemple. |
| Relatório da CPI do Sistema Carcerário (2009) | A situação dos espaços de privação de liberdade no Brasil de forma a cotejar o acesso dos presos à educação formal no Estado de Santa Catarina e em âmbito nacional. |
| Relatório de visitas do Conselho da Comunidade ao Complexo Penitenciário da Capital. (2016) | Os dados acerca do Complexo Penitenciário que é campo de pesquisa segundo uma fonte que não é vinculada diretamente ao governo estadual e que tem como finalidade a garantia dos direitos dos apenados. |
| Relatório Estatístico-Analítico do Sistema Prisional do Estado de Santa Catarina (2014) | Os dados referentes ao grau de instrução e de acesso à educação na prisão nos estabelecimentos prisionais em Santa Catarina de forma a cotejá-los com a realidade estudada na capital. |
| Resolução CEE nº110/2012. Diretrizes operacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina. | Os deveres da Secretaria de Estado de Educação como mantenedora das escolas nos espaços de privação de liberdade. |

| | |
|--|--|
| <p>Resolução nº 01, de 20 de março de 1995. Aplicação das Regras Mínimas Para o Tratamento do Preso no Brasil.</p> | <p>Os deveres da Secretaria de Estado de Educação como mantenedora das escolas nos espaços de privação de liberdade.</p> |
|--|--|

APÊNDICE 04

DELINEAMENTOS PRELIMINARES PARA AS ENTREVISTAS

As entrevistas com os participantes deste estudo estarão diretamente relacionadas com a questão geral de pesquisa e seus desdobramentos. Inicialmente, apontaremos⁶⁰ linhas gerais para a entrevista visto que entendemos ser necessário conhecer primeiramente os participantes de pesquisa para, então, definirmos efetivamente as questões que comporão as entrevistas.

Questionamentos preliminares para gestores:

- 1) Qual o seu nome e formação?
- 2) Há quanto tempo atua com educação em espaços de privação de liberdade?
- 3) Qual a sua função como gestor da SED/do CEJA no que concerne à educação em espaços de privação de liberdade?
- 5) Qual você considera o papel da/do SED/CEJA na formação dos professores que atuam no Complexo Penitenciário? Como essa formação pode se efetivar? São oferecidos cursos de formação continuada aos professores que lecionam nesse Complexo?
- 6) E a Proposta Curricular de SC? E seus textos fundantes? [Se os conhece] O que pensa sobre eles [aqueles que conhece]? [Buscar, na interação, mencionar especificidades, para não ficar em uma anuência genérica, em que o entrevistado admita conhecer – sem de fato fazê-lo – apenas para atender a expectativas da entrevistadora.]
- 7) Com base na Proposta Curricular do Estado, como você compreende que os espaços de privação de liberdade podem garantir uma formação que vise à formação humana integral dos sujeitos? [Procurar saber se conhece esse conceito – *formação humana integral* – e/ou o que entende por ele.]

⁶⁰ Os verbos, aqui, não foram alterados para os tempos pretéritos porque se trata de veiculação das linhas gerais para a entrevista antes de sua realização. Por ocasião dessa mesma realização, houve alterações pontuais/expansões/detalhamentos e afins, mas não nos ocuparemos deles porque os entendemos inferíveis no decorrer da análise dos dados.

- 8) Caso te fosse dada a possibilidade a de melhorar a educação em espaços de privação de liberdade, o que você faria? O que iria inserir e o que tirar?

Questionamentos preliminares para professores:

- 1) Qual o seu nome e formação?
- 2) Há quanto tempo atua com educação em espaços de privação de liberdade?
- 3) Quais são as disciplinas que você leciona no Complexo Penitenciário?
- 4) Nas suas aulas, os alunos leem ou escrevem com frequência? O que costumam ler/escrever?
- 5) Os textos trabalhados nas aulas costumam tratar sobre o quê? Você poderia dar alguns exemplos?
- 6) Como você vê o trabalho com textos escritos nas aulas do Complexo Penitenciário de Florianópolis? O que se busca com esse trabalho? Por quê?
- 7) Quais os tipos/gêneros textuais/discursivos que você compreende que devem ser trabalhados nos espaços de privação de liberdade? Por quê? Como, na sua opinião, eles dialogam com os documentos parametrizadores?
- 8) Você considera que o trabalho com os textos escritos nas aulas ministradas no Complexo Penitenciário amplia os repertórios culturais dos estudantes? Como? Em quê?
- 9) O que você acha que poderia ser trabalhado nas aulas para que os alunos tivessem efetivamente uma ampliação⁶¹ do seu repertório cultural?

