



Artigo

Expectativas e anúncios de educadores: des(en)cobrir a educação para pessoas em privação de liberdade

Educator expectations and announcements: dis(un)covering education for people in deprivation of liberty

Expectativas y anuncios de educadores: des(en)cubrir la educación para las personas privadas de la libertad

Elenice Maria Cammarosano Onofre¹, André Luiz Pereira Alves dos Santos², André Santiago Baldan³, Edla Cristina Rodrigues Caldas⁴, Marcos Melo de Oliveira⁵

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

Resumo

O artigo está atrelado à concepção social e filosófica que implica no desenvolvimento da pesquisa com opções políticas, sociais e epistemológicas, coerentes às demandas das classes populares a quem mais deve servir as pesquisas realizadas pela universidade pública. Resulta do trabalho colaborativo de educadores-pesquisadores vinculados a um Núcleo de investigação e práticas educativas para pessoas em restrição e privação de liberdade. O estudo de natureza qualitativa utiliza como procedimento metodológico a participação em encontros formativos realizados, no ano de 2020, com educadores de estados brasileiros e tem como questão norteadora: que expectativas/necessidades formativas manifestam os educadores que desenvolvem ações educativas em unidades de privação de liberdade para jovens e adultos no período pós-pandemia? Os dados foram coletados por meio de observação participativa em encontros virtuais, organizados por Secretarias de Estado e Grupos de Pesquisa de universidades brasileiras. A análise dos dados teve como suporte teórico a obra de Paulo Freire, e foram analisados três focos: educar-se para o diálogo, educar-se para a amorosidade e educar-se para o esperar. O estudo revela através das experiências pedagógicas criativas e exitosas que têm sido

¹ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas - DTPP e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-3623-4728> E-mail: linocam@uol.com.br

² Mestrando em Educação – PPGE/UFSCar. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-1948-5621> E-mail: andluz1991@gmail.com

³ Doutorando em Educação – PPGE/UFSCar. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0001-6506-5057> E-mail: andre_baldan@hotmail.com

⁴ Doutoranda em Educação – PPGE/UFSCar. Docente da Universidade Federal do Amazonas. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0003-2770-9346> E-mail: edlacristina@gmail.com

⁵ Doutorando em Educação – PPGE/UFSCar. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-1387-2487> E-mail: marcosmelo.oliveira@bol.com.br

desenvolvidas em estados brasileiros, anúncios dos educadores, dispostos a contribuir para modificar as ações educativas para os espaços de privação de liberdade de jovens e adultos.

Abstract

The paper is linked to the social and philosophical conception that implies the development of research with political, social and epistemological options, consistent with the demands of the popular classes to whom the research carried out by the public university is most important. It results from the collaborative work of educator-researchers linked to a Research Center and educational practices for people in restriction and deprivation of liberty. The qualitative study uses as a methodological procedure the participation in formative meetings held in 2020 with educators from Brazilian states and has as its guiding question: what expectations/training needs do manifest the educators who develop educational actions in units of deprivation of liberty for young people and adults in the post-pandemic period? Data were collected through participatory observation in virtual meetings, organized by State Secretariats and Research Groups of Brazilian universities. The analysis of the data had as theoretical support the work of Paulo Freire, and three focuses were analyzed: educating for dialogue, educating for love, and educating for hope. The study reveals through the creative and successful pedagogical experiences that have been developed in Brazilian states, announcements of educators, willing to contribute to modify educational actions for the spaces of deprivation of liberty of young people and adults.

Resumen

Este artículo relaciona los conceptos social y filosófico involucrados en el desarrollo de investigaciones con perspectivas políticas, sociales y epistemológicas, acorde con las demandas de las clases populares a las que la investigación que se realiza en la universidad pública debería contribuir en gran medida. Se trata del resultado de un trabajo colaborativo entre educadores e investigadores vinculados a un Núcleo de investigación y de prácticas educativas para personas que se encuentran privadas de la libertad. El estudio se fundamenta en el método cualitativo y emplea como metodología la participación de educadores de los estados brasileños en reuniones formativas, realizadas en el año 2020 y tiene como pregunta orientadora: ¿qué expectativas/necesidades de formación manifiestan los educadores que desarrollan acciones educativas en unidades de privación de la libertad para jóvenes y adultos durante el período post-pandémico? Los datos se reunieron a través de la observación participativa en reuniones virtuales, organizadas por las Secretarías de Estado y los Grupos de Investigación de las universidades brasileñas. El análisis de los datos tuvo como base teórica la obra de Paulo Freire, fueron analizados tres enfoques: educar para el diálogo, educar para el amor y educar para la esperanza. El estudio revela que a partir de las experiencias pedagógicas creativas y exitosas desarrolladas en los estados brasileños, los educadores están dispuestos a contribuir y modificar las acciones educativas de los espacios de privación de libertad para jóvenes y adultos.

Palavras-chave: Educação, Privação de liberdade, Formação de educadores.

Keywords: Education, Deprivation of liberty, Training of educators.

Palabras claves: Educación, Privación de libertad, Formación de educadores.

Iniciando...

A educação é um fenômeno intrincado, diverso e singular, em espaços e tempos que se entrelaçam. Trazer a educação para o foco de estudos requer contemplar a diversidade enquanto princípio, com estratégias de respeito às diferenças e aos saberes dos sujeitos coletivos e de seus processos específicos de produção da vida na diversidade – cultural, política, econômica, de gênero e de geração. Trata-se, pois, de construção coletiva, considerando as especificidades de cada local. Desse modo, a escola localizada em unidades de privação de liberdade assume lugar estratégico na formação de professores ao se reconhecer que as pessoas que ali habitam, temporariamente, têm por lei a educação garantida como um direito.

A educação está vinculada a outros espaços educativos, com outras políticas de formação humana que integram um projeto de ser humano, ou seja, uma intencionalidade explícita ao ser humano que desejamos ajudar a formar, com valores e posturas diante do mundo. Para isso, faz-se necessária uma prática coletiva de educadores que atuam em diferentes espaços para a construção desse projeto de ser humano.

Tomando a perspectiva da educação em escolas de unidades de privação de liberdade, a compreensão desse espaço e os processos específicos do educar-se para o convívio com os pares, no momento presente do afastamento social, mas também a organização de um projeto de vida para o convívio com as demais pessoas se constitui em desafio presente em nossa agenda urgente de tarefas como pesquisadores/as desse campo.

