

## **Cultura escrita em um espaço de privação de liberdade: é possível garantir uma formação humana integral?**

Daniela Cristina da Silva Garcia <sup>1</sup>

### **RESUMO**

O estudo tematiza a educação escolar e a imersão na cultura escrita em um espaço de privação de liberdade, procurando compreender e problematizar a educação em linguagem no campo estudado, tendo como base os pressupostos filosófico-epistemológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014) de forma a responder à seguinte questão de pesquisa: Considerando os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, a educação em linguagem tal qual se historia no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis, faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da cultura escrita, visando à formação humana integral desses sujeitos? Em o fazendo, como isso se delinea? Em não o fazendo, o que se coloca em seu lugar? Para alcançar o objetivo intentado, de – com base na questão de pesquisa – problematizar a educação escolar em linguagem nessa articulação entre esfera escolar e esfera carcerária, a pesquisa tem base qualitativa, tendo sido realizada na Unidade Descentralizada do Centro de Educação de Jovens e Adultos mantido no Complexo Penitenciário de Florianópolis.

**Palavras-chave:** educação carcerária; formação humana integral; educação de jovens e adultos.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1954-2304>. Email: [dani.lettrasport@gmail.com](mailto:dani.lettrasport@gmail.com).

**Written culture in a space of deprivation of freedom:** is it possible to guarantee an integral human formation?

## **ABSTRACT**

The study focuses on school education and immersion in written culture in a space of deprivation of freedom, seeking to understand and problematize language education in the field studied, based on the philosophical-epistemological assumptions of the Curriculum Proposal of Santa Catarina (SC, 2014) in order to answer the following research question: Considering the fundamentals of the Curriculum Proposal of Santa Catarina, language education as it is written in the Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis, provides a broader immersion of inmates in the various manifestations of written culture, aiming at the integral human formation of these subjects? In doing so, how does this delineate? In not doing so, what is put in its place? In order to achieve the intended objective of – based on the research question – problematizing school education in language in this articulation between the school sphere and the prison sphere, the research has a qualitative basis, having been carried out in the Unidade Descentralizada do Centro de Educação de Jovens e Adultos kept at the Complexo Penitenciário de Florianópolis.

**Keywords:** prison education; integral human formation; youth and adult education.

**Cultura escrita en un espacio de privación de libertad:** ¿es posible garantizar una formación humana integral?

## **RESUMEN**

El estudio se centra en la educación escolar y la inmersión en la cultura escrita en un espacio de privación de libertad, buscando comprender y problematizar la educación del lenguaje en el campo estudiado, a partir de los supuestos filosófico-epistemológicos de la Propuesta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014) para dar respuesta

a la siguiente pregunta de investigación: Considerando los fundamentos de la Propuesta Curricular de Santa Catarina, la educación en lenguaje tal como está redactada en el Centro de Educación de Jóvenes y Adultos del Complejo Penitenciario de Florianópolis, provee una inmersión más amplia de los internos en las diversas manifestaciones de la cultura escrita, apuntando a la formación humana integral de estos sujetos? Al hacerlo, ¿cómo se delimita esto? Al no hacerlo, ¿qué se pone en su lugar? Para alcanzar el objetivo pretendido de -a partir de la pregunta de investigación- problematizar la educación escolar en lenguaje en esta articulación entre el ámbito escolar y el ámbito penitenciario, la investigación tiene una base cualitativa, habiéndose realizado en la Unidad Descentralizada de la Juventud y Centro de Educación de Adultos del Complejo Penitenciario de Florianópolis.

**Palabras clave:** educación penitenciaria; formación humana integral; educación de jóvenes y adultos.

## INTRODUÇÃO

No Estado de Santa Catarina, cuja capital Florianópolis é o lócus de nossa pesquisa, os índices referentes à educação no sistema carcerário, mesmo que se destaquem favoravelmente frente ao cenário nacional, ainda são intrigantes: mesmo que a maioria da população carcerária do Estado (mais de seis mil pessoas) não tenha concluído o Ensino Fundamental (BRASIL, 2014), frequentam escolas com cursos de Educação de Jovens e Adultos nas unidades prisionais pouco mais de mil detentos, segundo dados de dezembro de 2014 que compõem o Relatório Estatístico-Analítico do Sistema Prisional do Estado de Santa Catarina<sup>2</sup>.

