

**CAMINHOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA NO ÂMBITO DO SISTEMA PRISIONAL:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DO(A)
PROFESSOR(A)**

***PATHS FOR THE IMPLEMENTATION OF A TRANSFORMATIVE EDUCATION
WITHIN THE PRISON SYSTEM: CONTRIBUTIONS FROM HISTORICAL-
CRITICAL PEDAGOGY AND FROM THE TEACHER***

***CAMINOS PARA LA IMPLANTACIÓN DE UNA EDUCACIÓN
TRANSFORMADORA EN EL ÁMBITO DEL SISTEMA CARCELARIO:
CONTRIBUCIONES DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y DEL
PROFESOR Y PROFESORA***

Camila Maximiano Miranda SILVA¹
Mara Regina Martins JACOMELI²

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de incitar o debate sobre o desencarceramento feminino buscando refletir sobre caminhos alternativos à prisão. Nesta perspectiva, salientamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica e do(a) professor(a) na construção de uma educação transformadora no cárcere. Defendemos que, por meio de uma prática pedagógica a partir da concepção teórica da pedagogia histórico-crítica, seja possível viabilizar às mulheres encarceradas o acesso ao conhecimento historicamente produzido, para que, assim, adquiram consciência da necessidade da transformação social e potencializem a luta em defesa dos grupos sociais mais vulneráveis, principalmente, dos pobres, da população negra e afrodescendentes que constitui a maioria nas prisões; bem como o debate sobre caminhos alternativos ao encarceramento, tendo em vista uma outra forma de sociabilidade em que a prisão não seja a principal forma de punição.

Palavras-chave: Mulher Encarcerada. Pedagogia Histórico-Crítica. Papel do(a) Professor(a).

ABSTRACT: *This article aims to incite the debate on female discharge, seeking to reflect on alternative paths to prison. In this perspective, we emphasize the contributions of the historical-critical pedagogy and the teacher in the construction of a transformative education in prison. We defend that, through a pedagogical practice based on the theoretical conception of historical-critical pedagogy, it is possible to provide incarcerated women with access to historically produced knowledge, so that they can acquire awareness of the need for social transformation and enhance the struggle in defense of the most vulnerable social groups, especially the poor, the black population and Afro-descendants who constitute the majority in prisons; as well as the debate on alternative ways to incarceration, considering another form of sociability in which prison is not the main form of punishment.*

Keywords: *Incarcerated Woman. Historical-Critical Pedagogy. Role of the Teacher.*

¹ Doutorado em Educação. Professora adjunta do curso de serviço social da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia MG/Brasil. ORCID 0000-0003-3928-2538. E-mail: camilamaximiano@ufu.br

² Doutorado em história e filosofia da educação, Professora Livre-docente da Faculdade de educação da Unicamp, Campinas SP/Brasil. ORCID 000-0002-1329-9465. E-mail: mararmj@unicamp.br.

RESUMEN: *El objetivo de este artículo es incitar el debate sobre el desencarcelamiento femenino, buscando reflexionar sobre los caminos alternativos a la prisión. Siguiendo esa perspectiva, destacamos las contribuciones de la pedagogía histórico-crítica y de profesores y profesoras en la construcción de una educación de transformación en la cárcel. Abogamos que, por medio de prácticas pedagógicas basadas en la concepción teórica de la pedagogía histórico-crítica, sea posible viabilizar a las mujeres encarceladas el acceso al conocimiento producido históricamente. Así, esas mujeres podrán adquirir conciencia de la necesidad de transformación social, potencializando la lucha en defensa de los grupos sociales más vulnerables, principalmente los pobres, la población negra y afrodescendiente, los cuales componen la mayoría de las prisiones. También, se pretende impulsar el debate sobre caminos alternativos al encarcelamiento, considerando otro modo de socialización en que la cárcel no sea la principal forma de punición.*

Palabras-clave: *Mujer Encarcelada. Pedagogía Histórico-Crítica. Papel de Profesor y de la Profesora.*

