

O PENSAMENTO HUMANISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES E A ESSÊNCIA DO ENSINO NA RESSIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

ELENITA BRITO ARAGÃO ASSIS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

KERGELEDA AMBRÓSIO DE OLIVEIRA MATEUS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB

Resumo

O presente artigo vem sinalizar a importância da teoria humanista no âmbito educacional em espaço específico, as prisões. Sabendo-se que, como tudo na vida, as teorias de aprendizagem se entrelaçam, não sendo possível se desvincular uma da outra, por mais que sempre uma se sobressaia em maior evidência na prática cotidiana. Aborda-se neste estudo, temáticas como a educação em prisões e o humanismo nos processos de ensino-aprendizagem. É possível afirmar, conforme alguns autores, entre eles Paulo Freire, que as práticas docentes são influenciadas pelos preceitos impregnados nas convicções de seus agentes e que apontam o ensino e a aprendizagem como um só processo que estabelece comunicação entre si. Para os humanistas, o ser humano é único e numa abordagem humanista, o homem é o iniciante das coisas ou o centro delas. Assim sendo, é propósito deste artigo subsidiar o pensamento de educadores e educandos a respeito de uma nova visão de mundo no tocante às teorias de aprendizagens aplicadas nas escolas contemporâneas, por meio de revisão bibliográfica acerca da teoria, e de experiências vivenciadas em uma escola da educação prisional situada na cidade de Jequié, que realiza ações em que enfatizam o humanismo como alicerce nos processos educacionais em prisões.

3322

Palavras-chave: Humanismo, Educação em Prisões.

Abstract

This article highlights the importance of humanistic theory in the educational context in a specific space, prisons. Knowing that, like everything in life, learning theories are intertwined, and it is not possible to separate one from the other, even though one always stands out, in greater evidence in everyday practice, this study addresses topics such as prison education and humanism in teaching-learning processes. It is perfectly possible to affirm, according to some

authors such as Paulo Freire, that teaching practices are influenced by the precepts embedded in the convictions of their agents, and which point to teaching and learning as a single process that establishes communication between them. For humanists, the human being is unique and in a humanistic approach, man is the initiator of things or the center of them. Therefore, it is the purpose of this article to support the thinking of students and educators regarding a new worldview regarding learning theories applied in contemporary schools, through a bibliographic review about the theory, and experiences lived in a school of prison education located in the city of Jequié, which emphasize humanism as a foundation in educational and prison processes.

Keywords: Humanism, Prison Education

Introdução

É salutar que em uma prática de ensino na perspectiva humanista, se tenha um olhar atento às metodologias adotadas do princípio ao fim da escolarização do ser humano em construção, ainda que cognitivamente, pois até mesmo os mais competentes e responsáveis docentes podem facilmente cair em paradigmas totalmente aversivos à prática humanista, provocando o não favorecimento da aprendizagem para seus discentes, ainda que seja de modo inconsciente ou esporádico.

Esse texto visa discutir práticas educacionais acerca de uma das três principais teorias de aprendizagens, o humanismo, como sendo uma teoria educacional com a qual se busca aperfeiçoar a educação escolar de modo amplo, principalmente no âmbito da educação em prisões.

Esse texto busca ainda refletir como funciona o sistema educacional prisional e como o humanismo ocorre no processo de ensino-aprendizagem no Brasil, e em particular na educação realizada no Conjunto Penal de Jequié.

As informações apresentadas trazem consigo relatos baseados em experiências ocorridas em ambiente formal de ensino, como as salas de aula dentro da Unidade Prisional de Jequié, evidenciando a percepção do humanismo no processo educacional de ressocialização de aprisionados, a partir da experiência de uma professora atuante neste âmbito.

Com base em revisão bibliográfica sobre a concepção da pedagogia humanista, e como se difundiu no Brasil, e nos relatos de experiências vividas, buscamos alcançar reflexões importantes sobre essa teoria da aprendizagem fundamental para o processo educacional, bem

como contribuir para seu entendimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas para os futuros educadores.

PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HUMANÍSTICA

O humanismo surgiu entre a Idade Média e Moderna, e foi o precursor na valorização do ser humano nos mais diversos aspectos. Já no campo da Psicologia, surgiu na década de 1950, e teve como principal idealizador Abraham Harold Maslow, psicólogo americano, que propôs contribuições da Abordagem Centrada na Pessoa e da Gestalt-Terapia ^[1] (Castelo Branco; Silva, 2017).

A Psicologia humanística tem como pressupostos a quebra das concepções behavioristas, baseada no comportamento, estímulo e resposta, em que o homem é visto como um ser inanimado; e da psicanálise, baseada no cognitivo, reducionista, determinística e dogmática (CASTAÑON, 2007). Por um lado, tinha-se os que eram opostos ao behaviorismo e sua experiência com animais, do outro tínhamos Maslow que possuía fortes críticas à psicanálise, por concebê-la como prática para pessoas “perturbadas”. Tudo isso contribuiu para o desenvolvimento da teoria psicológica humanística, e esta deveria

3324

[...] portanto se voltar para o estudo das qualidades e características positivas do Homem, como a alegria, o altruísmo, a fruição estética, a satisfação ou o êxtase. Enfim, psicólogos deveriam estudar o homem sadio, não a psicopatologia (Castañon, 2007, p. 107).