As pessoas em privação de liberdade têm como os demais coletivos específicos (povos do campo, comunidades quilombolas, comunidades indígenas, grupos de refugiados, entre outros), características singulares nas atitudes, no trajar, no andar, no linguajar, que devem ser respeitadas e consideradas nas propostas pedagógicas, nos currículos e na formação de educadores, especificamente, na formação continuada. Não se trata de fixar, artificialmente, esses coletivos em “mundos à parte”, mas provocar um olhar cuidadoso e crítico, capaz de traduzir os direitos dessas minorias, socialmente integradas ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto das relações internacionais.

Pensar a formação de educadores para lidar com as diversidades não é tarefa exclusiva da escola, nem estamos a dizer que somente a formação dos profissionais da educação é a solução para as mudanças que precisam ser efetivadas. No entanto, a escola é um espaço reservado como local de sistematização dos conhecimentos e os educadores desempenham papel privilegiado nessa atividade e, no caso das escolas em unidades de privação de liberdade, na construção de outros projetos de vida.

Em nosso entender, a formação de educadores é um processo contínuo de caráter sistemático e organizado, é um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando com a intenção de mudança, de reconstrução para fazer diferente. Nos dias atuais, com os efeitos da pandemia, (re)pensar a formação se reveste em desafios inimagináveis, pois o foco da formação docente, em regime de emergência, centrou-se em treinamentos para o uso de tecnologias digitais, uma vez que a escola saiu do

modo presencial para o modo remoto. Passamos por tempos nos quais os processos de ensinar e aprender exigiram mudanças de contexto físico (a casa dos professores e a dos alunos), o formato (de presencial para a distância), as relações com as famílias. Em tempos de metamorfose: que formação? Para qual escola? Que conteúdos selecionar? Quais metodologias utilizar? O que avaliar? Para quê? Para quem?

Estimulados para compreensões de abordagens contextualizadas e de busca de saberes, debates e reflexões no campo da educação escolar e não escolar em espaços de privação de liberdade e a formação de educadores, neste artigo buscamos possíveis compreensões à questão: que expectativas/necessidades formativas manifestam os educadores que atuam em escolas de unidades de privação de liberdade em tempos de pandemia?

As reflexões apresentadas resultam de observações participativas realizadas em processos formativos com educadores de diversos estados brasileiros que, apesar das características regionais, permitem-nos situar o estudo no contexto latino americano em meio à crise epidemiológica, devido à Síndrome respiratória aguda grave – Sars-Cov-2, declarada pandemia no dia 11 de Março pela Organização Mundial da Saúde – OMS.

O artigo está organizado em três seções: primeiramente, abordamos as políticas opressoras do neoliberalismo no contexto latino-americano e espaços de privação de liberdade; num segundo momento, apresentamos a metodologia do estudo, ancorada em aportes da pesquisa qualitativa por meio da observação participativa; por último, discutimos algumas necessidades e expectativas anunciadas pelos educadores nos encontros formativos.

Políticas opressoras do neoliberalismo no contexto latino-americano e espaços de privação de liberdade

O mundo é a totalidade de totalidades. É nele que a vida se produz e reproduz, que ocorre o contato com o outro, enquanto comunidade; é também nele que as lutas e a produção de conhecimento ocorrem. (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014).

Ao percebermos que o contexto mundial influencia diretamente nas relações entre os indivíduos e na produção de conhecimento, torna-se importante que tenhamos consciência, a partir de nossos pés, para a compreensão de outrem.

O contexto latino-americano revela-nos um cenário de lutas. A própria expressão *América Latina* faz com que existam os latinos e os não latinos. Essa América com “origem” nos povos europeus de raízes latinas difere-se da América de raízes coloniais anglo-saxãs, que difere da América dos povos de origens africanas, que difere da América dos povos originários desta terra.

O pensamento filosófico, científico, religioso, cultural do cenário latino-americano é influenciado pela cultura opressora que estabelece a centralidade. Ao criar um parâmetro do sujeito euro centrado como se fosse parâmetro único, tornamos o diferente inferior, bárbaro, irracional, selvagem. Não é possível aceitar a neutralidade científica absoluta visto que a neutralidade científica é um posicionamento ideológico.

Um exemplo de hegemonia ideológica que visa nortear o sul é o neoliberalismo. Pós década de 1970, principalmente entre os países membros da Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento – OCDE –, este modelo econômico encontra forte apoio, chegando a demonstrar sinais de sucesso ao contribuir com a deflação, gerando aumento de lucros e das taxas de emprego; contribuindo com a reanimação do capitalismo mundial, que havia sofrido com crises no começo da década de 1970. Na década de 1990 os ideais neoliberais ganham apelo popular e contribuem com sucesso de campanhas em países como Inglaterra, com Major, em 1992; Suécia, com a frente unida de direita, em 1991; França, em 1993. A América Latina inicia sinais de política neoliberal partindo do governo Pinochet, no Chile, passando pela Bolívia no meio da década de 80 e chegando à Argentina, Venezuela e Peru na década de 90 (ANDERSON, 1995).

Poder-se-ia acrescentar a esses países latino-americanos indicados por Anderson (1995, 2017) o Brasil, que vive, há anos, um modelo de política econômica com ideais neoliberais – mais declarado pelo governo atual (com início em 2018), pois o Ministro da Economia, Paulo Guedes, declara-se abertamente neoliberal e defende cortes em investimentos públicos, privatização de estatais com o intuito de reduzir a influência do Estado na economia.

Porém, cabe salientar que Anderson (1995, 2017), apesar de apontar o sucesso das políticas neoliberais em alguns setores, destaca o fracasso do modelo político-econômico no que tange ao crescimento econômico e social. Ao instigar grande movimentação financeira através de investimentos parasitários, como especulação e flutuação cambial, há baixo investimento na produção de mercadorias reais. O autor analisa o acirramento das políticas neoliberais manifestas por meio das medidas de austeridade econômica, do crescimento da xenofobia e do aprofundamento das desigualdades sociais. Essas manifestações uniram-se às eleições de governo de extrema-direita em diversos países e são características do neoliberalismo a partir dos anos 2000.

Nortear uma política econômica, desconsiderando as particularidades de cada país e/ou região, como uma fórmula mágica para o sucesso, é um exemplo claro de um padrão que declara: todos os outros estão errados! Temos aqui um sinal da relação de opressão vivida. Nesta situação de opressão, opressores e oprimidos vivem uma violência desumanizadora. Caberia aos oprimidos, ao perceberem-se nessa relação, buscar a libertação através de uma *práxis* amparada na “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019, p. 52).