Introdução

O encarceramento feminino tem crescido significativamente no Brasil. Em 2016, das aproximadamente 726.000 pessoas encarceradas no país, 42.355 eram mulheres. O Brasil é o quarto país com maior população prisional feminina do mundo. Em primeiro lugar, estão os Estados Unidos, com 211.870 mulheres presas, em seguida, a China, com 107.131, e a Rússia, com 48.478. Em quinto lugar, está a Tailândia, com 41.119 mulheres presas. Se considerarmos a taxa de aprisionamento, o Brasil passa a ocupar o terceiro lugar entre os países que mais encarceram mulheres, com 40,6 mulheres presas para cada grupo de 100 mil mulheres, ficando atrás dos Estados Unidos, com 65,7 mulheres presas para cada 100 mil americanas, e da Tailândia, que possui uma taxa de aprisionamento feminino de 60,7 (BRASIL, 2018). Entre os anos 2000 e 2016, a taxa de encarceramento feminino do Brasil aumentou 455%. Em relação a Estados Unidos, China, Rússia e Tailândia, o Brasil possui a taxa mais alta de aprisionamento de mulheres nesse período (BRASIL, 2018).

Em 2000, o número de mulheres presas no país correspondia a 5.600. Em 2010, esse número aumenta para 28.200. Em 2016, atingiu o patamar de 42.000 mulheres encarceradas, apontando para um crescimento de 656% em comparação ao ano 2000 (BRASIL, 2018). Em 2017, o número de mulheres presas correspondia a mais de 37.000 mulheres. Esse número se mantém em 2019, com aproximadamente 37.000 presas (BRASIL, 2019).

O perfil geral da população carcerária feminina brasileira é composto por mulheres jovens de 18 a 29 anos (50%), negras (62%), com ensino fundamental incompleto (45%), solteiras (62%), presas por crimes relacionados ao tráfico de drogas (62%) (BRASIL, 2018).

Aprofundar reflexões sobre quem são as mulheres encarceradas implica em trazer para o debate a questão étnico-racial, uma vez que mais de 60% das mulheres privadas de liberdade no Brasil são negras. Destarte, é preciso levar a efeito o *lugar de fala* dessas mulheres (RIBEIRO, 2019), isto é, o cenário do qual essa mulher negra encarcerada é proveniente, considerando que essas mulheres fazem parte do grupo social mais vulnerável.

Dados do IBGE (2019) revelaram que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos (18,6 horas); as que mais trabalham em tempo parcial de até 30 horas (31,3%); as que apresentam maiores taxas de desocupação (16,3%) e de subutilização (22,5%); as que tiveram um menor rendimento domiciliar *per capita* (R\$916) e as que moram em condições mais precárias. É desse contexto que as mulheres encarceradas são provenientes.

Além disso, as mulheres negras são as maiores vítimas de violência no Brasil. Em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, o que representa um crescimento de 6,4% de 2006 a 2016. A taxa de homicídios dolosos vitimando mulheres negras foi de 5,3 a cada 100 mil habitantes. Esse número decresce para 3,1 quando a vítima era mulher branca, o que representa uma diferença de 71% (SOARES, 2019). É importante salientar que, de 2006 a 2016, a vitimização letal de negras cresceu 15,4% e a de não negras regrediu 8%. No Brasil, em 2016, 71,5% das vítimas de homicídios dolosos eram negras (SOARES, 2019).

Em 2018, de acordo com o *Atlas da Violência de 2020*, a cada 2 horas uma mulher foi assassinada no Brasil, totalizando 4.519 mulheres mortas. A desigualdade racial também se aprofundou entre 2008 e 2018, ou seja, enquanto a taxa de violência letal contra mulheres não negras caiu 11,7%, a taxa entre as mulheres negras cresceu 12,4%. Em 2018, as mulheres negras representaram 68% do total de mulheres que foram vítimas de violência letal, o que representa uma taxa de mortalidade de 5,2 mulheres por 100 mil habitantes, quase o dobro em comparação à taxa das mulheres não negras, que foi de 2,8 por 100 mil habitantes (CERQUEIRA et.al., 2020).

O *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* de 2019 aponta que, em 2019, o feminicídio cresceu 11,3%, perfazendo um total de 1.206 vítimas. O ápice da

mortalidade das mulheres acontece por volta dos 30 anos; 58% delas possuem entre 20 e 39 anos; 70,7% tinham ensino fundamental incompleto; e 61% eram negras (BUENO, 2019).

Portanto, as mulheres negras são a maioria nas prisões, as maiores vítimas de violência e as que mais morrem. É imprescindível considerar esse panorama para as reflexões propostas neste artigo, cujo objetivo é refletir sobre contribuições da pedagogia histórico-crítica e do(a) professor(a) na construção de uma educação transformadora no cárcere, uma vez que esse é o perfil das alunas das escolas dos estabelecimentos prisionais. Também se faz mister ressaltar a função das prisões no Brasil, já que a perspectiva educacional do sistema prisional está atrelada à funcionalidade do cárcere.