Maslow propôs uma teoria que busca fugir da condicionalidade imposta pelas outras teorias da aprendizagem, e conseqüentemente a inclusão da estima, amor, crescimento e auto realização, levando-o a criar em 1954, uma lista de correspondência com outros psicólogos, a chamada “Rede Eupsiquiana”, que contribuíram para o desenvolver dos seus preceitos acerca de uma nova psicologia que promovesse principalmente os princípios da individualidade, auto realização e criatividade (Castelo Branco; Silva, 2017). Dentre esses psicólogos, podemos destacar Carl Rogers, que já tinha grande renome na área nos Estados Unidos, este que inclusive é considerado um teórico de grande influência na psicologia humanística e com grandes contribuições quando direciona suas reflexões para o campo da Educação (Lima *et. al*, 2018).

Retornando às concepções de Maslow sobre a psicologia humanística, podemos destacar no quadro abaixo, os quatro pressupostos apontados por ele para o desenvolvimento da teoria.

Quadro 1 – Pressupostos para o desenvolvimento da Psicologia Humanista

- I. A necessidade de utilizar a ciência dominante, expandindo-a aos interesses humanistas.
- II. Discussão da aproximação da Psicologia com as filosofias fenomenológicas e existenciais.
- III. Programa individual e social na emergência da Psicologia Humanista, reconhecendo-a como não puramente acadêmica, mas como uma teleologia voltada para possibilitar um modo de vida que afeta a pessoa e a sociedade.
- IV. Assume-se que a Psicologia Humanista deve transcender para um novo sentido de humanismo, ultrapassando o humano.

Fonte: Castelo Branco e Silva (2017), p. 192-193.

Esses pressupostos colocam em destaque o papel da psicologia humanística proposto por Maslow, e a crítica que aponta o behaviorismo e a psicanálise como teorias pessimistas e que não consideram as escolhas próprias de cada indivíduo. Diante disso, podemos elencar os pressupostos que apontam os aspectos filosóficos dessa teoria que são

- (a) uma pessoa é mais que a soma de suas partes; (b) Nós somos afetados por nossas relações com outras pessoas; (c) O ser humano é consciente; (d) O ser humano possui livre-arbítrio; (e) O ser humano tem intencionalidade (Castañon, 2007, p. 108).

Ao considerar esses aspectos percebe-se a valorização do humano, o considerando como ser livre e autônomo, que busca sua autorrealização e evolução pessoal, o que motiva seu comportamento, e que isso há de se destacar como teoria de aprendizagem fundamental, e muito utilizada nos mais diversos âmbitos, principalmente quando se fala em questões de Educação.

HUMANISMO NO ENSINO-APRENDIZAGEM NO BRASIL

Antes de falar sobre o humanismo na educação do Brasil, precisamos nos voltar para a compreensão das concepções dessa teoria, por meio de um dos seus principais teóricos quando está voltada para o ensino-aprendizagem no ambiente educacional. Carl Rogers, foi um psicólogo estadunidense que propôs um modelo de educação centrada na pessoa, que busca desenvolver as forças positivas para o crescimento como ser humano. Para tanto, é estabelecida a relação entre professor e aluno, na qual o docente em constante ação no processo educativo,

focaliza os interesses dos estudantes, os tornando protagonistas e atuantes no processo de aprendizagem por meio da reflexão e das suas próprias escolhas (Lima *et. al*, 2018).

Para Rogers, todas as pessoas têm potencial para crescimento e realizações, e o professor pode ser um facilitador para o alcance dos objetivos, oferecendo as melhores condições por meios das “tríades” que acompanham sua concepção de educação humanista: a aceitação das pessoas como elas são; a empatia, ou seja, se colocar no lugar do outro; e ser autêntico, não fingir ser o que não é, ou levar outra pessoa a fingir. Sendo assim

[...] nesse processo o professor precisa ser capaz de acolher e compreender seu aluno com estima, partilhando os sentimentos de temor, desânimo e expectativa de forma empática, sempre experienciando junto com eles as descobertas de novos materiais, desta forma vai se consolidando uma aprendizagem autêntica e verdadeira (Lima *et. al*, 2018, p. 165).

Na concepção Rogeriana, os professores devem promover um ensino que seja atrativo, que não somente foque em apresentação de conteúdos e que demonstre sua vontade de ensinar, para o estudante “não se tornar um mero acumulador de informações” (Lima *et. al*, 2018, p. 164). Essa educação, não-diretiva, foi de enorme influência no Brasil, principalmente na década de 70, em oposição ao comportamentalismo proposto por Skinner. Por esse motivo, a importância de se destacar Carl Rogers como principal influenciador no desenvolvimento da educação humanista brasileira.

No Brasil, um dos principais humanistas educacionais é Paulo Freire, que possui concepções que de certa forma estão em consonância com os propósitos da teoria de Carl Rogers. Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, é precursor da educação libertadora, na qual se dá mais atenção ao próprio estudante, o contexto em que vive, e sua capacidade de evolução e crescimento, por meio de uma formação crítica que transforme a sua realidade e da comunidade em que está inserido.

