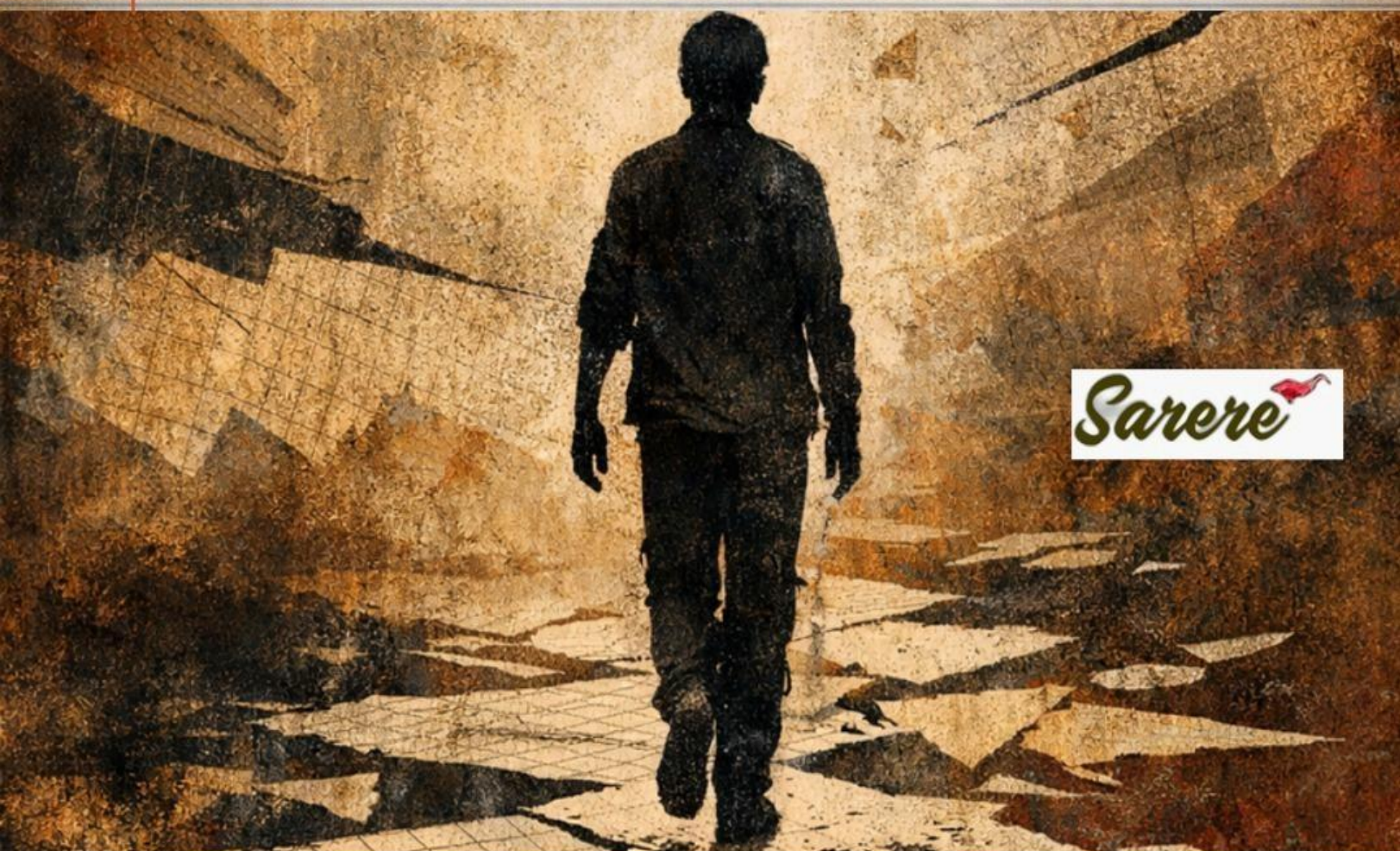


EDUCAÇÃO EM TRAVESSIA:

SABERES, CORPOS E RESISTÊNCIAS EM CONTEXTOS FORMATIVOS



Sarere

Walesson Gomes da Silva
Ana Paula Ferreira Pedroso
Victor Arthur Ladeira Gomes
Ana Karina Ladeira Gomes
(Orgs.)