A função das prisões no contexto capitalista neoliberal

Com o advento do neoliberalismo, que, desde o início dos anos 1990, tem tomado forma no Brasil, a finalidade das prisões tem sido, principalmente, “armazenar”, “estocar” indivíduos considerados não funcionais ao capital. Davis (2018, p. 17) afirma que as prisões são como “um buraco negro no qual são depositados os detritos do capitalismo contemporâneo”. Na mesma direção, Wacquant (1999, p. 76) ressalta que a prisão tem “a função bruta de ‘depósito’ dos indesejáveis”.

Para controlar a pobreza, o Estado neoliberal utiliza-se de uma política de encarceramento em massa (WACQUANT, 2012). A prisão é naturalizada na sociedade atual como a principal forma de punição, servindo para “estocar” os indesejáveis, especialmente as populações mais “propensas” ao crime – como diria Jinking (2013) -, ou seja, as comunidades pobres, aquelas pessoas com as mais precárias inserções no mercado laboral.

O sistema prisional neoliberal se direciona para “as camadas mais frágeis e vulneráveis da população” (BATISTA, 2003, p. 15). Concordando com Giorgi (2006, p. 45), percebemos uma *criminalização da pobreza*, em que o “pobre se torna criminoso e o criminoso se torna prisioneiro (...)”. Criminalizar os pobres torna-se, na sociedade do capital, “um instrumento indispensável porque garante materialmente a sua posição subalterna no mercado de trabalho e a sua crescente exclusão, disciplinando-os, pondo-os em guetos e, quando necessário, destruindo-os” (BATISTA, 2003, p. 31). As pessoas que são lançadas no cárcere são aquelas consideradas não valerem o bastante na

sociedade capitalista para terem suas vidas preservadas, sendo, portanto, descartáveis. Assim, as condições de encarceramento dessas pessoas, descartadas pelo capital, são aviltantes.

Frequentemente, são noticiadas, nos diversos meios de comunicação, as condições precárias dos presídios e penitenciárias no Brasil. Superlotação, rebeliões, maus-tratos, tortura, entre outras violências, fazem parte da rotina de muitas pessoas privadas de liberdade no país. Na maioria das prisões que abrigam mulheres, não há estrutura para gestantes, não há berçários e nem creches, faltam médico, material básico de higiene, medicamentos, água, alimentos. Além disso, as celas são superlotadas e insalubres. Evidencia-se, assim, o descaso do Estado para com as mulheres encarceradas, revelando a face violenta e destruidora do capitalismo neoliberal, em que valores éticos como a dignidade, a vida e os direitos humanos são desprezados (MENEGAT, 2006). Os direitos das mulheres em privação de liberdade - apesar de assegurados pela Lei de Execução Penal, pela Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressa do Sistema Prisional (PNAMPE), incorporada à LEP - são ignorados e negligenciados.

Todas essas atrocidades levam-nos a refletir, concordando com Davis (2018), sobre a naturalização da prisão na sociedade capitalista. A prisão “se tornou um ingrediente essencial do nosso senso comum”, “como se fosse um fato inevitável da vida, como o nascimento e a morte” (DAVIS, 2018, p. 16), o que acaba por naturalizar também as diversas formas de agressão, opressão, discriminação que a população carcerária sofre. A prisão é imanente à sociedade capitalista. Pensar uma sociedade em que a prisão não seja a principal forma de punição perpassa indubitavelmente pela superação do próprio sistema capitalista. É preciso dar passos em direção a essa superação.

A nosso juízo, em concordância com Davis (2018, p.116), a escola é “uma alternativa poderosa às cadeias e às prisões”. É imprescindível colocar à disposição das camadas populares o conhecimento historicamente produzido (LOMBARDI, 2010). Nessa perspectiva, defendemos a importância de se oferecer às pessoas encarceradas elementos para que possam, por si mesmas, refletir sobre a realidade, interpretando-a. Esse é um passo significativo em direção à transformação social - o que só é possível por meio da socialização do conhecimento (SAVIANI, 2011).

Para isso, se faz necessária uma pedagogia articulada aos interesses das massas, uma teoria pedagógica contra hegemônica, revolucionária e transformadora. Uma teoria

pedagógica “empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual” (SAVIANI, 2019, p.15) - este é o posicionamento da pedagogia histórico-crítica. Nessa direção, salientamos a importância da pedagogia histórico-crítica e do(a) professor(a), enquanto materializador(a) desta pedagogia, na construção de uma educação transformadora nas prisões.