Freire, na busca por uma mudança na concepção mecânica de educação, contra o ensino por cartilhas, revolucionou a educação brasileira na década de 60, por um projeto educacional de alfabetização centrada no indivíduo e não no que ele chamou de educação bancária, que só se armazena o que se aprende, e não sabe o que fazer com essas informações (Campos, 2021). Com uma educação problematizadora, buscou demonstrar para as futuras gerações que é possível uma educação que aponte para cada indivíduo da sociedade, que sofre - mesmo que imperceptível às vezes - uma opressão e que se deve promover condições para que se lute contra esses problemas.

Castelo Branco *et. al* (2016) ressalta que não há indícios da influência das concepções humanistas entre Paulo Freire e Carl Rogers, no entanto, pode-se identificar que ambos possuem preceitos que buscam a luta quanto a um processo de alienação que vive a sociedade. Segundo os autores:

Freire e Rogers partem de uma visão positiva do ser humano. Freire acredita em uma ontologia humana inclinada ao ser mais, ou seja, na capacidade de cada pessoa ir além dos seus determinantes sociais; Rogers entende o humano como um ser dotado de potencialidades para crescer e se autorrealizar conforme a sua experiência, superando os seus limites pessoais e ambientais. Em função dessa crença, que assemelha os pensamentos desses autores, eles desenvolveram métodos educacionais facilitadores do processo de libertação do humano, com base na criação de uma experiência de autonomia e conscientização (Castelo Branco *et. al*, 2016, p. 122).

E é com base nessa autonomia que o aluno se torna o centro do processo educacional, no qual ele busca a aprendizagem, criando caminhos, e se tornando livre e capacitado para desempenhar seu papel perante a sociedade.

EDUCAÇÃO EM PRISÕES E SEU PAPEL DE RESSOCIALIZAÇÃO: AS GRADES HUMANIZAM? E A EDUCAÇÃO ENTRE ELAS?

3327

Construir paralelos entre uma educação libertadora e a prática desta educação – tendo na educação libertadora o sujeito do processo educacional no centro da ação e o busque ver de forma individual, assemelhando e até comprovando o pensamento de Rogers que entendia *o humano como ser dotado de potencialidades para crescer e se autorrealizar (...) superando os seus limites pessoais e ambientais* (Castelo Branco *et. al*, 2016, p. 122, grifo nosso) nos remete a diversas possibilidades e realidades educativas. Para esta análise traremos a educação que se desenvolve dentro das prisões e tem como sujeitos os privados de liberdade. A educação em prisões é desenvolvida na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos - e está relacionada também ao âmbito da ressocialização já que integra uma das possibilidades de remição de pena.

Entre os aspectos legais, esta educação está amparada na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, promulgada em 1948, que evidencia a educação como importante direito para o reconhecimento e emancipação cidadã dos sujeitos, e em seu artigo 26 ela incentiva atividades culturais e intelectuais para o pleno desenvolvimento dos mesmos (Brasil, 1948). Na Constituição Federativa da República do Brasil de 1988, no artigo 205, o direito à

educação aparece como direito fundamental ^[2] e universal, sendo dever do Estado o seu oferecimento a todos os cidadãos (Brasil, 2016). Em lei específica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) evidencia-se o reforço ao direito à educação como um dos princípios legais que legitima a cidadania do brasileiro (BRASIL, 1996; Oliveira, 1999). A educação dos sujeitos privados de liberdade também é regida por lei específica e garantida como direito pela LEP - Lei de Execução Penal (Brasil, 1984).

O quadro de alunado vai de jovens - com 18 anos acima que não completaram os estudos e não há uma norma revelada ainda de qual etapa eles mais se encontram - há idosos, para estes é mais comum encontrá-los nas etapas 1 e 2. E como a própria proposta da EJA já está vinculada, nas prisões é tempo de construir ainda mais ênfase para um dos pontos mais conclamados por Paulo Freire - a atenção a leitura de mundo ^[3] (Freire, 1996), entendendo que estes discentes vêm de diversas experiências que já construíram amplos caminhos de aprendizados, sendo que podem não estar vinculados aos caminhos de aprendizado estabelecido como formal que são abarcados pela escola, mas acumulam estes alunos de conhecimentos que precisam e devem ser valorizados.

Mas como fazê-los diante desta educação já tão carente de tantas outras possibilidades, tendo em vista que a sociedade, de modo geral, dentro e fora das prisões ainda não entendeu a importância da educação nestes espaços? E como assimilar que estes alunos que foram forjados em experiências de múltiplas violências não são só violência? Como construir educação humanizadora quando a sociedade, como um todo, já apresenta indícios de ter se desumanizado para estes que também construíram cenas de desumanização?

Dilemas que nos impelem a profundas reflexões, que por hora, possam nos deixar sem muitas respostas, mas nos colocam na prontidão de buscar entendimento do que nos trouxe até este momento em que a sociedade vive cenas cada vez mais intensas de violência, e resolve buscando encarcerar os que responsabilizam, por hora, pelos atos, e estes, cada vez mais jovens, são impelidos a se mostrarem fortes, formando seus núcleos que buscam cada vez mais dominar territórios.