Questionamentos preliminares para alunos:

- 1) Quais são as disciplinas que você cursa no Complexo Penitenciário?
- 2) Nas aulas frequentadas, você lê ou escreve com frequência?

⁶¹ Estamos cientes de que o conteúdo desta questão e de outras congêneres pode suscitar direcionamento da resposta, mas registramos nosso cuidado na enunciação das questões, de modo a fazê-lo sempre a partir do conteúdo das respostas dadas anteriormente. A triangulação dos dados gerados pelos diferentes instrumentos também nos assegurou o zelo em relação ao paradoxo do entrevistador/observador (LABOV, 2008 [1970]).

- 3) Quais os tipos de textos que você costuma ler/escrever nas aulas frequentadas?
- 4) Você considera importante o trabalho com os textos escritos nas aulas que frequenta? Quais? Por quê?
- 5) Os textos trabalhados nas aulas costumam tratar sobre o quê? Você poderia dar alguns exemplos?
- 6) Você considera que o trabalho com os textos escritos nas aulas ministradas no Complexo Penitenciário ajuda você a aprender mais? O quê? Como?
- 7) O que você acha que poderia ser trabalhado nas aulas para você aprender, além do que já sabe?

APÊNDICE 05

CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante:

Eu, Daniela Cristina da Silva Garcia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula, 201601600, *e-mail* daniela.cristina@ufsc.br, desenvolverei uma pesquisa com o título ***Vivências com a cultura escrita por parte de sujeitos em privação de liberdade: (im)possibilidades de uma formação humana integral***. Para a realização do estudo, serão realizadas entrevistas e rodas de conversa. Meu objetivo é elaborar um quadro analítico para compreender como se estabelece a imersão na cultura escrita dos sujeitos em privação de liberdade visando a formação humana integral desses sujeitos, em uma abordagem qualitativa. Para tanto, preciso da concessão de sua permissão como exige o Comitê de Ética de Pesquisa da UFSC, órgão situado na Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, bairro trindade, com o telefone (48) 3721 6094.

A geração de dados se dará a partir da análise das entrevistas individuais e rodas de conversa, as quais serão previamente agendadas e negociadas com você, de acordo com sua disponibilidade. Comprometo-me a utilizar os dados em questão somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de minha tese de doutorado e artigos científicos em revistas especializadas, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa (não serão revelados nomes).

Sobre os possíveis riscos, é importante informar que você poderá vir a sentir alguns desconfortos, nas entrevistas, com alguma pergunta dirigida a você, nas rodas de conversa, pois você irá interagir em diálogo, além da pesquisadora, com outros participantes da pesquisa ou pode incomodar-se com a interpretação que darei a suas respostas por ocasião da análise documental que gostaria de poder fazer delas. Sobre esses desconfortos, devo acentuar que, caso não for de sua vontade responder, a mim competirá não fazê-lo, uma vez que buscamos, na realização desta pesquisa, minimizar todos os riscos possíveis, a fim de que a pesquisa seja realizada de modo que todos se sintam tranquilos e respeitados

Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Caso você se sinta lesado, terá

direito à indenização e, se tiver qualquer custo decorrente de sua participação nesta pesquisa, será inteiramente ressarcido. Por fim, uma cópia desta Carta de Esclarecimento ficará em sua posse, pois constam nela aspectos fundamentais para sua proteção.

Informo, ainda, que a pesquisa cumprirá a **Resolução 466/12** e que você tem a liberdade de, a qualquer momento, exigir uma contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a se sentir seguro(a) e respeitado(a) em suas contribuições durante a realização do estudo e posteriormente a ele. Se houver, por ventura, qualquer dúvida sobre os princípios éticos sobre os quais se erige esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48)3721.9581 – ramal 230, e contatar a Prof^a Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, orientadora desta pesquisa; ou o Comitê de Ética da UFSC, situado na Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC, pelo telefone (48) 3721-6094 ou por email <cep.propesq@contato.ufsc.br>.