A contribuição do(a) professor(a) e da pedagogia histórico-crítica na construção de uma educação transformadora no âmbito do sistema prisional

Dando continuidade às reflexões propostas aqui, nos referimos a uma carta escrita por Gramsci, enquanto ainda estava no cárcere, citando, primeiramente, o contexto e o motivo pelo qual ela foi escrita.

O contexto da escrita da carta está atrelado à prisão de Gramsci. Ele foi preso em oito de novembro de 1926 e enviado para a Ilha de Ústica, lugar destinado a prisioneiros políticos e comuns. Ali, Gramsci organiza uma escola, juntamente com seus amigos e companheiros, “organizada entre e para os confinados, políticos e comuns” (NOSELLA, 2017, n.p.). Para Gramsci, a criação da escola é importante, pois, por meio dela, é possível se evitar os “perigos da desmoralização” (ibidem, n. p.). Posteriormente, Gramsci deixa a escola na Ilha de Ústica e é levado para uma prisão em Milão, onde recebe uma carta de seu amigo Berti, pedindo indicações de livros e conselhos sobre o método de ensino, uma vez que a escola de Confinados da Ilha de Ústica estava ainda em funcionamento. Em resposta aos pedidos de Berti, Gramsci escreve uma carta. Consideramos que, nessa carta, Gramsci oferece-nos uma grande contribuição sobre como pode ser desenvolvido um método de ensino no cárcere, sugerindo um método de ensino que “parta das experiências concretas de todos” (NOSELLA, 2017, n. p.):

Caro Berti, [...] uma das atividades mais importantes, creio eu, a ser feita pelo corpo docente seria a de registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas; somente desse constante trabalho pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer. Que livro bonito e útil poderia assim resultar a partir dessas experiências! Uma vez que essa é a minha opinião, torna-se difícil lhe dar conselhos e menos ainda mandar-lhe, como você diz, uma série de ideias ‘geniais’. Penso que a genialidade deve ser jogada na ‘sarjeta’ e se deva, ao contrário, aplicar o método

das experiências mais minuciosas e da autocrítica mais fria e objetiva [...] (GRAMSCI apud NOSELLA, 2017, n. p.).

Para a materialização, nos estabelecimentos prisionais femininos, de um método que “parta das experiências concretas”, se faz necessário considerar quem são essas mulheres encarceradas, o que significa levar a efeito a histórica discriminação de classe, gênero e raça sofrida por elas. É a partir do conhecimento de quem são essas mulheres que o(a) professor(a) será capaz de desenvolver atividades educativas articuladas às suas necessidades e interesses, considerando o *lugar de fala* dessas mulheres, ou seja, a realidade da qual são provenientes e, assim, fornecer a elas subsídios para que adquiram um conhecimento que permitam analisar a realidade por si mesmas. Nesse sentido, se faz necessária uma pedagogia articulada com os interesses populares, que viabilize a essas mulheres o “domínio dos conteúdos culturais”, uma vez que “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2018, p. 45). Segundo Saviani,

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2018, p.45).

Para tanto, é imprescindível uma teoria pedagógica comprometida com a transformação social, capaz de potencializar a luta da classe trabalhadora pela superação do modo de produção capitalista. Esta é a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica, que, em relação à educação escolar, implica em:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, p.8-9).

Nessa direção, uma pedagogia em conformidade com os interesses da população marginalizada estará também empenhada no bom funcionamento da escola, bem como

interessada em métodos eficazes de ensino (SAVIANI, 2018, p. 55). Assim, os métodos que deverão ser utilizados serão métodos que

[...] Estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2018, p. 56).

Saviani (2018) traduz tais métodos de ensino por meio de cinco momentos. Sendo assim, o ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica é a prática social, e esta, por sua vez, é comum a professores(as) e alunos(as), embora seja vivenciada diferentemente por ambos. O(a) professor(a) tem a visão sintética da prática social, já a compreensão dos(as) alunos(as) se manifesta na forma sincrética (SAVIANI, 2019, p. 112). O segundo momento é a problematização, ou seja, trata-se de “detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções” (SAVIANI, 2019, p. 112). O terceiro momento é chamado de instrumentação “entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2019, p. 112). O quarto momento é a catarse³, “este é (...) o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2019, p. 112). O quinto momento, isto é, o ponto de chegada, é a própria prática social, momento em que os alunos ascendem ao nível sintético. Assim, “ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica” (SAVIANI, 2019, p. 113). Ao atingir o nível do concreto pensado, o(a) aluno(a) passa a ter uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, sendo capaz de interpretá-la por si mesmo(a). Eis aqui a grande contribuição da pedagogia histórico-crítica, cujo método de ensino possibilita ao(à) aluno(a) analisar a realidade por si mesmo e adquirir conhecimento e consciência da necessidade de transformação dessa realidade. Assim, a partir do momento em que