Os dados estatísticos de 2019 nos apresentaram um percentual de 23,29% na faixa etária entre 18 à 24 anos, e ao que competia ao tipo de crime, o Departamento Penitenciário Nacional registrou um índice de 50% terem sido contra a paz pública e 20,28% sendo por drogas, esses dados nos levam a refletir, mesmo sendo de 4 anos atrás e ainda sem aprofundamento aqui nesta leitura, mas já na proposta da educação nas prisões, que é também suporte para ressocialização

desses indivíduos, que na sua maioria estavam envolvidos em processos possíveis de ressignificação, já que neste contexto, pensar ressocialização é também perceber que a maioria dos apenados ainda está na fase da juventude^[4], e que os crimes^[5] com maior percentual são passíveis de readaptação à sociedade civil. Uma educação humanizadora pode e deve ser um forte elo de ressignificação humana daqueles que por ela são acolhidos e ter o alunado que está em cárcere como centro do desenvolvimento e reflexão desta educação realidade em espaço específico, assim, sendo pensada, orientada e realidade em formato específico, nos envolve em conceitos de uma teoria humanista.

Vale ainda refletir que educar nas prisões não é “civilizar”, mas compreender que este alunado carece de um repensar educação em toda a sua conjuntura. Arroyo (2014) nos desperta para esse caminhar de que para “outros sujeitos” é necessário pensar “outras pedagogias”, e de forma bem clara nos entrega “a chave da porta que perdemos”, nós queremos educar a luz do padrão de “poder/saber”, como se nós fôssemos detentores do saber que vem salvar a estes que nada sabem sobre humanizar, quando, na verdade, houve uma construção que os pensou e os formou subalternizados. Assim, os acolhidos na educação em prisões não seriam apenas os alunos, mas a todos que nela estão envolvidos, tendo em vista que ao educador e a toda equipe escolar (gestão, coordenação, apoio, secretaria) é momento de se repensar também enquanto humanizado.

A negação da leitura de mundo (Freire, 1996) dos educandos, com recorte para os sujeitos encarcerados, revela uma invisibilidade dos modos de ser dos grupos excluídos, principalmente negros e pardos, tendo em vista a história de apagamento dos saberes, e do processo de encarceramento e genocídio da juventude negra no país. Este processo de construção do homem marginal (Araújo, 2019) faz parte de uma história de abolição malsucedida, que não efetivou direitos que incluíssem os ex-escravizados na sociedade, e que contou com diferentes instrumentos de violência simbólica^[6] (Bourdieu, 2009) contra este e outros grupos sociais, como a população indígena.

Dentre uma das formas de permanência do controle dos corpos negros, pode-se citar as leis pautadas em uma noção de ordem estatal que deixava à margem de qualquer oportunidade de uma sobrevivência socialmente digna para a população negra a exemplo da Lei Áurea em 1888, onde os negros receberam a alforria, mas sem a mínima estrutura para assumir uma real liberdade de oportunidade, construindo um desvio a tudo que era estabelecido como ordem pelo

Estado de direito constituía-se em desordem, e o desvio a ela, ou a marginalidade acabava sendo o caminho que muitos negros tinham (Mattos, 2008).

Esta complexidade que envolve a falta de efetividade dos direitos ^[7] e a construção do homem marginal é aqui recortada no âmbito educacional, com intuito de compreender melhor os desafios e potenciais emancipatórios da educação dentro de um contexto de exclusão específico, o sistema carcerário.

Uma das medidas de ressocialização e remição é a educação, articulação que surge no Brasil nos anos de 1900, quando se correlacionou a educação escolar com corrigir e instruir a partir do ensino religioso, como sinaliza (Maia, 2008, p. 87) que ao comentar a postura de Rufino de Almeida, aponta que “era necessária uma educação que tivesse como fim ‘corrigir’ e instruir, e não confundir e ostentar erudição”. Maia ainda ressalta que a educação em prisões tinha um cunho regenerador ao lado do ensino religioso, já que da instrução viria à educação e por consequência a transformação moral do criminoso. No entanto, no mesmo texto, a autora coloca como o governo abandonou o projeto de educação na prisão sempre que a ela era colocada à frente os gastos desse projeto. E mais uma vez a educação ficava com o cargo apenas de remissão de pena, sem vestígios de ressocialização.

Maia (2008) trata como as identidades são construídas e como podem ser reconstruídas a partir de influências. Por que não podemos refletir e conduzir essa reconstrução a educação em prisões? No intuito de que àqueles que já possuem um histórico de múltiplas violências, inclusive no âmbito educacional, possam ter, mesmo que dentro do sistema prisional, acesso a uma educação crítico-reflexiva, que desconstrua aquilo que Freire (1996) chama de introspecção de uma culpa indevida pela situação de estigmatização. Sobre a responsabilidade do estado com os privados de liberdade, Foucault pontua: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (Foucault, 1999, p. 237).