Afirmo que minha pesquisa conta com a anuência da Coordenação do Curso, restando apenas a aprovação dos participantes de pesquisa. Assim sendo, segue o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, para que assine, caso concorde com a participação nesta pesquisa, dadas todas as considerações anteriormente ressalvadas:

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo ***Vivências com a cultura escrita por parte de sujeitos em privação de liberdade: (im)possibilidades de uma formação humana integral***. por meio das informações que recebi. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Sendo assim, entendi que o objetivo principal deste estudo é compreender como se dá a imersão na cultura escrita por parte dos sujeitos em privação, levando-se em conta minha experiência na educação formal em espaços de cárcere.

Tenho ciência de que os dados gerados serão utilizados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigo científico em revista especializada, sem nunca tornar possível minha identificação. Ficou evidente, também, que a minha participação é isenta de despesas e tem o mínimo de riscos possível, tendo em vista que

participarei de entrevistas e rodas de conversa, havendo ressarcimento no caso de eventuais gastos decorrentes da pesquisa. Também estou ciente de que é papel da pesquisadora tornar a pesquisa segura e confortável para todos os participantes, e, sobretudo, que a pesquisadora responsável por este projeto e a mestranda comprometem-se em cumprir integralmente o conteúdo da resolução 466/2012 que o implementa, que trata das normas éticas da pesquisa, além de cumprir o conteúdo do item IV.3g da mesma Resolução, que preconiza a garantia de que serei ressarcido e indenizado caso ocorram situações que fogem das propostas estabelecidas aqui. Além disso, sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas, durante o desenvolvimento da pesquisa, a qualquer tempo. Concordo, pois, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este termo de consentimento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora, e confirmo que uma cópia da carta de esclarecimento da pesquisa ficará em minha posse, pois constam nele aspectos fundamentais para a minha proteção.

Data

____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

Data _____

/____/____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 06

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIVÊNCIAS COM A CULTURA ESCRITA POR PARTE DE SUJEITOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: (IM)POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Pesquisador: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69960217.1.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.241.868

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem como proposta o estudo das vivências com a cultura escrita de sujeitos que cumprem penas em privação de liberdade no Complexo Penitenciário de Florianópolis, os quais frequentam, nesse espaço, aulas ministradas por professores vinculados ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), vinculado à SED/SC. Dessa maneira, este estudo organiza-se de modo a responder à seguinte questão geral de pesquisa em seus desdobramentos: Considerando os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, a educação em linguagem tal qual se historiciza no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis, faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da cultura escrita, visando à formação humana integral desses sujeitos? Em o fazendo, como isso se delinea? Em não o fazendo, o que se coloca em seu lugar?

Objetivo da Pesquisa:

Compreender, considerando os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, se/como a educação em linguagem tal qual se historiciza no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis, faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da cultura escrita, visando à formação humana integral desses sujeitos.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.241.868

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No detalhamento do projeto no formulário encaminhado ao CEP, o pesquisador informa sobre possíveis riscos que o participante poderá vir a sentir, ou seja, alguns desconfortos, nas entrevistas, com alguma pergunta dirigida ao participante ou que o mesmo poderá incomodar-se com a interpretação que o pesquisador possa dar às respostas por ocasião da análise documental que gostaria de poder fazer delas. Sobre esses desconfortos, o pesquisador acentua que, caso não for da vontade responder às perguntas, ao pesquisador competirá não fazê-lo, uma vez que buscará, na realização desta pesquisa, minimizar todos os riscos possíveis, a fim de que a pesquisa seja realizada de modo que todos se sintam tranquilos e respeitados. A pesquisadora apresenta os benefícios da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de pesquisa se caracteriza como um estudo de caso com uma abordagem qualitativa, pois essa nos permite primar pela complexidade que se coloca nessas abordagens, dissociando-nos da lógica linear dos percursos quantitativos, bem como voltando nossa atenção a questões mais profundas das relações humanas. Tal encaminhamento metodológico também nos instiga a buscar compreender de maneira mais efetiva o campo de pesquisa, seus sujeitos e sua constituição social. Há dois movimentos de pesquisa: (i) no primeiro, os pesquisadores buscarão – junto aos participantes deste estudo – compreender como se delinea a educação formal no Complexo Penitenciário de Florianópolis por meio de pesquisa e análise documental, observação e notas de campo e entrevistas; (ii) no segundo momento, após a interpretação do primeiro, os pesquisadores levantarão as possibilidades de cotejar a educação tal como se historiciza nesse espaço com prospecções de uma educação com vistas à formação integral dos sujeitos por meio de rodas de conversa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo de consentimento está apropriado.