A educação formal nas unidades prisionais em Santa Catarina é oferecida por uma parceria/convênio entre a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SJC), que se responsabiliza pelo espaço físico e pela segurança, e a Secretaria de Estado da Educação (SED) que é responsável pelas questões administrativas e pedagógicas (SANTA

---

<sup>2</sup> O relatório data de 2014 em função da sua não atualização periódica.

CATARINA, 2012). Cabem, pois, à SED questões que concernem ao currículo e os encaminhamentos pedagógicos voltados aos sujeitos em privação de liberdade, do que decorre compreender a educação formal no sistema prisional como devendo concorrer para a formação humana integral discente, como preconiza a Proposta Curricular de Santa Catarina:

Esse, sim, é o grande desafio educacional contemporâneo. A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26)

Frente ao contexto apresentado e considerando nossos estudos na área da linguagem, realizamos – entre os anos de 2017 e 2018 – um estudo de caso na Unidade Descentralizada do Centro de Educação de Jovens e Adultos localizado no Complexo Penitenciário de Florianópolis que organizou-se de modo a responder à seguinte questão geral de pesquisa: Considerando os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, a educação em linguagem tal qual se história no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis faculta uma imersão mais ampla dos detentos nas diversas manifestações da cultura escrita, visando à formação humana integral desses sujeitos? Em o fazendo, como isso se delinea? Em não o fazendo, o que se coloca em seu lugar?

A fim de responder à questão de pesquisa e alcançar o objetivo a ela correlato, a escolha do Complexo Penitenciário de Florianópolis se deu, pois a escola presente nesse Complexo é a mais antiga instituição de educação formal em espaços de privação de liberdade em Santa Catarina. Compreendermos, assim, que as experiências historiadas nos mais de trinta anos de educação nessa instituição (POYER, 2000) são essenciais para se pensar nas possibilidades de formação dos sujeitos apenados, sobretudo pela escassez de pesquisas nessa perspectiva e em razão de as legislações e os documentos parametrizadores da educação carcerária serem

bastante recentes se comparados às produções que tratam da Educação de Jovens e Adultos.

Para abordar essas questões, então, este artigo apresentará, além desta introdução, cinco seções, as quais abordarão os procedimentos metodológicos para realização da pesquisa; o conceito de formação humana integral e o porquê de sua busca no campo estudado; a discussão acerca do papel da educação linguística como caminho para possibilitar uma formação humana integral; a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa; e, por fim, as considerações finais.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

As questões que nos propomos a responder – alinhadas aos estudos das Ciências Humanas – e a compreensão de que, em sua complexidade, elas só podem ser analisadas em um processo que, além do objeto de estudo em si, considere os sujeitos que compõem o campo de imersão e suas historicidades e perspectivas –, requerem que este estudo assuma concepções de *pesquisa* e de *ciência* que sejam distintas da abordagem positivista. Nesse contexto, este artigo pressupõe, com base em Minayo (2014), que a relação entre o pesquisador e os participantes de pesquisa é central, já que a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento. Assim, na busca de responder aos nossos questionamentos, delimitamos como lócus de pesquisa a Unidade Descentralizada do CEJA localizada no Complexo Penitenciário de Florianópolis/SC e, como participantes deste percurso de estudo, sujeitos vinculados a diferentes instâncias do processo de escolarização dos apenados.

Para levantamento dos dados analisados, por fim, realizamos uma pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso que contou com imersão no campo com visitas frequentes nos anos de 2017 e 2018. Ainda, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três alunos que tiveram parte da sua formação na unidade educativa foco de nosso estudo, duas professoras e dois gestores que atuavam naquela unidade no momento de nossa imersão. Somaram-se a esses instrumentos, por fim, a análise de documentos e materiais didáticos

fotografados e coletados no campo e a revisão bibliográfica acerca da educação carcerária, da educação linguística e da educação formal como possibilidade de uma formação humana integral.