Elenice Onofre, educadora, doutora e estudiosa na área da educação prisional, no livro *Educação Escolar entre grades*, reflete como os indivíduos ao serem aprisionados passam por um “rito de passagem” e ao serem despidos de tudo, que é o mínimo que carregam - suas roupas, documentos, e vestirem a farda do local e passarem pelas “regras da casa” perdem a “concepção de si” que é construída nas vivências do mundo “doméstico”. Dentro deste espaço onde prevalece a punição e a vigilância, os espaços educacionais são, ou deveriam, ser irrigados de potencial humanizador. A autora, no artigo escrito por ela no livro supracitado em que também

foi a organizadora, cita falas Freirianas para fortalecer o caminho de que a educação nas prisões pode ser um dos poucos elos e espaços de humanização nas prisões (Onofre, 2007).

ENTRE AS GRADES HÁ LIBERDADE.

EXPERIÊNCIAS HUMANIZADORAS NA ESCOLA DA UNIDADE PRISIONAL DE JEQUIÉ - BAHIA

Para fortalecer os olhares sobre uma educação humanizadora e seus efeitos em uma escola dentro de uma unidade prisional, utilizamos um dos produtos de trabalhos realizados na escola dentro da Unidade Prisional de Jequié - Bahia. Alguns textos do livro de poesia - Sentimentos Internos, publicado em 2018, gerado após o projeto intitulado Café com Poesia realizado no ano de 2017, livro oriundo de propostas pedagógicas realizadas na mesma escola prisional da qual faço parte, e estive na equipe organizadora do projeto.

Onofre (2007) sinaliza como a escola pode e deve ser pensada:

Há de se pensar, portanto, em uma educação que seja capaz de incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; e, segundo, se reconhecer como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo (Onofre, 2007, p. 23).

3331

A equipe de professores da escola vinculada a Unidade Prisional de Jequié busca construir propostas pedagógicas que ampliam as possibilidades onde os educandos possam conhecer “outros mundos”, que por mais claro que possa parecer para nós que seja comum a todos, chega como novidade, mesmo que já seja conhecido, e constrói paralelos entre esse “novo mundo” ao, como agir e transformar esse “novo mundo”.

Para iniciar a maioria das aulas acontecem com duas turmas dividindo o mesmo espaço físico - uma sala grande em que de um lado fica uma turma de um determinado eixo com um professor e do outro lado uma outra turma de outro eixo com outro professor. Para práticas diárias, se um professor preparar uma atividade que possa chamar a atenção da outra turma a ponto de ocorrer possível dispersão, o professor dialoga com o colega para juntos entenderem como realizar a atividade, se pode ser em conjunto, o que cada eixo poderá trabalhar naquela proposta. Algo que já lidamos bem é como trabalharmos em parcerias entre os colegas.

Uma outra ação que sempre buscamos dar ênfase são datas celebrativas como Dia das Mães, dos Pais, do Estudante, entre outros. Nesses momentos buscamos sempre trabalhar em conjunto e ter como motivação mais a ressignificação dos papéis sociais que exercemos,

salientando constantemente que estar aprisionado não os tira o papel de pai, mãe, filho, filha, irmã, mulher, entre outros, pontos que Goffman (1974) afirma como sendo produção do encarceramento - a sensação de perdas pessoais, como processo de descaracterização de sua identidade adquirida nas relações familiares. Buscamos em diversas ações construir uma escola que vise alunos e não detentos, mesmo que estes estejam em um ambiente carcerário e que sejam detentos, mas em nossas salas de aulas, são alunos.

Elaboramos durante o ano de 2017 diversos projetos envolvendo todas as turmas, desenvolvendo nossos conteúdos programáticos atrelados a propostas que oportunizassem nossos alunos a se relacionarem com as vivências nas aulas de forma prazerosa e livre.

Um dos projetos realizados em 2017 foi o Café com Poesia, elaborado pelos professores da área de linguagem, mas trabalhado por todos os professores do quadro. A ação foi desenvolvida durante duas semanas. Na primeira, um café com diversos alimentos e muita poesia em torno da sala de aula, nos alimentos expostos com plaquinhas, nas músicas, na evocação à presença Divina - algo comum que é rotina na vivência dentro da Unidade, realizada por eles e respeitada por todos nós independente do credo. As poesias eram lidas, comentadas, ao passo que se degustavam os alimentos, formando uma verdadeira sinestesia de degustar a poesia e admirar o alimento - algo também significativo para eles tendo em vista a escassez de variedade alimentar. Após o Café com a Poesia, trabalhamos pontos ligados diretamente ao conteúdo programático que foram anúncios poéticos, verbos no modo imperativo, rimas e possíveis temas para produções. O envolvimento nestes momentos foram tão completos, tanto dos alunos que ficavam encantados com cada detalhe pensado com máximo de carinho para tornar o ambiente o mais agradável e convidativo possível, quanto dos outros professores de outras áreas que já estavam plenamente entregues, querendo eles também realizar, produzir, validando a fala de Onofre (2007, p. 25): *“A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado”*. Nos levando a realizar o que Freire (1996, p. 47, grifo nosso) sinalizava para o educador: *“É preciso insistir: este saber necessário ao professor - de que ensinar não é transferir conhecimento (...) mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido”*.