Os opressores, por crerem que tudo está reduzido a objeto, passivo de compra, creem que *ser* “[...] é *ter* e *ter* como classe que *tem*” (FREIRE, 2019, p. 63), a ponto de acreditarem que o direito é apenas um – o próprio, o que inaugura a violência ao outro, ao oprimido. Ao viverem esta realidade dual, em que “[...] ser é parecer e parecer é parecer com o opressor [...]” (FREIRE, 2019, p. 43), os oprimidos interiorizam a violência social e passam a estabelecer que ser homem é ser como o opressor, transformando-se assim em um *subopressor*, assumindo uma postura de adesão ao opressor (FREIRE, 2019, p. 43-44).

Apenas perceber-se nessa relação dual não caracteriza a libertação da opressão, é necessário que haja uma busca constante a fim de vencer esse ciclo de violência instaurado socialmente. Visando a libertação social faz-se necessário aprender a conviver com os diferentes, respeitar as diversas formas de viver, oportunizar desenvolvimento, superando adversidades e relações de dominação (FREIRE, 1992).

Na direção evidenciada por Freire (1992), é possível sinalizar que a pandemia modificou profundamente a sociedade, sua forma de conviver, trabalhar, estudar e compartilhar os espaços. Ela tem permitido (re)pensar as políticas opressoras do neoliberalismo, que certamente não dão conta de enfrentá-la. As regras de convivência social modificaram as formas das pessoas interagirem. Suas práticas sociais têm sido ressignificadas para um modo de vida que nos fora retirado pelas exigências neoliberais, um modo de viver anterior ao modo de vida neoliberal. Muitos voltaram a conviver com os filhos, a ter tempo para ler livros, para sentar-se à mesa com sua família e pensar o cotidiano. Mas nos espaços de privação de liberdade as práticas sociais não têm sido ressignificadas, mas fortemente reduzidas.

Entendemos por práticas sociais todas as situações que geram interações entre pessoas, entre pessoas e os ambientes culturais, sociais e naturais nos quais estão inseridas. As práticas sociais podem levar a manutenção, mudança ou inovações nos modos de ver e agir daqueles que delas participam (OLIVEIRA et al., 2014). Em tempos de pandemia, as pessoas em privação de liberdade tiveram limitadas suas possibilidades de interação com outras pessoas. Além da liberdade, as atividades em grupo, como as recreativas, escolares e não escolares, a prestação de assistência religiosa e a visitação estão suspensas. Isso significa que elas tiveram cerceadas formas de viver que permitem o esperar e buscar outros significados para a vida no encarceramento. Nesse cenário, a única possibilidade de interação das pessoas em privação de liberdade, é entre si, na cela ou no pátio enquanto estão no banho de sol e que não acontece todos os dias. A ausência de práticas sociais nestes espaços é desumana e aumenta a possibilidade de ao saírem ter uma única perspectiva: o retorno para a privação.

É possível afirmar, portanto, que além da superlotação dos espaços, das más condições de higiene, do déficit de estrutura física e humana para a garantia dos direitos humanos, no atual cenário de pandemia, essas pessoas vivem outras privações, além do direito de ir e vir: o de estudar, o do lazer, a assistência religiosa e o direito à manutenção dos vínculos familiares.

Diferentemente das pessoas livres, as pessoas em privação de liberdade podem até esperar por alternativas para a recreação, práticas escolares, o culto religioso e seus vínculos familiares, mas os espaços nos quais estão inseridas limitam suas esperanças ao campo do desejo. A inércia estatal, justificada pela preservação da saúde e da vida destas pessoas, criou a ilegalidade e a desumanidade. Cabe-nos indagar: Como essas pessoas podem fazer uma leitura de mundo sem interagir com outras pessoas? Que (re)socialização pode acontecer sem a interação com seus pares em práticas sociais diversificadas e com familiares?

Os educadores destes espaços vêm demonstrando inquietações com seus educandos e (re)significando como podem (re)tomar as atividades

durante/após a pandemia. Notadamente, faz parte da essência do ser educador criar laços de cumplicidade, amizade, esperança, perseverança e amorosidade. Assim, educadores que trabalham em espaços de privação de liberdade de vários estados brasileiros estão preocupados com seus educandos e com expectativas quanto ao retorno das aulas: como será? Nessa direção, projeta-se um pensar coletivo para a educação e a formação permanente.

Entre caminhos e trilhas

O recorte da pesquisa que aqui se apresenta se insere no projeto de pesquisa Formação de educadores para os espaços de restrição e privação de liberdade, desenvolvido em um Núcleo de investigação no campo da educação para pessoas em privação de liberdade. Trata-se de estudo de natureza qualitativa e foi realizado no ano de 2020, tendo como procedimento metodológico a participação em encontros formativos com educadores. Está atrelado à concepção social e filosófica acerca do processo de pesquisa que implica no desenvolvimento da pesquisa com opções políticas, sociais e epistemológicas, coerentes às demandas das classes populares a quem mais devem servir as investigações realizadas pela universidade pública.

O estudo procura afastar-se da perspectiva observadora passiva e dialogar com as realidades dos participantes, a criação de espaços para articulação das vozes diversas que nos remetem a outro desafio, que é o de potencializá-las para que falem e criem outros espaços de escuta. Como sinaliza Garcia (2003), o investigador social pode contribuir com esse processo se estiver comprometido com a mudança social.

Com tais pressupostos, os dados foram coletados a partir da técnica de observação participativa em reuniões formativas com educadores-pesquisadores de unidades de privação de liberdade. A escolha da técnica de observação participativa explica-se pela necessidade da escuta e do diálogo de e com educadores, tencionando alargar e aprofundar conhecimentos que contribuam para as suas realidades (STRECK; ADAMS, 2014).

Na observação participativa o pesquisador é observador participante e tem contato direto com o grupo de colaboradores. Com esse papel participativo, nossa observação empreendeu os registros dos eventos, a reconstrução dos diálogos, a descrição das atividades e dos comportamentos dos pesquisadores e dos colaboradores de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Participamos de encontros, via *webconferências*, em unidades federativas brasileiras que se caracterizaram como atividades dialógicas acerca das necessidades formativas de educadores, frente à situação da pandemia, em decorrência da ação do Coronavírus que afetou grande parte da população mundial. A pandemia demandou que as aulas e outras práticas sociais em unidades de privação de liberdade fossem suspensas, por causa das medidas impositivas de afastamento social, a partir de março de 2020.

A despeito disso, as ferramentas tecnológicas como *Google Meet* proporcionaram encontros virtuais de formação, em que foi possível a participação aberta a 565 educadores para debater/socializar experiências sobre a educação em unidades de privação de liberdade. Os encontros foram

organizados por Secretarias Estaduais de estado e grupos de pesquisa de universidades brasileiras.