## **A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL COMO POSSIBILIDADE DAQUELES QUE ESTÃO PRIVADOS DE LIBERDADE**

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

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

Nesse sentido, mesmo compreendendo que a formação humana não se dá exclusivamente nos ambientes formais de educação e que a formação humana integral é impossibilitada em sua completude pelo atual modo de produção, temos a convicção de que as escolas são lugares privilegiados para buscar aproximar-se maximamente dela, já que os espaços escolares devem

intencionalmente ofertar educação aos alunos, e “[...] a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

No âmbito escolar, então, visar a uma formação humana integral consiste em pautar uma formação omnilateral em detrimento da unilateralidade que tende a prevalecer nos bancos escolares, pautar uma educação que desenvolva todas as potencialidades dos alunos e não apenas uma – normalmente normatizada por demandas laborais –; promover, então, uma educação que contemple as necessidades materiais e espirituais dos sujeitos, ou as potencialidades recorrentes do que está objetivado na cultura, já que “[o que é do genérico humano] integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano” (DUARTE, 2016, p.456)

Ainda, consideramos importante ressaltar que a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, responsável pela educação em espaços de privação de liberdade no Estado, orienta-se por uma Proposta Curricular de base epistêmica que se ancora em facultar uma formação humana integral a seus alunos. Nesse sentido, a orientação é que

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

Dessa maneira, parece-nos importante e profícuo reafirmar que os espaços formais de educação – no âmbito carcerário ou não – devem tomar como sua responsabilidade a possibilidade de desenvolvimento das diferentes potencialidades dos sujeitos por meio da apreensão de conceitos que os levem a problematizar seu

cotidiano e superá-lo. Torna-se claro, nesse sentido, que “A escola [...] é lugar próprio de aprender, e de aprender coisas que não se aprendem no trato da vida cotidiana. Coisas como ler, escrever, fazer contas, fazer ciência, saber história, arte, geografia, filosofia...” (BRITTO, 2015, p.34), dão que são essas apropriações que podem possibilitar a superação por incorporação do senso comum e a compreensão do que é do âmbito do genérico humano.

## **O PAPEL DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO EDUCACIONAL EM FAVOR DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Compreendemos que é papel da educação escolarizada a formação para além da funcionalidade, de modo a ampliar a visão do mundo discente, extrapolando os limites do senso comum e do cotidiano. Pautamo-nos, portanto, que se deve promover uma formação que busque a omnilateralidade, em que os sujeitos consigam compreender a sua realidade de uma maneira mais ampla, ou “[...] em termos educativos, há que se identificar quais os conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.” (DUARTE, 2016, p. 67). Nesse contexto e dadas as especificidades de nossa formação, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa assumem uma importância fundamental em um processo de escolarização que vise à formação humana integral. Esses processos, então, devem ser pensados com a clara compreensão que

A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana. Se tomarmos essa decisão levando em conta apenas as necessidades imediatas do presente, não ensinaremos às crianças e aos jovens a considerarem as consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade (DUARTE, 2016, p. 1)



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

Nesse contexto, L. Ponzio (2017) diferencia os gêneros primários como implicando textos de representação, caracterizados por um papel limitado, sendo que “[...] sua responsabilidade é uma responsabilidade limitada, circunscrita à esfera desse papel.” (p.101) Esse autor, com base no Círculo de Bakhtin, compreende que os textos de representação são intercambiáveis. Esses textos, então, por mais que possibilitem ao sujeito um olhar exotópico acerca de sua realidade, não lhes facultam uma compreensão mais ampla e crítica que exacerbe seu cotidiano imediato. Dessa maneira, interessa-nos o que o semioticista italiano denomina como textos de afiguração ou de escritura, que correspondem aos gêneros secundários, pois nesses casos a interação social “[...] não obedece à divisão das funções, não está protegida pela intercambialidade, pelo pertencimento, está completamente exposta, sem escapatória, sem álibi.” (PONZIO, 2017, p. 101). Segundo o autor:

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

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

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

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

Interessa-nos, então, que a imersão dos sujeitos nos textos de afiguração se dê de forma com que apreendam as diferentes vozes que integram a história e, assim, componham o dialogismo, ampliando seus repertórios e passando a operar com o mundo de uma forma mais ampliada, já que “[...] à medida que eu me relaciono com esse universal individualizado, ele começa a existir em mim [...]” (MIOTELLO, 2011, p. 96). Considerando tal universalidade no campo

da educação linguística, tomamos a literatura – como arte e como representativa dos textos de afiguração – na condição de essencial no processo de uma formação que se caracterize como integral, já que