E assim, alguns textos foram produzidos. Alguns anúncios poéticos e outros – poesias. Na semana seguinte, nós professores da área de linguagem, já de posse da leitura dos textos produzidos pelos alunos durante a semana de escrita, fomos nessa etapa lendo com eles, valorizando os textos deles, alterando o que fosse necessário com os autores e quão foi nossa alegria com o retorno. Eles ficaram encantados com seus próprios textos, sem acreditar que

foram eles mesmos que produziram, ou talvez a forma como fomos dando retorno aos textos deles, tendo-os como ponto de partida das nossas aulas, foi gerando admiração deles pelos seus próprios textos e credibilidade dos seus próprios feitos. Daquela semana para frente nos empenhamos em digitar e buscar forma para publicar um livro com aqueles poemas e então veio de um professor colega o nome do livro, daremos o nome de Sentimentos Internos (Almeida *et.al*, 2018), fazendo analogia aos sentimentos que foram externados e de terem sido produzidos por internos de um Conjunto Penal de Jequié.

A escola, éramos na oportunidade anexos do Colégio Estadual Georgina Miranda, sob a gestão do Professor Romulo Bonfim que buscou parte do recurso para publicarmos o livro e a outra parte do recurso para aquela publicação foi nosso, dos professores envolvidos diretamente. Assumimos, passou a ser um sonho nossa aquela publicação. Realizamos, depois de muitos dilemas, um dia de lançamento, com diversas autoridades locais e com aqueles que colocamos como meta ter - os alunos/poetas/escritores no lançamento. A equipe de segurança liberou, mas com a condição de ser alguns dos alunos apenas. Os textos foram para os livros apenas com os prenomes para guardar a identidade dos autores, mesmo que tivéssemos termos autorizando o uso dos textos.

Na semana seguinte ao lançamento dentro da Unidade, passei a semana iniciando as aulas lendo textos com o livro escrito por eles, em minhas mãos, qual foi a surpresa quando um aluno me perguntou em que página estava o texto dele, e eu o questionei se ele não havia nem aberto o livro que ele recebeu - fizemos questão de entregar para cada aluno/escritor um livro - e ele me respondeu que não abriu porque não queria tirar o plástico porque ele gostaria de dar a mãe dele o livro no dia das mães que seria duas semanas a frente. Em sua fala ele ressaltou que seria a primeira vez que ele daria uma alegria à mãe dele. Naquela fala carregada de simbologia havia uma força de reconstrução de um indivíduo que se via dentro de uma problemática relação familiar, e ele tendo a oportunidade de lutar, ou, ao menos, mostrar ser capaz de construir uma nova imagem sua para a mãe, um novo olhar do que ele poderia oferecer a ela. A educação para aquela cena validou o alcance que Paulo Freire preconizava de educação problematizadora, onde cada indivíduo é capaz de perceber seu sofrimento e promover condições contra seu problema.

Nas 71 poesias publicadas no livro “Sentimentos Internos”, escritas por homens e mulheres, o tema mais recorrente é a liberdade, para Onofre (2007, p. 25, grifo nosso) “*para os que estão presos, a liberdade é a grande expectativa de vida, objetivo, sonho e motivação maior*

para sua existência” a autora cita Gadotti (1993, p. 134) “a liberdade é a única força que move o preso”. Como visto em grande escala nas poesias e delas, busco duas para registrar esse tema.

Poesia 1: Carlos (2018. Sentimentos Internos)

Compro uma chave
Que abra um coração
E liberte a paixão
Coração que tanto bate, bate, bate
Sem parar
A chave também precisa abrir
A minha liberdade
Essa é a minha esperança
Tão cheia de saudade.

Poesia 2: Marcos (2018. Sentimentos Internos)

Vida de detento

Do lado de dentro se olha o vento
Em meio a sentimentos e razões.

Sedento pelo tempo que não passa,
pela desgraça dos erros
Dilacerados prisioneiros do destino.
Hoje homem,
Ontem menino inocente.
Contemplo na vida ferida aberta,
Sangrando de dor.
No peito,
tristeza pela infância que se foi.

Aqui, o desejo de voltar no tempo
E reviver aqueles momentos.
E gritar: Viva a liberdade.

3334

Em ambos os textos a presença da temática liberdade é evidenciada, mas há também um espaço para se perceber a individualidade mesmo tratando do mesmo tema. Enquanto em um há espaços para a esperança, a conquista e o amor, no outro é sentido o sofrimento, a culpa e o

arrependimento. Para ambos a proposta pedagógica deu oportunidade de reconhecer-se, mesmo estando na condição física de um aprisionado. A proposta humanizadora, não traz solução para a necessidade que é ter a liberdade, mas dá àqueles envolvidos a liberdade de dizerem como se sentem vivendo na falta dela.

Outros textos nos trouxeram a visão do aluno sobre a própria proposta.