³ Catarse é entendida, na concepção gramsciana, como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI apud SAVIANI, 2019, p. 112).

os(as) alunos(as) assimilam os conteúdos, ganham condições de fazer valer seus interesses, se fortalecendo politicamente (SAVIANI, 2018, p. 45). Por isso é importante, para a pedagogia histórico-crítica, que os(as) alunos(as) assimilem os conteúdos. A escola deve ser, então, o ambiente de socialização do conhecimento produzido pela humanidade, e, neste processo, os responsáveis pelo ensino, especialmente o(a) professor(a), têm um papel fundamental.

É o(a) professor(a) quem trabalha com os(as) alunos(as) os problemas postos pela prática social, fornecendo-lhes os instrumentos necessários para atingir o ponto fulcral, ou seja, o momento catártico. É nesse momento que “os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência [dos(as) alunos(a)] e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social” (SAVIANI, 2018, p. 179). É nesse momento que os(as) alunos(as) “incorporam os instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2018, p. 57). O(a) professor(a) “é figura indispensável e insubstituível no trabalho educativo” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102). Para isso, os(as) educadores(as) deverão ter clareza de que sua tarefa é “desarticular da ideologia burguesa o saber elaborado e rearticulá-lo em torno dos interesses dos trabalhadores” (SAVIANI, 2009a, p. 115).

Um(a) professor(a) alinhado(a) à pedagogia histórico-crítica deve conduzir suas ações no sentido de formar alunos(as) que valorizem a liberdade, para tanto, se faz necessário formar nos(as) alunos(as) “a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada” (DUARTE, 2011, p. 4), uma vez que a pedagogia histórico-crítica preconiza a “apropriação, pela classe trabalhadora, da totalidade do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2011, p. 7). Portanto, se faz mister que os(as) professores(as) “compreendam a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados” (SAVIANI, 2019, p. 239).

Frente ao exposto, é evidente a contribuição do(a) professor(a) e da pedagogia histórico-crítica para a construção de uma educação transformadora no cárcere. No entanto, é preciso considerar que a materialização da pedagogia histórico-crítica no âmbito do sistema prisional constitui-se em um grande desafio.

Os desafios e os caminhos para a implantação de uma prática pedagógica nas prisões a partir da concepção teórica da pedagogia histórico-crítica

Nos propomos a trazer alguns elementos para o debate que possam nos ajudar a refletir sobre os desafios para a implantação de uma prática pedagógica nas prisões, a partir da concepção teórica da pedagogia histórico-crítica, bem como sobre as possíveis alternativas para a sua materialização nos estabelecimentos penais. Nosso objetivo é incitar o debate, contribuindo para a tarefa coletiva de se colocar a “serviço do povo”, no intuito de que este “adquirira, com maior rapidez e profundidade possíveis, a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução (...)” (FERNANDES, 1980, p. 245-246, 251).

Consideramos importante ressaltar o contexto de violência, opressão, discriminação, que caracteriza o sistema prisional brasileiro, sendo este o cenário, no qual se inserem as “celas de aula” das prisões. Na maioria dos estabelecimentos penais, os espaços destinados às aulas são precários e improvisados. Os(as) professores(as) ministram suas aulas cercados(as) por grades e agentes penitenciários(as). É um ambiente que estimula a docilidade, a submissão, a punição dos(as) desviantes da ordem social estabelecida. Portanto, é um grande desafio para o(a) professor(a) dos estabelecimentos penais implantar a teoria da pedagogia histórico-crítica no cárcere, uma vez que, a pedagogia histórico-crítica tem como proposta a formação de indivíduos capazes de se inserir de maneira crítica na sociedade, desenvolvendo uma prática transformadora da estrutura da sociedade, o que vai de encontro à funcionalidade das prisões na sociedade do capital, cujo foco central é justamente a manutenção da estrutura social vigente e para isto encarcera os desviantes, os transgressores da lei burguesa instituída. A prisão é um instrumento coercitivo para reafirmar a ordem social burguesa (MELOSSI; PAVARINI, 2006).