A partir dos registros elaborados, optamos pela proposta dialética para a organização e análise dos dados coletados. Pautamo-nos em Minayo (1994, p. 75), que propõe: “nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida”. Nessa direção, organizamos as falas, os diálogos produzidos, os comentários disponíveis nas plataformas digitais e todos os registros derivados das observações participativas. Procedemos a uma organização, articulação e análise de dados buscando a relação “dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta” (MINAYO, 1994, p. 77).

Na seção que segue, são apresentados três focos que emergiram do processo de análise do material coletado: educar-se para o diálogo, educar-se para a amorosidade e educar-se para o esperançar. As falas apresentadas nas análises tiveram o consentimento dos educadores através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Necessidades e expectativas anunciadas pelos educadores nos encontros formativos

Os dados coletados nos encontros formativos foram organizados, ao final de cada encontro, com base em referenciais de estudo ancorados na obra de Paulo Freire, um dos autores centrais do Núcleo de investigação e práticas educativas para pessoas em restrição e privação de liberdade, e, posteriormente, analisados por seus integrantes, tomando os conceitos de dialogicidade, amorosidade e esperançar, desse autor.

Educar-se para o diálogo

Quem são os professores? Nós somos gente, gente como todo mundo. (Fala de Educadora, julho de 2020)

A premissa freireana sobre o ato de educar mostrou-se relevante para os tempos de Covid-19. Assaltados pela pandemia evidenciada anteriormente, educadores do mundo inteiro tiveram de refazer-se e lançar-se sobre seus trabalhos de maneira diferenciada, utilizando-se com maior frequência de ferramentas tecnológicas. No Brasil não tem sido diferente. Por conseguinte, educadores que atuam em unidades de privação de liberdade enfrentam os mesmos desafios, além de outros. Nossos encontros com os grupos de educadores-pesquisadores demonstraram expectativas e demandas acerca do momento atual e do retorno às aulas no pós-pandemia.

Diante das inseguranças e expectativas geradas, os educadores concentram suas preocupações com o tempo pedagógico, com a (re)significação da escola e do currículo. Evidenciam a necessidade de repensar práticas pedagógicas pautadas no diálogo, pois a crise sanitária e a crise da saúde pública agravaram (ou expuseram) em nosso país a situação nas unidades de privação de liberdade. Pensar a educação escolar, no dizer

dos educadores, requer um foco diferente e para além da transmissão dos conteúdos curriculares estabelecidos a fim de promover o acolhimento necessário, diante da realidade pós-pandêmica, nunca antes vivida pelas sociedades do século XXI.

Algumas questões permearam os encontros por nós vivenciados: como estamos nos preparando para o retorno à vida, supostamente normal, e para as atividades de trabalho? Como as pessoas em privação de liberdade estão percebendo a ausência das atividades escolares e não escolares à que têm direito?

A educação dialógica firma-se como necessidade para o retorno às atividades no ambiente em que se encontram, muitas vezes, fonte de esperança e oportunidade de vivência humanizadora, para aqueles que estão afastados do convívio social. Assim sinalizou um educador:

[...] como construir uma prática que seja uma prática de libertação? Não é de liberdade, é uma prática de libertação. O professor tem que vestir uma roupa especial, diferente da que existe lá dentro. Temos a confiabilidade desses sujeitos que estão nestes espaços.

[...] a gente tem que pensar quais desenhos educativos podemos construir, principalmente, para a retomada das aulas.

[...] Nós tivemos contato com nossos alunos em março e, sumariamente, a pandemia chegou e, até esse momento, nós perdemos todos os vínculos.

[...] a escola é um espaço inserido na prisão e precisa promover o diálogo.

A perspectiva desse educador vai ao encontro das ideias de Freire (2015). Para este autor, a finalidade de um processo educativo, perpassado pela dialogicidade, contribui para a humanização e para a libertação. “A dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador” (FREIRE, 2015, p. 1555). É a dialogicidade que permite a satisfação da curiosidade epistemológica do educando e do educador. Ambos são sujeitos do conhecimento e vivem em uma busca gnosiológica constante.

A relação dialógica parece-nos ser uma das respostas possíveis para o retorno das atividades em unidades de privação de liberdade. Ela pode ser a “roupagem” que o educador pode vestir diante dos educandos para que estes se sintam parte da prática educativa.

Como cultivar a dialogicidade em tempos de isolamento social? Conforme indicamos neste estudo, a privação de liberdade intensificou o isolamento no período da situação pandêmica. Se já viviam isolados, os educandos sentiram mais vigorosamente, com as restrições das visitas, a suspensão das atividades presenciais e o afastamento dos educadores das unidades. Nessa direção afirmam as educadoras:

[...] porque na pandemia eles que já vivem no isolamento social e essa pandemia dificultou ainda mais, o relacionamento entre deles porque já vivem de forma isolada e agora estão mais isolados.

Me preocupo com aqueles que vão para o semiaberto, que estão em vias de voltar para a sociedade, mas estão completamente desconectados da escola e do trabalho, por conta desse longo período de afastamento com a covid-19.

[...] Meu Deus, o que eu faço antes? Eu levo os conteúdos que vão ser cobrados ou escuto os alunos primeiro?

Mesmo com as interrupções desta ou daquela maneira de dialogar, educadores comprometidos com a prática educativa libertadora alavancaram outras práticas sociais que promoveram diferentes formas de diálogos, como os círculos de leitura:

[...] Na escola estamos conseguindo fazer uma atividade remota através do clube de leitura, mas estamos mapeando isso agora, através do recolhimento do livro, nós vamos fazer uma espécie de rodízio, o livro vai circular e fazer a troca. (Fala de Educador)

O diálogo configura-se, portanto, como a própria motivação para aprender e para ensinar, e tem como aliado primordial o rigor no processo de ensino e no desenvolvimento do processo. No diálogo vai se desconstruindo o currículo dicotomizado e a cultura do silêncio. Nele também se contestam as relações sociais estabelecidas na educação bancária. Vale destacar que a educação bancária é um projeto das classes opressoras que se aprofunda e se alarga em situações de crises econômicas e sociais como a que atualmente vivemos. Portanto, o esforço de manutenção do diálogo é o favorecimento da problematização e da crítica das desigualdades históricas, ainda mais presentes na educação em unidades de privação de liberdade.