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

Não se trata, é claro, de uma visão salvacionista do papel da educação em linguagem na formação dos sujeitos, já que “A leitura não é tábua de salvação de ninguém [...] nem é o leitor um sujeito desarraigado de sua condição de classe ou um ser carente que encontra na leitura a redenção individual.” (BRITTO, 2015, p.77); trata-se, na verdade, de contribuir para que esse sujeito tenha possibilidades além das que lhe impõe o seu cotidiano, de buscar caminhos para a humanização já que “[...] a humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal.” (DUARTE, 1999, p. 23).

Sob um processo com esses contornos, por meio dos quais prospectamos a educação escolar, compreendemos uma educação em linguagem que vise à formação humana integral. Para tanto, é fundamental uma apropriação conceitual que implique o tensionamento entre conceitos cotidianos e científicos

## **APROPRIAÇÃO CONCEITUAL SOB PREMÊNCIAS DE ORDEM ASSISTENCIAL**

Quando analisamos setorialmente em nosso campo de pesquisa, inferimos que ali se suscita uma concepção que reputamos bastante próxima de uma compreensão assistencialista do papel da escola e que, em assim se configurando, pode tangenciar substancialmente a busca pela emancipação humana na educação desses sujeitos, considerada sobretudo a importância da apropriação conceitual quando se toma formação humana integral na vinculação com tal emancipação humana. Essa propensão ao assistencialismo – controversa, ainda que, em nosso entendimento, historicamente justificada – tende a derivar de uma provável rendição ao espaço marginalizado dos sujeitos que estão no cárcere, suscitando uma compreensão de senso comum enraizada de educação cuja finalidade é a proteção e o acolhimento.

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

Tento levar com muito amor, assim, as coisas que eu faço. Principalmente no hospital<sup>3</sup>, não é conteúdo o que importa, e sim o movimento que você faz, eles estarem ocupados. Muitos relatam que estão tomando até menos remédios em função das aulas porque quando vem pra aula esquece que tá com problema. Então só pra ter uma ideia, hoje eu falei que não é aula de Inglês, é inglêsterapia, né, musicoterapia. Porque a gente vai trabalhando a aula como uma terapia. Muitos falam isso “professora, a aula de vocês é terapia pra nós”, né, acaba sendo uma terapia “porque a gente gosta, vem e esquece que tá no hospital ou esquece que

---

<sup>3</sup> Trata-se do Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico, que é um hospital localizado dentro do Complexo onde pessoas que cometeram algum crime e portam doenças psiquiátricas cumprem suas penas.

tá preso”. No fechado eu também já ouvi essa fala. (AAF., excerto de entrevista em 2017, ênfases em negrito nossas)

Na fala anterior, compreendemos que, ao comparar a aula com uma ‘terapia’, emerge uma preocupação em ‘tratar’ a autoestima dos alunos, incidindo sobre o que é ministrado, seja metodologicamente – com o trabalho com músicas – seja pelo próprio conteúdo da aula que fica secundarizado, enunciado como “não é o que importa”. A articulação de ambas as esferas, aqui em foco, coloca para o profissional em educação desafios que, por si sós, merecem estudos cuidadosos. Se a esse profissional, considerada a função social da escola, cabe criar condições para elevação dos estudantes ao genérico humano (HELLER, 2014[1970]), empenhando-se por fazê-lo maximamente, a sobreposição da acolhida e da proteção, sob a metáfora da ‘terapia’, à apropriação do conhecimento coloca em xeque as possibilidades dessa mesma elevação.