Um outro desafio é a concepção de educação defendida no âmbito do sistema prisional. Tal concepção se insere no grupo daquelas teorias educacionais que “entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 2018, p. 4), o que acaba por dificultar a implantação de práticas pedagógicas a partir da concepção teórica da pedagogia histórico-crítica. Tais teorias concebem a sociedade como “essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (SAVIANI, 2018, p. 4), e a marginalidade como um desvio, uma distorção que pode ser corrigida pela educação. Dessa forma, “a educação emerge (...)”

como um instrumento de correção dessas distorções” (SAVIANI, 2018, p. 4). Tal concepção de educação do sistema prisional está atrelada a um certo “poder salvacionista”, como se a educação fosse responsável pela reintegração social e pela reparação e equalização daqueles que foram marginalizados pela sociedade. Nessa direção, a concepção de educação do sistema prisional se insere no grupo de teorias denominadas por Saviani (2018) de “teorias não críticas”, uma vez que consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, desconhecendo as determinações sociais do fenômeno educativo. Assim, “as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola” (SAVIANI, 2018, p. 24). Essa concepção de educação, segundo o autor, sacrifica a história ao trazer a ideia de uma sociedade essencialmente harmoniosa, anulando contradições e conflitos sociais.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação não pode ser entendida como uma “dimensão estanque e separada da vida social” (LOMBARDI, 2008, p. 4). Para se entender a educação, se faz necessário “inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe” (LOMBARDI, 2008, p. 4). A sociedade capitalista em que vivemos é essencialmente contraditória, dividida em classes com interesses opostos. A escola acaba sofrendo a determinação desse conflito, sendo, portanto, determinada socialmente (SAVIANI, 2018).

No entanto, não podemos desconsiderar ainda os reflexos neoliberais na educação, e, conseqüentemente, na formação de professores(as), o que também se constitui em desafios para a implantação de uma prática pedagógica nas prisões, a partir da concepção teórica da pedagogia histórico-crítica. Na perspectiva neoliberal, o esforço dos governantes é na direção da desregulamentação da economia, da abertura financeira e comercial, da atração de investimentos financeiros, da redução das ações do Estado, sobretudo, no que se refere aos gastos públicos, do aumento das privatizações (PAULANI, 2016). Após o golpe de Estado de 2016, que resultou no impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, presenciamos no país um processo avassalador de ataque aos direitos sociais, às políticas públicas, o que abrange também a educação. Temos presenciado a mercantilização dos direitos sociais e, nesse sentido, da educação, o que afeta diretamente a formação dos(as) professores(as). Há um aumento significativo de professores(as) que se formam no ensino a distância, em instituições privadas, cujo objetivo é a redução dos custos e o aumento do lucro, criando maneiras

mais aligeiradas de formação, o que resulta em professores(as) com uma formação muito precária. Conforme o professor Lombardi (2020)⁴

os professores estão mal formados (...) eles não foram nem preparados em termos de conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, nem em termos de didática, a maioria dos professores não sabem o que fazer em sala de aula, não sabem como fazer em sala de aula, implementam o seu trabalho, a sua atividade numa perspectiva de senso comum, empirismo tosco.

É importante considerar um outro fator que dificulta à formação dos(as) professores(as): a condição precária de trabalho, que, segundo Saviani (2009b, p. 153), acaba por desestimular a procura por cursos de formação de professores(as), bem como a dedicação deles(as) aos estudos. As escolas se encontram sucateadas; salas de aula lotadas de alunos(as); jornadas de trabalho docente exaustivas, pois muitas vezes o(a) professor(a) acaba tendo que conciliar mais de um emprego para conseguir um salário que garanta sua sobrevivência; o tempo do(a) professor(a) para se dedicar ao estudo acaba sendo subsumido pelas condições extremamente degradantes de trabalho.

É certo que muitos outros desafios para a implantação de uma prática pedagógica nas prisões, a partir da concepção teórica da pedagogia histórico-crítica, poderiam ser elencados, porém, como afirmamos anteriormente, não temos a intenção de esgotar o debate, mas de incitá-lo.