A dialogicidade exige “saber escutar” (FREIRE, 2020) e a persistência no ato pedagógico. Os encontros demonstraram essa persistência entre educadores das unidades de privação de liberdade, apesar das dificuldades e dos desafios impostos circunstancialmente. As falas de educadores indicam essas dificuldades e as possibilidades diante delas:

[...] nós não estávamos preparados pra lidar com as intempéries da pandemia, e nem enquanto estado, nem enquanto professores, professoras, educadores e educadoras, pesquisadores de educação em prisões, de educação em espaços de restrição e privação de liberdade.

A gente quer legitimar a nossa função ali, aprendizagem no ensino da matéria, mas temos que contribuir também para a saúde emocional, psíquica e para que eles tenham mais capacidade de interagir em algumas situações, através do diálogo.

[...] nós estamos dialogando com o grupo de professoras, independente da área que atuam e pensando: o que a gente

pode fazer para resgatar a leitura no retorno, independente se o professor é de matemática, física ou português. Todos os professores estão pensando como essas obras podem ser suporte da sua aula, de que forma quando eu voltar com esses alunos, eles não podem deixar essa leitura se perder.

Nota-se a preocupação dos educadores com os efeitos do momento pandêmico e de afastamento social. Eles buscam saídas e depositam suas perspectivas no diálogo, ainda que remoto, com os educandos que estão em privação de liberdade, potencializando o processo de sensibilização e humanização.

Como afirma Onofre, o papel da educação nas instituições de privação de liberdade é relevante, posto que é responsável pela

[...] formação de uma população que vive à margem porque cresceu nas margens de uma sociedade que exclui pobres, negros, analfabetos. São pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram. (ONOFRE, 2019, p. 100)

Nesse sentido, pode-se dialogar com Rangel (2013), quando persevera na pergunta: Para que serve a prisão? Seria somente o lugar da punição? O autor enfatiza a importância das ações educativas no interior das unidades de privação de liberdade. Essas ações não têm sido evocadas como estratégia, pois são vistas como privilégio, e não como direito. Nessa direção, embora a educação não possa resolver os problemas nas prisões, ela é fundamental.

Desse modo, para além das ferramentas tecnológicas necessárias para as atividades educativas nas unidades de privação de liberdade, em tempos de pandemia, os educadores têm outras preocupações e necessidades para a atuação nesse espaço híbrido e complexo. Faz-se necessário transpor as demandas técnicas e curriculares em busca da educação para o diálogo com amorosidade.

Educar-se para a amorosidade

Eu me emocionei... eles dizendo que estavam com saudades das aulas e das professoras. (Fala de educadora, julho/2020).

Entendemos que conhecimento é história, e, portanto, o sujeito é histórico e social (FREIRE, 2020). É nesta perspectiva que a humanidade vem passando por mudanças significativas neste momento de pandemia, em que o contato social passou a ser demarcado e (re)significado, o conhecimento sério e ético vem sendo deturpado e diminuído, fazendo-se necessária “uma educação a partir das raízes, das exigências mais profundas e decisivas” (ANDREOLI, 1997, p. 48). É preciso assumir posturas políticas e epistemológicas ao educar pela fala, pela reflexão, pela discussão e pelo questionamento. Este cenário, que vem sendo apresentado mundialmente com

a crise sanitária, perpassa as diferentes esferas da sociedade; as instituições de ensino sofreram duras mudanças, tiveram que se adaptar e se reorganizar rapidamente – os modos de ensinar e educar têm sido repensados. Nessa direção, os educadores tiveram que se adaptar a este novo contexto e as novas formas de ensinar e de educar-se. Este processo foi conjunto e ambos tiveram que (re)aprender outras formas de ver e de pensar a educação. Capacitações e formações foram necessárias para que os educadores pudessem acompanhar a rapidez das mudanças.

Nos diversos espaços educativos, seja o escolar e o não-escolar, os verbos e as ações ensinar e educar são atos de amorosidade e demandam respeito, ética, decência, seriedade, curiosidade e diálogo. Freire (2020) destaca que os educadores como seres inacabados e conscientes desta ação buscam, de forma cuidadosa e curiosa, a liberdade e autonomia para o conhecimento crítico, no qual “me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (p. 50). É neste momento de mudanças e cientes dos nossos inacabamentos que, pautados nas concepções freireanas, afirmamos que o educador amoroso assume uma postura ética e de respeito aos acontecimentos e mudanças que estão ocorrendo.

Neste momento de pandemia, ficou evidente, portanto, que o ato de ensinar tem que seguir caminhos para além dos conteúdos em si. Fazem-se necessários o diálogo e, principalmente, a escuta atenta, “é o respeito jamais negado ao educando, ao seu saber de experiência feito” (FREIRE, 2020, p.101), pois é em comum-união que buscamos a superação dos desafios.

Uma educadora destaca a relação de vínculos com os educandos, “[...] temos vínculos com eles e eles com a gente”. Assim ela relata a escuta atenta e as relações sociais com as mulheres em privação de liberdade:

[...] eu as recebo na porta, não só eu, como os professores, e elas beijam e abraçam, existe muito isso lá, dessa coisa delas irem pra gente e falar, e a gente escutar e realmente existe um laço.

A partir dessa relação estabelecida pelo diálogo e pela escuta atenciosa faz-se necessário ir além dos conteúdos. Os educadores assim se manifestam:

[...] Aí eu estava questionando: como será que eles estão passando? Como será que está a cabeça deles e como será que eles vão estar quando a gente retornar? Estou ali como educador que tem um papel importante, quando eu penso na socioeducação, entendida como a educação social, tenho que levar para a sala de aula atividades para o diálogo. Agora com a pandemia estou ansioso e perguntando que preciso me preparar para a volta. Como será que estão? Aí, a minha preocupação também é essa com a cabeça dos alunos, a gente sabe que tem muitos alunos que passam por uma série de problemas, como será que eles estão passando sem a presença física do professor, sem aquela rotina, da gente chegar lá e chamar os alunos, retirar os alunos para sala de aula, que era o momento que eles descontraíam.

Na perspectiva apresentada, é possível destacar que a formação dos educadores vai além dos conteúdos a serem ensinados. Como indica Freire (2020), a formação deve ser constante, e a todo momento pautada pela reflexão, pelo pensar, pelo dialogar sobre as suas posturas, as suas ações e a sua própria prática educativa, que caminha para a criticidade, pois a reflexão crítica é essencial para o trabalho e desenvolvimento da prática reflexiva de sua própria ação. A formação de educadores deve proporcionar estes momentos, de reflexão e diálogo com a teoria, pois com este comprometimento com a práxis, o educador compartilha e expõe seu ato de amorosidade, com todos os envolvidos no processo de ensinar. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2020, p. 40). Este caminho em amorosidade é assim sinalizado por uma educadora:

[...] é um desafio pensar na prática pedagógica ... é um momento especial ... complexo ... nosso ponto de chegada precisa ser de amorosidade [...]