Educação em Travessia

Saberes, corpos e resistências em contextos formativos



"De pé em pé, como o Saci; de letra em letra, como a nossa gente simples."

Direitos Autorais 2025

Ficha Técnica Editorial

Título: Educação em Travessia: saberes, corpos e resistências em contextos formativos
Autor(es): Ana Paula Ferreira Pedroso, Victor Arthur Ladeira Gomes, Walesson Gomes da Silva, Ana Karina Ladeira Gomes,
Edição: 1ª edição
Local: Belo Horizonte – MG
Ano: 2026
ISBN: (a ser atribuído)
Formato: 16 x 23 cm
Páginas: XX p.
Idioma: Língua Portuguesa
Gênero: Livro acadêmico de pesquisas e ensaios em Educação

Classificação temática: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Educação em prisões; Sociologia da Educação; Formação Docente.

Editoração de texto: Walesson Gomes da Silva

Revisão de texto e normatização: Walesson Gomes da Silva, Ana Paula Ferreira Pedroso, Victor

Arthur Ladeira Gomes, Ana Karina Ladeira Gomes,

Capa: Walesson Gomes da Silva

Ilustração: Canva

Imagem: Walesson Gomes da Silva

Revisão de provas: Walesson Gomes da Silva, Ana Paula Ferreira Pedroso, Victor Arthur Ladeira

Gomes, Ana Karina Ladeira Gomes,

Formatação: Walesson Gomes da Silva, Ana Paula Ferreira Pedroso,

Diagramação: Walesson Gomes da Silva, Ana Paula Ferreira Pedroso,

Editor: Walesson Gomes da Silva

Criado no Brasil.



CNPJ 34.099.458/0001-61

www.sarere.com.br

contato@sarere.com.br | editorasarere@gmail.com

Belo Horizonte – MG

© 2025 Walesson Gomes da Silva. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida, por qualquer meio eletrônico, mecânico ou de armazenamento sem autorização prévia do autor ou da editora. Depósito Legal realizado na Fundação Biblioteca Nacional conforme Lei 10.994/2004.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação em Travessia: saberes, corpos e resistências em contextos formativos/
Walesson Gomes da Silva, Ana Paula Ferreira Pedroso, Victor Arthur Ladeira
Gomes e Ana Karina Ladeira Gomes, (organizadores).

Belo Horizonte MG: Editora Sarerê, 2026.

135 p.: il.; 23 cm

ISBN: 978-65-84928-42-8

DOI: 10.5281/zenodo.18497121

1. Educação. 2. Educação de jovens, adultos e idosos. 3. Educação em
prisões. 4. Sociologia da educação. 5. Formação de professores. 6.
Decolonialidade.

CDD: 370

CDU: 37

Os direitos desta edição pertencem aos autores e à Editora Sarerê. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em bancos de dados ou sistema similar, seja qual for o formato, sem a devida permissão da editora e/ou dos autores. Depósito Legal realizado na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com a Lei 10.994/2004.

Impressão e acabamento: Gráfica parceira da Editora Sarerê

Tiragem inicial: Livro digital

Epígrafe

“Não há saber neutro. Todo conhecimento nasce
situado, marcado por corpos, histórias e disputas.
Ensinar é sempre um gesto político.”

Walesson Gomes da Silva

Dedicatória

Dedicamos esta obra
aos sujeitos que aprenderam fora do tempo esperado,
fora dos espaços legitimados
e, muitas vezes, fora do olhar do Estado.

Às mulheres, homens, jovens e idosos
que resistem aprendendo
nas escolas da periferia,
nos territórios rurais,
nas prisões,
nas salas improvisadas
e nos corredores institucionais.

Que este livro seja abrigo, espelho e travessia.

Walesson Gomes da Silva

Ana Paula Ferreira Pedros

Victor Arthur Ladeira Gomes

Ana Karina Ladeira Gomes

SOBRE A EDITORA SARERÊ

A Editora Sarerê surge em meados de 2019. Na ocasião, percebi que parte das relevantes produções acadêmicas ficava, em razão dos onerosos preços editoriais, restrita apenas ao ambiente acadêmico, distante da maioria da população. Tal fato fazia com que um número expressivo de estudantes e principalmente professoras (es) se desinteressasse em publicar seus trabalhos.