Como vimos, a materialização da pedagogia histórico-crítica no âmbito do sistema prisional é um grande desafio. No entanto, é inegável a sua contribuição para a construção de uma escola transformadora no cárcere. A construção de uma sociabilidade, em que a prisão não seja a âncora principal de punição, perpassa, sem sombra de dúvidas, pela socialização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, só assim, as pessoas serão capazes de adquirir conhecimento e consciência da necessidade da transformação social e darão passos em direção a ela. Defendemos que uma alternativa para a implantação de uma educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica no cárcere seja por meio do(a) professor(a) da(s) “cela(s) de aula” dos estabelecimentos penais. Na medida em que este(a) consiga introduzir uma prática pedagógica na “cela de aula” imbuída da concepção teórica da pedagogia histórico-crítica. Consideramos que esse pode ser um ponto de resistência em meio a um

⁴ Fala do professor José Claudinei Lombardi no dia 10/12/2020 na aula 11 da disciplina *Pedagogia Histórico-Crítica e prática transformadora*; com o tema “Desafios da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica: formas e exigências”.

ambiente tão adverso, uma brecha por onde podemos “infiltrar”, nos estabelecimentos penais, uma outra concepção de educação por meio de uma pedagogia vinculada aos interesses e necessidades da massa, da população carcerária. Portanto, o(a) professor(a) é fundamental nesse processo.

Destarte, para que seja possível “infiltrar”, por meio do(a) professor(a), a perspectiva de educação da pedagogia histórico-crítica nos estabelecimentos penais é preciso que haja a formação desses(as) professores(as) das prisões, uma vez que muitos(as) não conhecem a proposta da PHC. Para colocá-la em prática, se faz necessária uma apropriação teórica, e não apenas prática da mesma. “Não existe teoria sem prática, do mesmo modo que não existe prática sem teoria. Ambas se pressupõem. A prática articulada e coerente supõe compreensão teórica (...)” (ORSO, 2018, n.p.). Desse modo, para se trabalhar com a PHC é imprescindível conhecê-la, entendê-la e dominar seus pressupostos e categoriais fundamentais (ORSO, 2018).

Diante desse cenário, se faz mister ampliar os mecanismos que possibilitem o acesso desses(as) professores(as) à proposta da PHC por meio de cursos, palestras, lives, grupos de estudo, etc., e, neste sentido, desenvolver ações para sua difusão, tornando-a cada vez mais conhecida, já que muitos(as) professores(as) sequer ouviram falar dela.

Além disso, pensamos que um passo importante em direção à formação de professores(as) dos estabelecimentos penais seja o desenvolvimento de projetos de extensão vinculados aos grupos de pesquisadores(as), estudiosos(as) da PHC - uma vez que estes conhecem mais a fundo seus pressupostos, fundamentos, método. Defendemos a proposta do desenvolvimento de projetos de extensão que tenham o objetivo de conhecer “in loco” a realidade dos(as) professores(as) dos diversos espaços educacionais [especialmente, desses espaços de extrema precariedade e vulnerabilidade, como os estabelecimentos penais, por exemplo], suas principais necessidades e dificuldades, bem como quem são seus(suas) alunos(as) e em que condições vivem; contribuir na formação teórica e prática desses(as) professores(as) na perspectiva da proposta da PHC; auxiliá-los(as) para que consigam introduzir, em suas salas de aula, uma prática pedagógica a partir da concepção teórica da PHC. Nessa perspectiva, pensamos que, por meio do desenvolvimento de projetos nessa direção, seja possível não só contribuir para que estes(as) professores(as) conheçam a proposta da PHC, mas também implantem-na em suas “celas de aula”.

Considerações finais

O papel central do(a) professor(a) no processo educativo deve ser considerado na “formação do homem do futuro” (ZIMMER, 2018, n.p.). Acreditamos que, por meio do(a) professor(a) dos estabelecimentos penais, será possível “infiltrar” nas “celas de aula” uma prática pedagógica a partir da concepção teórica da PHC, que, na condição de uma pedagogia revolucionária, tem o papel de

[...] transformar a educação num espaço de socialização do conhecimento e de luta para revolucionar a sociedade, suprimir a propriedade, as classes, as lutas de classe e possibilitar que a humanidade se emancipe efetivamente, isto é, que tenha acesso ao que há de melhor e de mais desenvolvido, tanto no âmbito do conhecimento quanto no da produção material, e garanta a felicidade (ORSO, 2018, n. p.).