A proeminência do enfoque emocional sobre o conceitual parece substancialmente nas representações sobre ‘educar’ ali em se tratando das duas professoras entrevistadas. A professora alfabetizadora, na busca por trazer ‘momentos de reflexão’ e ‘bons pensamentos’, adotou como prática a leitura de aforismos no final de cada uma das suas aulas, encaminhamento justificado por reputar-lhe qualificação da autoestima dos estudantes, como inferimos em:

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

Entendemos colocarem-se questões que vão além das implicações pedagógicas ou curriculares, questões que se tornam objeto de ensino em sala de aula dada a pungência da historicidade dos sujeitos. Essa concepção de educação que projeta o ‘cuidado’ quando se coloca em nome de ‘fazer bem’ ao sujeito, ‘confortá-lo’,

possivelmente lhe assegure um bem e um conforto temporários, dado que a transição para uma condição social de outra ordem – na qual estariam efetivamente um bem e um conforto mais perenes – implica apropriação crítica de repertório cultural para além do já sabido, condição primordial para que o sujeito avalie sua própria condição e conheça possibilidades de transcendê-la.

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

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

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

A compreensão da escola como um espaço que se destina a diminuir as adversidades dos educandos igualmente se materializa no dizer dos estudantes entrevistados; No dizer de um dos detentos que frequenta as aulas no Complexo Penitenciário de Florianópolis:

*"As aulas são boas [...] Pra nós já é bom, já muda o pensamento. Tu vem pra aula pra te livrar um pouco dessa rotina aqui dentro, né."* (CL. excerto de entrevista em 2017). Entendemos haver implicações da metáfora terapêutica em convergência com o desiderato da fruição: 'livrar-se da rotina'. Talvez o grande desafio do profissional da educação, em um enfoque de formação humana integral, seja promover o pensamento crítico sobre essa mesma rotina, convocando – nos sentidos que Miotello (2011) concebe 'convocação' – o estudante a lidar metacognitivamente com ela de modo a compreender conceitualmente por que ela se delinea do modo como ele a vivencia, tangenciando o lenitivo de criar condições para que ele dela se evada. Sob esses contornos, a ação metacognitiva crítica se sobreporia ao escapismo da fruição que conforta apenas temporariamente.

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

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

A tônica dos processos de ensino e aprendizagem no campo de pesquisa, em nossa compreensão, tem esse desiderato ainda como um importante desafio, visto que os conhecimentos científicos, por vezes, parecem evanescer-se em favor de ações didáticas que privilegiem dimensões volitivas ou lúdicas as quais, em alguma medida, amenizem o 'peso' da permanência dos estudantes no cárcere. Exemplo desse agir docente ocupado com lenitivos emocionais dos apenados parece-nos ser a abordagem que AFF., professora interactante neste estudo, reputa 'artístico-literária', a qual – pela impossibilidade de retirar os livros da biblioteca do Complexo – foi realizada com o material literário da própria professora, valendo-

se de um casaco, tomado à guisa de bolsa, a fim de levar os livros à sala de aula de forma que ficassem visíveis para liberação por parte dos mecanismos de segurança locais, como mostra a Figura 01:

Figura 1 - Professora levando os livros<sup>4</sup> para sala de aula



Fonte: Arquivo da Professora.

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

*Enquanto eles não tinham acesso aos livros daqui, né, eu trouxe os meus particulares [...] mas peguei bem*

<sup>4</sup> Além do dicionário de inglês – em destaque na foto –, os livros levados pela professora são: *Para sempre teu* (Caio Fernando de Abreu); *Presos que menstruam* (Nana Queiroz); *Eu me chamo Antônio* (Pedro Gabriel); *Segundo Eu me chamo Antônio* (Pedro Gabriel); *Carandiru* (Dráuzio Varela); *A Megera domada* (William Shakespeare); *Calvin e Haroldo – E foi assim que tudo começou* (Bill Watterson); *Bruxas e magia da ilha de Santa Catarina* (Neidi Rodrigues); *Hamlet* (William Shakespeare); *Persepolis* (Marjane Satrapi); *On the Road* (Jack Kerouac); *Alice* (Lewis Carroll).