Poesia 3: Adriano (2018. Sentimentos Internos)

Dentro da detenção
Me deram lápis e papel
E eu: a imaginação

Escrevi uma poesia
Para alguém especial.

Poesia 4: Lorisvaldo (2018. Sentimentos Internos)

Já perdi meus bens
Já andei triste
Hoje agradeço
As professoras
E a Deus
Nosso Senhor

Para ambos, vemos o papel da escola humanizadora, sinalizado por Freire, quando propõe a autonomia do aluno/aluna e a Onofre (2007, p. 23, grifo nosso) quando coloca “o papel da escola é mais amplo, pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional. E, nessa medida, a educação no presídio estará sempre preocupada com a promoção humana.”. A liberdade de poder escrever o que quiser, inclusive poesia para uma pessoa especial, é dar um espaço de esperança de poder ter alguém especial e poder para essa pessoa escrever, ou ainda, ter gratidão às professoras que trazem para o espaço prisional um espaço diferente.

Um outro paralelo entre Onofre (2018) e Paulo Freire, que também ressoa a educação humanizadora nas prisões, é a forma como a escola recebe os alunos, “acolhe” e depois desempenha a função do ensino de oferecimento de postura e habilidades emancipatórias. Nas poesias essa emancipação não é vislumbrada no sentido social, político ou financeiro, mas no

sentido identitário, que proporcionou a muitos alunos apresentarem suas realidades para além das grades. Brincar com as palavras, desejar se enamorar, enfim, construir outras possibilidades que os tornassem menos encarcerados e mais próximos de sentimentos para além do espaço da criminalidade.

Poesia 5: Valdice (2018. Sentimentos Internos)

Necessita-se de uma oportunidade
De estar sempre em comunhão
Com meu coração
E passar todo o meu carinho
Para meus filhos
Netinhos
Mãezinha
E parceiras de penas.

No texto da aluna Valdice, como e tantos outros, é possível identificar essa relação de mãe, filha, avó, amiga, que, como sinaliza Onofre (2007, p. 66, grifo nosso) “*contribui para desconstrução da identidade de criminoso*” articulando com pontos centrais da teoria humanista de entender o educando, aqui no tocante a educação, como um ser em constante formação, construção e desconstrução e reconstrução e o processo de ensino como individualizado, onde para cada um vai agregar e desenvolver possibilidades diferentes, como o mesmo processo e metodologia.

A educação em prisões é uma constância pela busca da humanização não apenas para o educando, mas para todos que estão ligados direta ou indiretamente. Esta foi apenas uma das tantas propostas pedagógicas realizadas no Conjunto Penal de Jequié onde, na educação, o cerne das reflexões é o ser em sua inteireza. Ainda faltam diversos passos a serem dados nesta direção e com tantos outros negligenciados socialmente, dentro e fora das prisões, mas seguiremos na busca humanizadora de ações que reconstruam espaços onde a teoria humanista seja visível em ações, fortalecendo tantas outras validações desta educação igualitária, como afirma Fernandes Julião (2012) no artigo *Educação e trabalho como programas de “reinserção social”* :

acredito que será necessário formular uma política educacional que abarque todas as questões e que pense, principalmente, na formação dos indivíduos capazes de refletir sobre sua realidade e de inserir como cidadão na sociedade, privilegiando a todo custo o “aprender a aprender” tão exaltado por Paulo Freire (JULIÃO, 2012, p. 207).

- [1] Abordagem psicoterapêutica fundada por Fritz e Laura Perls na década de 1940, possui uma vasta bagagem teórica fundamentada na fenomenologia, no existencialismo dialógico, no Holismo e na Teoria de Campo que orienta e conduz a um modo característico de atuação (Almeida, 2010, p. 217).
- [2] Os direitos humanos quando positivados na ordem constitucional interna dos Estados é denominado de direitos fundamentais.
- [3] Refere-se a formas de ler o mundo para além da leitura da escrita, pois envolve os saberes da experiência e do convívio social e cultural.
- [4] O Departamento Penitenciário Nacional registrou que de Julho de 2019 a Dezembro de 2019 o total de pessoas encarceradas em todo o Brasil somavam-se 748,009, destes 23,29% estavam na faixa etária de 18 à 24 anos, e 21,5% estavam na faixa etária de 25 à 29 anos.
- [5] O Departamento Penitenciário Nacional registrou que de julho de 2019 a dezembro de 2019 o total de incidência por tipo de crimes, e destes, foram registrados 989,263 , destes 50,96% foram contra a paz pública, 20,28% por drogas.
- [6] A violência simbólica pode ser compreendida como uma violência arbitrária, porém não perceptível por quem sofre.
- [7] Muitos outros direitos sociais previstos no art. 6º da CF/1988 deixam de ser efetivados para populações periféricas como saúde, segurança, alimentação, trabalho e moradia.

Considerações Finais

3337

Percebe-se que a concepção da teoria humanista está entrelaçada a outras concepções de teorias da aprendizagem nos nossos dias habituais, mas neste estudo é construído uma narrativa que reafirma a centralização da construções/reconstruções do ser humano em espaços educacionais, em particular neste artigo, em espaços prisionais, e entender como o educador é também agente dessas ações, é articular, validar e socializar práticas educacionais que reafirmem o empenho dos docentes, de forma a garantir que os estudantes se sintam envolvidos no processo de aprendizagem, e assim coloca-se em ênfase a capacidade que cada indivíduo tem de crescimento e autorrealização em espaços educacionais motivadores voltados para a valorização do ser humano.