Aqui nós temos uma experiência positiva com a direção do presídio, eles colaboram demais, são parceiros nossos, da escola, dos professores, da equipe escolar. Isso é muito bom porque o professor quer libertar, ele não olha o defeito do aluno, o que ele fez ou deixou de fazer lá fora. A gente os trata com respeito e com amor.

Ao se perceberem no e com o mundo, que as ações pedagógicas do educador assumem uma postura crítica da quebra de paradigmas e da emersão da curiosidade ingênua, “como um esforço do conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser [...] a conscientização é exigência humana” (FREIRE, 2020, p. 54). É através dessa conscientização que a formação de educadores vem sendo um dos espaços de ações pedagógicas voltadas para a criticidade e a reflexão, como um momento de “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela” (FREIRE, 2020, p. 59).

É com esse exercício que o educador assume o seu papel de pesquisador. Freire (2020) destaca que a prática docente é a própria ação de ensinar e pesquisar, de assumir as dúvidas, as reflexões, as buscas, ou seja, assumir-se como pesquisador e que se perceba neste movimento, educador-pesquisador. Em tempos de pandemia, em que os educadores e os educandos estão em distanciamento social, as inquietações em seus corpos, mentes e pensamentos são evidentes, mas sempre pautados pela amorosidade, pelo diálogo e pela esperança, como indicam suas falas:

[...] essa amorosidade faz com que nós tenhamos grandes experiências lá na escola e isso me deixa extremamente feliz. Então, eu estou ansiosa, justamente por conta disso: que nós vamos fazer quando nós voltarmos?

[...] sobre a amorosidade e a escola eu venho muito preocupada: há uma sinestesia muito grande entre nós, eu,

professores e as meninas lá da escola, a gente conseguiu estabelecer determinados laços ... e a minha preocupação é... a gente vai manter essa mesma amorosidade, essa mesma afetividade.

E essa forma de a gente chegar, ainda ter o cuidado de quando chegar para eles não ser de forma temerosa, mas, muito pelo lado da amorosidade. A gente está muito ansiosa, até nesse sentido, de que quando chegar, como é que a gente vai encontrar? Se os mesmos meninos ... adolescentes, no caso o socioeducativo, vão estar os mesmos? Como é que eles vão estar?

Importante destacar nas falas dos educadores as emoções positivas que guardam uma estreita relação com suas metas ou com projetos pessoais. O orgulho e a satisfação que demonstram no processo de ensino/educar-se vão para além de atingir os objetivos estabelecidos para as atividades educativas, mas sobretudo porque leva aos educandos o gosto de aprender. No dizer de Marchesi (2008, p. 105), a emoção não é somente uma determinada experiência subjetiva de afeto ou de irritação, vivenciada pelo professor. A emoção inclui a percepção de uma situação em função dos objetivos pessoais e a disposição para determinadas ações.

Nessa direção, destacamos as falas de uma arte educadora em seu trabalho com jovens em privação de liberdade:

Retornamos no final de junho e os adolescentes estão muito felizes. Aqueles com os quais temos contato, principalmente na modalidade online, nos dão retorno, eles escrevem sobre o quanto é bom rever estes educadores. Eles perguntam da gente, das nossas famílias, de como a gente está.

Estamos percebendo que isto está sendo bom. Está sendo bom também, para os funcionários, para as equipes que estão no Centro, que estão muito sobrecarregadas.

Eu vejo aqueles funcionários que não se importavam com as oficinas, hoje a importância que eles estão dando, como agregam na educação.

Estamos aprendendo, ninguém tinha experiência com vídeo aula também, estamos trabalhando absurdamente, mas está valendo muito a pena, principalmente quando a gente recebe o retorno dos meninos.

Freire (2020) destaca que a inquietação está relacionada aos questionamentos e que, por isso, “a procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital” (p. 33). O fenômeno da pandemia chega nesse sentido, ao campo da educação e do ensino como “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não” (FREIRE, 2020, p. 33).

Educar-se para o esperar

Para eu me esperar, eu preciso me encorajar, me alimentar na prática que cada companheiro e companheira estão fazendo por todo este Brasil. (Fala de Educadora, julho/2020).

Nos encontros formativos com os educadores ficou evidenciada a necessidade de que as práticas educativas sejam permeadas pela esperança. Esta palavra é derivada do termo *spes*, que em latim significa “confiança em algo positivo”, que posteriormente deu origem ao verbo *sperare*, do qual nasceu o verbo esperar, que em latim significava “ter esperança”. A confiança dos educadores e educadoras em algo positivo é justamente a esperança em continuar a desenvolver seu trabalho com os educandos. Isso é evidenciado na fala de uma educadora:

*[...] Em uma dessas reuniões que a gente teve com o sistema socioeducativo, inclusive com a Gerência de Educação, até perguntei: E os meninos? Como é que estão? E eles perguntam por nós? Estou ansiosa para saber como estão ... quando a gente voltar, eles estarão lá?
[...] é um desafio pensar na prática pedagógica ... é um momento especial ... complexo ... nosso ponto de chegada precisa ser de amorosidade, temos vínculos com eles e eles com a gente.*

Os processos educativos nos espaços de privação de liberdade com os educadores têm um significado humano; a partir do contato com o outro, da confiança em um futuro melhor, torna-se cada vez mais possível e levam a atitudes concretas de transformação da realidade.

Como anunciamos anteriormente, embasados em Freire (2019), não somos seres acabados, finalizados, mas em construção. Somos indivíduos culturais, sociais, políticos. Esta concepção abarca a possibilidade de *esperança*, pois só é possível quando percebemos que, por estarmos em construção, podemos nos tornar sujeitos na construção da história. Esta preocupação com os processos educativos contribui com o esperar um futuro melhor. Assim se manifesta um educador-pesquisador:

[...] Quando a gente leva algo pronto, querendo ou não é algo impositivo, mas também temos que pensar o que querem estes estudantes? Como eles pensam a escola? De que maneira a escola pode ajudar a ressignificar eles enquanto sujeito? Enquanto sujeito pertencente à sociedade. Ora, eles estão privados, estão entre muros, mas eles pertencem à sociedade, eles impactam socialmente, economicamente, politicamente. Então, não podemos pensar eles fora da sociedade, eles estão dentro da sociedade, de outra maneira, e eu fico me questionando justamente isso: o que esses privados de liberdade, enquanto estudantes pretendem na escola? O que querem da escola?