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

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

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

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

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

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

Ainda, soma-se ao que foi apresentado anteriormente, produções textuais dos alunos – feitas nos momentos de aula – que se pautaram na reprodução do cotidiano dos estudantes, implicando, sob alguns desdobramentos, cópia e tradução das obras por eles conhecidas. Essa inferência decorre de que, dentre as produções apresentadas, destacaram-se como recorrentes<sup>5</sup> aquelas que retratavam as mazelas do cárcere ou tematizavam sentimentos dos alunos no que concerne à sua condição social, sobretudo ‘tristeza’ e ‘saudades’ – evocando o cotidiano desses estudantes –, como sugere a Figura 01, abordando máximas religiosas, o que é inferível na Figura 02, ou transcrevendo e traduzindo partes dos livros implicados na tarefa, como na Figura 03 todas imagens na sequência:

---

<sup>5</sup> Tivemos acesso a cerca de quarenta produções resultantes da atividade em questão e as apresentadas neste artigo constituem exemplos que indiciam a tônica das tarefas em análise.

Figura 2 - "Atividade artístico-literária"



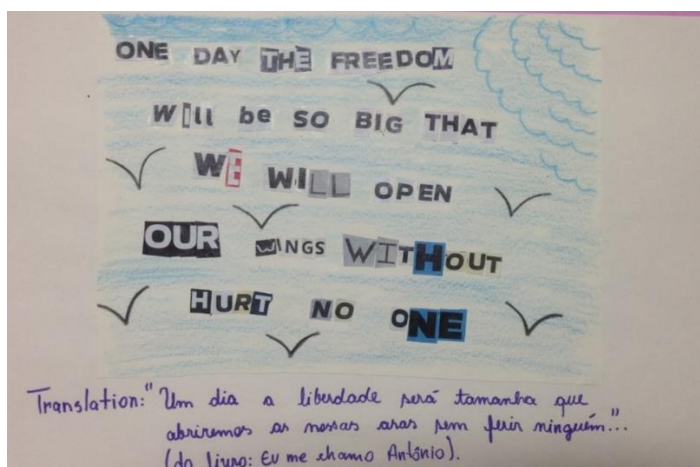
Fonte: Arquivo pessoal da Professora..

Figura 3 - "Atividade artístico-literária"



Fonte: Arquivo pessoal da Professora..

Figura 4 - "Atividade artístico-literária"



Fonte: Arquivo pessoal da Professora..

Uma análise do conteúdo predominante nas produções dos alunos sugere haver uma reiteração da cotidianidade, sobretudo nos dois primeiros casos – em que eles tematizam sentimentos e adversidades do ambiente carcerário e em que eles retomam preceitos religiosos –, tendo presente que nossas vivências, quer como docentes nesse espaço, quer tangentes ao período de observação do campo, indiciam haver escritura realizada por eles fora da sala de aula, a exemplo de diários, cartas, letras de música, poemas e afins. Como mencionamos anteriormente, essas abordagens colocavam-se como principais temáticas, já que as cartas, em sua grande maioria, tematizavam sentimentos dos encarcerados; as letras de músicas e poemas, por sua vez, buscavam retratar as dificuldades vividas intramuros da prisão. Reitera-se, assim, a prevalência do cotidiano na escritura dos estudantes<sup>6</sup>.

Parece, pois, haver um distanciamento do tensionamento entre os conhecimentos cotidianos desses estudantes com os conhecimentos científicos de que eles poderiam se apropriar com a abordagem pedagógica em questão. Essa relação de apropriação e ampliação do repertório discente impõe uma atuação docente que

---

<sup>6</sup> Não fizemos constar exemplares dessas cartas e letras de música porque restrições do campo nos impediram de fotografá-las.

aborde as dimensões social e verbal dos textos nos gêneros do discurso ali implicados, como recomenda a Proposta Curricular de Santa Catarina:

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

Tal compreensão não deve ser tomada de todo negativo, dado que modificar a rotina carcerária pode também ser um meio de estranhá-la e, para além disso, é preciso considerar que, mesmo enquanto uma forma de escapismo, o acesso aos artefatos culturais apresentados nas aulas pode ser uma das únicas formas dos que permanecem no cárcere acessarem o que é produzido extramuros, o que, se não para outros fins, auxiliaria minimamente na manutenção da sua saúde mental. O que defendemos, todavia, é que, mesmo que tal papel apaziguador tenha seu valor, ele deve ser extrapolado. A leitura – tomada intransitivamente –, por sua vez e segundo VG., uma das professoras interactantes neste estudo, assume papel importante nesse processo de reflexão sobre a vida, nessa função de facultar aos estudantes, em alguns momentos, escapismo em relação a sua realidade imediata. Assim VG. se enuncia: *Com as histórias eles saem um pouquinho da realidade que eles vivem no momento, né, então faz eles viajarem, ter outros pensamentos, né. Então é importante* (VG., excerto de entrevista em 2017). Inferimos manter-se, nesses espaços, uma visão intransitiva da leitura (conforme BRITTO, 2015) concebida

como uma possibilidade lúdica e de ajuda emocional, que busca criar condições para que aqueles que sofrem no espaço carcerário se desvencilhem do contexto no qual estão inseridos. Parece-nos, assim, ser ainda um desafio, para a conjuntura encontrada, a compreensão de que