Nas experiências relatadas neste trabalho, ficou evidente as inúmeras contribuições que a concepção humanista pode proporcionar ao desenvolvimento educacional do aluno. No contexto da educação em prisões, mais especificamente, a experiência relatada destaca como o humanismo contribui para a devida importância a ser dada àquelas pessoas, que precisam ser escutadas e ter sua identidade valorizada frente aos estereótipos estigmatizados a que são

submetidos pela sociedade. É necessário não só humanizar o processo de ensino-aprendizagem na educação em prisões, mas na sociedade como um todo.

Uma das principais contribuições que se busca com esse artigo, é ressaltar que todos têm a capacidade de crescimento, autonomia e autorrealização, contudo, é papel da escola ser um alicerce para que cada vez mais esses preceitos tão importantes sejam alcançados, como Paulo Freire tanto defendia, perpassando os campos educacionais e sociais.

Referências

ALMEIDA, Josiane Maria Tiago de. Reflexões sobre a prática clínica em Gestalt-terapia: possibilidades de acesso à experiência do cliente. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 16, n. 2, p. 217, 2010. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000200012>.

Acesso em: 13 maio. 2024.

ALMEIDA, Josivanda; ARAGÃO, Elenita; CALIXTO, Domingos; REIS, Janei (orgs). **Sentimentos Internos: coletânea - Projeto Café com Poesia**. 1.ed. Jequié - BA: Editora Nocego, 2018.

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiros da Silva de. Juventude negra no Brasil: para uma desconstrução de um corpo marginal e descartável. **Caderno Sisterhood**, v. 03, n. 1, p. 46-62, 2019.

3338

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz, 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

_____. **Declaração dos Direitos Humanos da ONU**. 1948.

_____. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Institui a Lei de Execução Penal**. Brasília, 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. A educação humanista em Paulo Freire: apontamentos para uma alfabetização libertadora. **Revista estudos aplicados em educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 11, p. 83-96, 2021. Disponível em:

<https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7783>. Acesso em: 13 maio. 2024.

CASTAÑÓN, Gustavo Arja. Psicologia Humanista: A história de um dilema epistemológico. **Memorandum** (Belo Horizonte), v. 12, p. 105-124, 2007. Disponível em:

<<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a12/castanon01.pdf>>. Acesso em: 13 maio. 2024.

CASTELO BRANCO, Paulo Coelho; MONTEIRO, Paulo Souza ; FELIX, Lucas Matias. Diálogo entre os métodos educacionais de Paulo Freire e Carl Rogers. **Perspectivas em Psicologia**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 110, 2016. Disponível em:

<<https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/37218>>. Acesso em: 13 maio. 2024.

CASTELO BRANCO, Paulo Coelho; SILVA, Luísa Xavier de Brito. Psicologia Humanista de Abraham Maslow: recepção e circulação no Brasil. **Revista da abordagem gestáltica**, [S. l.], v. 23, p. 189-199, 2017. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-68672017000200007>. Acesso em: 13 maio. 2024.

FOUCAULT, Michael. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2011

GADOTTI, Moacir. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J.D (org.) **Presídios e educação**. São Paulo: Funap, 1993. pp. 121 - 148.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e Trabalho como programas de “reinserção social”. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; Onofre, Elenice Maria Cammarosano (orgs). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, p .282, 2012.

LIMA, Letícia Dayane de; BARBOSA, Zildete Carlos Lyra; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação. **Caderno de graduação - Ciências humanas e Sociais**, [S. l.], v. 4, n, 3, p. 161, 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>>. Acesso em: 13 maio. 2024.

MAIA, Clarissa Nunes. **Histórias das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Negros contra a ordem: astúcias, resistências e liberdades possíveis** (Salvador, 1850-1888). Salvador: EDUNEB: EDUFBA, 2008. p. 92.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu Restabelecimento pelo Sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 11, 1999. Disponível em:

<http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o_direito_a_educacao_na_constituicao_de_1988.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.) **Educação escolar entre grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

Autor 1:



Elenita Brito Aragão Assis
Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia;
Pós-Graduada em Leitura e Produção Textual; Psicanalista; Mestranda
em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia;
Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia na Educação
Básica.

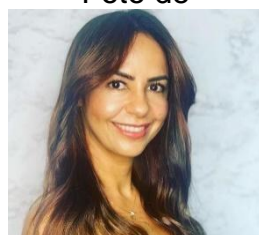
Email: elenita.aragao@enova.educacao.ba.gov.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7592685545252128>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3421-3541>.

3340

Autor 2:



rosto

Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus

Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Mestre
em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Doutora em
Educação pela Universidade Federal de São Carlos; professora titular
no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e no
Programa de Pós graduação em Ensino da UESB.

Email: kmateus@uesb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1306323917704259>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3038-9286>.