A fala desse educador vai ao encontro da concepção de que a educação, apesar de sozinha não transformar o mundo, enquanto prática da

liberdade contribui no desenvolvimento e na manutenção da esperança, possibilitando um futuro, mudanças e até a emancipação, “um mundo em que mulheres e homens se encontrem em processo de permanente libertação.” (FREIRE, 1992, p.44).

A pedagogia da esperança considera que todos podem “dizer suas palavras”, sem autoritarismo ou sectarismo dos educadores, tomando a educação democrática e popular e criando uma consciência de sujeito social, histórico, político capaz de utilizar suas palavras como expressão de força. Essa tomada de consciência, apesar de não ser uma revolução em si, dá ao sujeito esperança para repensar suas ações, sua realidade e buscar transformações.

Em respeito à democracia, educadores devem respeitar os educandos em suas práticas pedagógicas. Não deve ocorrer manipulação, imposição de posicionamentos. Porém, isso não indica que a prática pedagógica seja isenta e neutra, ou mesmo exclui a possibilidade de debates sobre tópicos divergentes; demanda apenas, atenção para o respeito às diferenças.

Quando cada sujeito consegue mudar sua realidade, ele transforma a sociedade e dá significado aos processos educativos, sejam aqueles que foram construídos no ambiente escolar ou fora dele. A esperança é uma atitude mental anterior à prática, que para uns pode ser sonho, para outros, utopia.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não suficiente. Ela, só, não ganha à luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de herança crítica, como o peixe necessita de água despoluída. (FREIRE, 1992, p. 6)

A esperança é, portanto, uma atitude que, para tornar-se concretude, precisa juntar-se a esperança de outras pessoas. A partir do esperar juntos é possível viabilizar os sonhos até então impossíveis, pois sem esperança é impossível materializar um mundo menos injusto, excludente e malvado.

Nos encontros com educadores que atuam em unidades de privação de liberdade, percebe-se fortemente este esperar. Freire (1992) destaca que muitos encorajam a desesperança, a crença de que não vale a pena sonhar e acreditar que o mundo possa ser melhor. Esta crença faz sucumbir qualquer esperança que pense em recriar o mundo. A esperança é um sentimento, um pensar, uma crença de que é possível fazer o mundo diferente. Nessa perspectiva, sinaliza uma educadora:

[...] agora para a gente retornar para as escolas, para os sistemas, é muito mais difícil pensar no sistema de recomeço, do que quando a gente começa o ano letivo porque agora, a gente vai chegar num momento em que está todo mundo

sensível, está todo mundo num outro clima, devido a essa situação que todos nós estamos passando.

[...] quando a gente pensar em planejar para a volta, aí realmente, tem que deixar de lado, o conteúdo em si, mas no que tem acontecido com eles nesse tempo.

[...] E essa forma de a gente chegar, ainda ter o cuidado de quando chegar para eles não ser de forma temerosa, mas, muito pelo lado da amorosidade. A gente está muito ansiosa, até nesse sentido, de que quando chegar, como é que a gente vai encontrar? Se os mesmos meninos ... adolescentes, no caso o socioeducativo, vão estar os mesmos? Como é que eles vão estar?

Apesar do receio da educadora, pois o retorno ocorrerá em um processo distinto do que é usual, é possível perceber sua ansiedade para encontrar-se com seus educandos, de maneira respeitosa, para conquistar a confiança, sem a imposição bancária de educação e com a preocupação do cumprimento de um currículo estabelecido.

Confiar é crer, ter fé no outro, é ter esperança de que juntos podem transformar a realidade. É o preparo para o que Freire chama de *práxis*, “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019, p. 52). Se não houver esperança de que a realidade pode ser transformada, não haveria sentido em restringir ou privar a liberdade de um indivíduo, não haveria sentido acreditar que a educação contribui com um futuro melhor.

Apontamentos não finais

A proposta deste artigo foi tecer, com base na escuta de atores e atrizes que atuam em atividades escolares e não escolares, em unidades de privação de jovens e de adultos, reflexões em busca de propostas para o campo da educação. Os encontros formativos, organizados por secretarias de estado e grupos de pesquisa de diferentes regiões brasileiras, de maneira colaborativa, procuraram discutir algumas questões que nos movem neste momento, em torno das expectativas/necessidades formativas que manifestam os educadores que atuam nos espaços de privação de liberdade em tempos de pandemias.

Foi possível perceber que o intercâmbio de experiências se manifestou favorável ao trabalho colaborativo de educadores, promoveu e difundiu atividades e saberes que vêm sendo construídos com sucesso nos últimos anos. Apresentar experiências pedagógicas criativas e exitosas, realizadas pelos educadores nos estados brasileiros, ainda se reveste de alguma timidez. Os dispositivos de comunicação e tecnologia impostos pela situação de afastamento social parecem ter despertado a necessidade do uso de outras formas de comunicação que têm favorecido à difusão do conhecimento no âmbito da educação (escolar e não escolar) para jovens e adultos em privação de liberdade.

As vivências apresentadas pelos educadores e as participações, via *chat*, com toda a comunidade envolvida nos encontros evidenciaram uma

realidade educativa muitas vezes oculta atrás dos muros altos das unidades de privação de liberdade, quer para adultos, quer para jovens. Certamente, atrás desses muros há um mundo específico, com suas particularidades e desafios para o trabalho dos educadores, uma vez que estes assumem responsabilidades como agentes de humanização, no momento da privação e para a volta ao mundo dos homens livres. São, exponencialmente, os atores e atrizes que des(en)cobrem as potencialidades das pessoas que sempre estiveram à margem de seus direitos. A sensibilidade dos educadores produz, de forma transversal, a percepção de que ali habitam pessoas que tiveram, na maioria das vezes, infâncias difíceis, reprodução geracional do chamado mundo do crime, crianças e jovens manipulados e desvalidos, habituados a sofrer os desejos de retaliação que correspondem a sentimentos de insegurança próprios das sociedades em que vivemos.