Recomendações:

Não há recomendações. As pendências apresentadas à primeira versão do projeto foram atendidas, conforme segue:

- 1) A carta de apresentação/esclarecimento e o TCLE foram reelaborados em um único documento em que se buscou esclarecer as informações da pesquisa;
- 2) Os riscos e os benefícios foram informados no formulário enviado para o CEP, no projeto – na

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.241.868

seção que descreve os instrumentos de pesquisa – e no TCLE;

- 3) Foi acrescentado o risco de desconforto por parte dos participantes da pesquisa nas rodas de conversa em função da sua interação com os outros participantes;
- 4) O endereço do Comitê de Ética da UFSC foi acrescentado ao TCLE;
- 5) Foi anexada ao projeto a autorização da Secretaria Estadual de Santa Catarina, responsável pela Escola na qual a pesquisa deve ser realizada;
- 6) Foi anexada ao projeto a autorização do Departamento de Administração Prisional para realização da pesquisa na Penitenciária de Florianópolis;
- 7) A pesquisadora não é professora da turma ou da Escola a ser estudada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como as pendências foram atendidas, considero a aprovação do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_927988.pdf | 03/08/2017 13:21:51 | | Aceito |
| Outros | Respostaaspendencias.doc | 03/08/2017 13:21:35 | Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | DecaracaoComitedeEtica.pdf | 01/08/2017 20:42:54 | Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | AutorizacaoSED.jpg | 01/08/2017 20:41:31 | Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | autorizacaoDEAP.jpg | 01/08/2017 20:40:16 | Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.doc | 01/08/2017 20:34:07 | Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PojetoComiteFinal.docx | 01/08/2017 20:31:19 | Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti | Aceito |
| Folha de Rosto | images.pdf | 30/05/2017 17:49:30 | Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti | Aceito |

Situação do Parecer:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.241.868

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 28 de Agosto de 2017

Assinado por:
Yimar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE 07

Eventos de escrita

- Caracterização da esfera a partir da natureza das atividades e da configuração das relações interpessoais que são visibilizadas, natureza das instituições em que as relações têm lugar, elementos capturáveis por meio de estudo empírico. Descrição das atividades a partir de critérios como propósitos que as movem, tecnologias envolvidas, etapas em que se organizam, espaços da escrita nessas atividades, resultados que as caracterizam, elementos capturáveis por meio de filmagem, fotografias, notas de campo e afins.

Esfera da
atividade
humana

O encontro do eu e o outro mediado pela
modalidade escrita da língua

Cronotopo

- Implicações do cronotopo: datação histórica e caracterização espacial em que se dá o 'encontro', elementos passíveis de captura por meio de fotografia, filmagem, pesquisa documental e instrumentos afins.

Interactantes

- Caracterização dos sujeitos - por meio de entrevistas, rodas de conversa e instrumentos afins - nas tensões entre o singular e o genérico humano: quem eles são em sua condição de sujeitos não intercambiáveis, no tensionamento com quem eles são em sua inserção socioeconômica e histórico-cultural mais ampla.

O ato de dizer
nos gêneros do
discurso

- Análise do ato de dizer, focalizando as estratégias de dizer em que a escrita tem papel: configuração composicional, conteúdo temático e recursos lexicais e gramaticais que materializam os enunciados.

Repertório Cultural | Base para os Eventos

- Construção histórica da esfera da atividade humana em questão, historicidade dessas atividades, valorações atribuídas a elas, familiarização dos sujeitos com tais atividades, o papel da escrita nessas atividades no que respeita à transformação dos sujeitos e a transformações do meio social, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

Esfera da
atividade
humana

Cronotopo

O *encontro do eu e o outro* mediado pela
modalidade escrita da língua

- Enfoque no *continuum insider versus outsider*: estudo da história dos sujeitos em relação a suas vivências anteriores, a valores que carregam consigo acerca dos usos da escrita em questão, experiências com a escrita e [dis]simetrias nessas mesmas experiências, relações entre a caracterização dos sujeitos e os propósitos sociais que movem o *encontro*, maiores ou menores convergências entre vivências /experiências/valorações com/da escrita entre os sujeitos, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

Interactantes

O ato de dizer
nos gêneros
do discurso

- Significações depreensíveis do agenciamento de recursos lexicais e gramaticais em favor dos projetos de dizer; implicações discursivas materializadas nos enunciados e relações dessa materialização com a história dos sujeitos e com a natureza do *encontro*, elementos depreensíveis por meio da análise linguística explicitada no quadro dos eventos.