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

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Inquietações e aspirações na busca de uma formação intencionalmente humana

Considerado o percurso de estudo empreendido, no que tange às possibilidades de ampliação de repertório cultural por meio de uma imersão mais efetiva na cultura escrita, compreendemos que uma relação quer seja mais estreita, quer seja mais ampla entre os que estão privados de sua liberdade – aqueles que frequentam as aulas no Complexo Penitenciário e aqueles que ainda não o fazem – e os artefatos culturais escritos ainda se apresenta como um desafio, dado que, sobretudo em função de contingências de segurança constitutivas da esfera carcerária, esse desiderato de familiarização e ampliação confronta-se com um conjunto substantivo de restrições, considerando que, para alguns dentre aqueles sujeitos ainda não parece haver prenúncios desse desiderato. Prospectando como desafio um indispensável vir a ser em favor de maior imersão na cultura escrita, consideramos que esse desafio se coloca como mais árduo à medida que exige uma ressignificação acerca da compreensão do que sejam, de modo mais amplo, a cultura escrita e, de modo mais estrito, a leitura no campo estudado, isso porque fins pragmáticos, utilitaristas ou assistencialistas parecem se impor como proeminentes em se tratando dessa imersão, o que coloca em

xeque o potencial humanizador de vivências educacionais com base em ambos os conceitos.

Nossos dados e a análise deles encaminham para uma compreensão de que a esfera carcerária tal como se apresenta que, mesmo que mantenha uma educação escolar pautada em um documento tal como a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014), distingue-se da formação humana integral. Essa distinção parece-nos colocar-se também extramuros da Penitenciária, dado que a sociedade, tal como se organiza em seu modo de produção, por si só já suprime as possibilidades de que essa formação se historicize e que a esfera escolar se ocupe de maneira mais decisiva da humanização dos sujeitos. Não seríamos, portanto, ingênuos a ponto de pensar que, por se encontrarem ‘isolados’ da sociedade, os sujeitos que cumprem suas penas em privação de liberdade estariam também desprovidos dos anseios produtivistas e unilaterais que assolam tal sociedade. Muito pelo contrário, esses detentos, por estarem à margem, mostram-se produto das contradições da sociedade de classes e, assim, encontram-se privados não só da sua liberdade em sentido literal – no que tange ao ir e vir físico –, mas são destituídos também de suas possibilidades de apropriação cultural, de sua viabilidade de transcender o cotidiano. Da mesma forma que fugimos à ingenuidade tal, todavia, fugimos também ao conformismo e, por isso, nossa busca por, independentemente das condições desfavoráveis com que nos defrontamos, criar possibilidades para que, mesmo que não se alcance uma formação que se caracterize como integral, que não se perca a utopia de alcançá-la, porque é ela que garantirá o papel social da esfera escolar e possibilitará um processo de humanização. O que buscamos defender, então, é que, por mais que condições adversas se coloquem, enquanto houver educação, é preciso que ela transcenda a imediatez das demandas e que se coloque de fato como uma possibilidade de emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório Estatístico: Analíticos do Sistema Prisional do Estado de Santa Catarina**. 2014. Disponível

em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisonal/relatorios-estatisticos-analiticos-do-sistema-prisonal-do-estado-de-santa-catarina>. Acesso em: 05 jun. 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE nº110/2012**. Santa Catarina: Conselho Estadual de



Educação, 2012. Disponível em:  
<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-resolucoes/resolucoes-11>. Acesso em: 05 jun. 2016.

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

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2020..

Recebido em: *Julho/ 2021*.

Aprovado em: *Agosto/ 2021*.