As reflexões apresentadas na seção 3 deste artigo, embasadas em premissas freireanas, nos permitem destacar alguns indícios das problemáticas indicadas sobre as necessidades/expectativas dos educadores, desveladas nos encontros formativos:

- As políticas de formação de educadores que atuam em espaços de privação de liberdade não estão cristalinas nos planos nacionais ou programas de desenvolvimento social e educativo: as finalidades práticas e sociais não correspondem às finalidades legalmente prescritas.
- A formação inicial e continuada dos educadores no campo da educação para jovens e adultos tem sido negligenciada nas políticas educacionais, assim como seu desenvolvimento institucional por parte das universidades.
- O trabalho compartilhado de profissionais que atuam nos espaços de privação de liberdade, professores, arte educadores, psicólogos, assistentes sociais, agentes de segurança, educadores físicos, líderes religiosos, entre outros, faz-se necessário, considerando-se o cenário da privação, complexo para a ação educativa.
- O afastamento social compulsório produz comportamentos de fracasso, de baixa estima, de (im)possibilidades futuras na vida e demandam ações transversais e aprendizagens significativas.
- Situações de dificuldade de atenção, de baixa tolerância ao fracasso e relações pessoais tensas são recorrentes nas atividades escolares e não escolares são contornadas pelos educadores, mas são demandas que precisam ser atendidas por laços cooperativos de ação educativa mais ampla.
- Investigações e sistematização de experiências pedagógicas, em temas específicos da área, precisam ser estimuladas para os educadores que vivenciam o cotidiano das unidades de privação.
- As disposições curriculares são ineficientes para os contextos educativos e não foram desenhadas para as escolas para jovens e adultos em privação de liberdade. A educação para a vida vai além da educação escolar oferecida em grades. Os tempos de pandemia não

podem ser ignorados, não estão sendo um parêntesis, um tempo suspenso na vida sofrida dessas pessoas. Não se trata, pois, de pensar um currículo diferente ou uma didática específica. Trata-se de outro tempo pedagógico, uma vez que o tempo na prisão tem um significado específico. (CUNHA, 2007).

- As experiências pedagógicas apresentadas nos encontros formativos que temos vivenciado indicam que, em tempos de pandemia, os educadores, secretarias e universidades têm assumido, apesar do descaso político, uma postura crítica e curiosa diante dos desafios agora em efervescência, com vistas ao (re)encontro. Têm sido forjadas possibilidades de aproximação com outro olhar para o trabalho, com escuta atenta e uma vida mais pedagógica (FREIRE, 2019) junto com os outros e não dos outros.
- Os educadores transitam entre a prisão e o direito à educação com um trabalho específico e concreto que promove situações de aprendizagens significativas que indicam os fins da educação em instituições de privação de liberdade. Trata-se de um processo de socialização ao longo da vida e não de um *ressocializar terapêutico*. Ali se encontram pessoas com o direito à educação, garantido para todos, e não jovens e adultos com necessidades educativas especiais e que precisam de processo terapêutico.
- Os relatos das experiências pedagógicas indicaram que ações inovadoras, como a biblioteca móvel, as atividades artísticas e corporais, a escrita de cartas entre educadores e educandos, a utilização de rádio, a música, a meditação, os projetos religiosos, o teatro, entre outras ferramentas pedagógicas, também utilizadas em países latino-americanos, potencializam formas de educação nesses espaços e que podem ser usadas fora dos muros, especialmente na Educação de Jovens e Adultos.

As observações, registros, reflexões, sínteses e análises, ancorados nas premissas freireanas, anunciam como o autor, que é possível (re)ver caminhos para a educação de pessoas excluídas pelo descaso do cruel capitalismo. Ficou evidenciado, no estudo apresentado, que problematizar é mais importante e essencial do que indicar soluções, pois quando problematizamos as situações, andárilhamos pelo mundo e quando somos cheios de soluções e certezas, vagamos pelo mundo, como sinaliza Kohan (2019).

Como educadores-pesquisadores, nos cabe buscar compreensões sobre as dinâmicas das unidades de privação e as resistências que existem para o seu desvelamento. Como derrubar os muros e o simbólico da prisão? Como buscar grupalidades com as equipes de segurança? Cabe-nos dar o primeiro passo e propor acordos institucionais para garantir o trabalho educativo.

Por seu lado, os tempos de pandemia nos levaram a olhar para dentro de nós com mais cuidado. Foi possível perceber que o cuidado de si é um processo que nos educa. É educação com nós mesmos e com os outros. Como indica Santos (2020), a pandemia é uma cruel pedagogia, mas é

pedagogia! Faz-se necessário cuidar do outro, especialmente daqueles que não têm respeitados seus direitos básicos de sobrevivência e vida digna.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, mas contribuir com as discussões, encerramos por agora nossas reflexões. Trata-se de uma batalha que deve nos instigar para a busca de novas formas e experiências de trabalho educativo no campo da educação em espaços de privação de liberdade. Nossa força pedagógica se solidifica na educação que transforma, reconstrói, revitaliza e, portanto, se propõe a romper os protocolos do afastamento compulsório que proíbe e castiga.

É preciso lutar, lutar, lutar e não perder a força e a vitalidade!

Referências

ANDREOLI, Balduino. Contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política de libertação. **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, v. 6, 1997, p. 41-72.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDERSON, Perry. Neoliberalismo, ordem contestada. **Outras Palavras. São Paulo**. 25 de março de 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/neoliberalismo-ordem-contestada/#> Acesso em: 3 ago. 2020.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sônia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-112.

CUNHA, Manuela Ivone. O tempo insuspenso. Uma aproximação a duas percepções carcerais da temporalidade. In: ARAÚJO; Emilia, DUARTE, Ana Maria; RIBEIRO, Rita. (Orgs.). **O tempo, as culturas e as instituições**. Para uma abordagem sociológica do tempo, Lisboa: Edições Colibri, 2007, p. 91-104.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Recurso digital. Formato: Epub.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à uma prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, Regina L. Para quem investigamos – Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A., GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Para quem**

ONOFRE, E. M. C.; SANTOS, A. L. P. A.; BALDAN, A. S.; CALDAS, E. C. R.; OLIVEIRA, M. M. *Expectativas e anúncios de educadores: des(en)cobrir a educação para pessoas em privação de liberdade.*

Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos.

investigamos – Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-35.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca:** uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23ª Ed. Petrópolis/RJ, 1994.

OLIVEIRA, Maria W.; SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

ONOFRE, Elenice. M. C. Educação Escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades. **Revista NUPEM**, v. 11, n. 23, p. 99-129, 2019.

RANGEL, Hugo. Educación contra corriente en las Cárceles latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. **Revista Educação & Realidade**, v. 38.1, p. 33-69, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

STRECK, Danilo R., ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade.** Curitiba: CRV, 2014.

Contribuição dos autores

Autor 1: Proponente do artigo, organização do texto e revisão final

Autor 2: Colaborador na coleta e organização de dados e escrita do artigo.

Autor 3: Colaborador na escrita do artigo.

Autor 4: Colaboradora na organização dos dados, escrita do artigo e revisão final.

Autor 5: Colaborador na escrita do artigo.

Enviado em: 14/agosto/2020 | Aprovado em: 20/setembro/2020