Por meio de uma prática pedagógica a partir da concepção teórica da pedagogia histórico-crítica, a população carcerária, e aqui nos referimos especialmente às mulheres encarceradas, terão acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e, a partir daí, adquirirão “a capacidade de compreender e interpretar o mundo na sua radicalidade, de forma histórica, crítica, sistemática, objetiva e científica” (ORSO, 2018, n.p.), bem como a consciência da necessidade da transformação social. E, assim, imbuídas desse desejo de mudança, poderão potencializar a luta em defesa dos grupos sociais mais vulneráveis, principalmente, dos pobres, da população negra e afrodescendentes que constitui a maioria nas prisões; bem como o debate sobre caminhos alternativos ao encarceramento, tendo em vista uma outra forma de sociabilidade em que a prisão não seja a principal forma de punição.

Para isso, é imprescindível ouvir as vozes de mulheres que passaram pela experiência do cárcere. Suas vozes muitas vezes foram ocultadas e silenciadas. Elas têm muito a dizer-nos e precisam ser ouvidas, só quem já passou pela experiência do cárcere pode contribuir de maneira mais significativa para apontar caminhos alternativos e ele.

Portanto, para que essas mulheres “soltem a voz”, é preciso primeiro viabilizar a elas o acesso ao conhecimento historicamente produzido por meio de uma prática pedagógica transformadora, em outras palavras, por meio da PHC - e nisto o(a) professor(a) dos estabelecimentos penais tem um papel central -, para que, assim, adquiram consciência da importância de suas próprias vozes e de que são capazes de

analisar e interpretar a realidade por suas próprias lentes, percebendo, então, a necessidade da mudança e o papel fundamental que podem exercer em direção a ela. Esse é um caminho possível, que reaviva em nós a chama da esperança e nos impulsiona a continuar na luta pela construção de uma outra forma de sociabilidade, um outro modo de vida que se contraponha aos valores e interesses do modo de produção capitalista.

Referências

BATISTA, V. M. **Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: **INFOPEN – Mulheres**. 2. edição. 2018. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/Infopenmulheres/Infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso 02 de outubro de 2020.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – **INFOPEN**. 2019. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTlkZGJjODQtNmJlMi00OTJhLWFIMDktNzRlNmFkNTM0MWI3IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MwYyLT RiOGRhNmJmZThlMSJ9>>. Acesso 02 de outubro de 2020.

BUENO, S. et.al. Análise da letalidade policial no Brasil. In: **FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Anuário brasileiro de segurança pública 2019**. P. 58-71. Disponível em:< https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2020.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência 2020**. Brasília: IPEA. 2020. Disponível em:< <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?** 1. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DUARTE, N. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1980.

GIORGI, A. **A miséria governada através do sistema penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. – IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica Socioeconômica, n.41, p. 1-12. IBGE, 2019. Disponível em:< https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 5 de setembro de 2020.

JINKINGS, I. Cárcere e Trabalho: gênese e atualidade em suas inter-relações. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 75-92.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOMBARDI, J.C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LOMBARDI, J.C. “**Desafios da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica: formas e exigências**”. Publicado em 10 de dezembro de 2020. (210min). [Live]. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=LnihHkZw5Ac>>. Acesso em 12 de dezembro de 2020.

MARSIGLIA A.C.G; MARTINS, L.M. Contribuições da Pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

MELOSSI, D e PAVARINI, M. **Cárcere e fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI – XIX)**. Rio de Janeiro: Revan: ICC: 2006.

MENEGAT, M. **O olho da barbárie**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017. Edição do Kindle. Ebook não paginado.

ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica: uma teoria pedagógica revolucionária. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica** [livro eletrônico]: revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018. Edição do Kindle. Ebook não paginado.

PAULANI, L. M. Um ponto para o abismo. In: SINGER, André ... [et.al]. Jinkings, Ivana; Kim, Doria; Cleto, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p.69-75.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SAVIANI, D. —Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009a. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844>>. Acesso em 18 de agosto de 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, Apr. 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 de dezembro de 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano** [livro eletrônico]: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. Edição do Kindle.

SOARES, L. E. **Desmilitarizar: segurança pública e direitos humanos** Boitempo Editorial. Edição do Kindle. 2020.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Tradução Andre Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

WACQUANT, L. Forjando o Estado neoliberal: trabalho social, regime prisional e insegurança social. In: BATISTA, V. M. (Org.) **Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Renavan, 2012, p. 11-42.

ZIMMER, S. A. Educação escolar em Mario Manacorda: contribuições aos educadores brasileiros e à pedagogia histórico-crítica. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica** [livro eletrônico]: revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018. Edição do Kindle. Ebook não paginado.

Enviado em: 20/08/2021.

Aceito em: 26/12/2021.

Publicado em: 23/01/2022.