Com o intuito de estimulá-las (os) a socializar conhecimentos científicos, decidi criar uma editora que publicasse, a baixíssimo custo, livros que abordassem temáticas ligadas ao campo educacional. A primeira experiência foi a organização de dois fotolivros, o que me despertou o desejo de ampliar o projeto. Assim, pouco depois, formalizei uma editora, sob o nome de Comenius Educação Tecnológica, com o propósito inicial de publicar apenas e-books.

Em 2021, um professor conhecido meu, comentou a respeito do desejo de publicar um livro. Nas conversas sobre o assunto, refletimos criticamente sobre o uso do nome Comenius (1592-1670), referência ao pedagogo do século XVI, nascido onde atualmente é a República Tcheca e falecido na cidade de Amsterdã, Holanda, nação onde passou maior parte de sua vida. À Comenius, atribui-se a invenção da didática moderna.

Contudo, um ponto passou a me intrigar: como uma editora, que busca valorizar as epistemologias do sul, que toma como referência a perspectiva decolonial, pode se referenciar em um pensador europeu? Tinha em mente que Comenius, como muitos intelectuais europeus, antes e depois dele, era, certamente, um pensador gigante. Todavia, não haveria entre nós, latino-americanos, também pensadores gigantes dignos de quaisquer homenagens?

Diante desta provocação, segui conversando com colegas e amigos em busca de novos possíveis nomes. Procurei então na cultura popular elementos que nos referenciássemos na definição de um nome que traduzisse a concepção da editora. Pensei na figura do Saci Pererê, moleque negro de uma perna só, brincalhão e travesso, que habita as florestas e é dotado de poderes mágicos graças à carapuça que usa sobre a cabeça. O nome é de origem tupi, em que um dos significados é “ir aos saltos”, ao mesmo tempo em que a figura encontra paralelos nas entidades protetoras da floresta da cosmologia guarani. Embora tenha sido popularizado por Monteiro Lobato, pensador controverso na questão étnico racial, Saci é um elemento da cultura popular, que (re)existe aos preconceitos de cor e de capacitismo.

Como já existia uma outra instituição com o nome Saci, resolvi fazer uma junção do nome Saci Pererê. Surge assim a Editora Sarerê. De pé em pé, como o Saci; de letra em letra, como eu e você; pulando para sobreviver, como a nossa gente simples. Eis a Editora Sarerê!

Walesson Gomes da Silva



APRESENTAÇÃO

Este livro nasce do encontro entre trajetórias acadêmicas, experiências institucionais e inquietações éticas e políticas que atravessam o campo educacional contemporâneo. *Educação em Travessia* reúne pesquisas e ensaios que têm em comum o compromisso com a análise crítica dos processos formativos em contextos marcados por desigualdades históricas, pela colonialidade do saber e por disputas em torno da legitimidade dos conhecimentos.

Ao longo dos capítulos, a educação é compreendida não como prática neutra ou meramente técnica, mas como um campo social atravessado por relações de poder, performances culturais, disputas epistemológicas e processos de resistência. As reflexões aqui apresentadas transitam por diferentes cenários como a educação em Moçambique, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a Educação Matemática, o sistema prisional, a segurança pública e o ambiente escolar, evidenciando que ensinar e aprender são atos situados, corporificados e politicamente implicados.

A noção de travessia que orienta esta obra não se restringe a um recurso metafórico. Ela expressa o movimento constante de sujeitos que aprendem e ensinam em condições adversas, muitas vezes fora dos tempos, dos espaços e dos currículos considerados legítimos. São travessias marcadas por deslocamentos entre culturas, entre saberes locais e globais, entre instituições formais e práticas informais, entre normas hegemônicas e pedagogias insurgentes.

Os textos dialogam com referenciais das ciências humanas e sociais, mobilizando contribuições da sociologia da educação, dos estudos decoloniais, das teorias das performances culturais, da educação crítica e das epistemologias do Sul. Esse diálogo teórico sustenta análises que recusam leituras simplificadoras da realidade educacional e apostam na complexidade como chave interpretativa.

Ao reunir diferentes vozes e campos de investigação, este livro busca contribuir para o debate acadêmico e para a prática pedagógica, oferecendo subsídios à formação de professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores, bem como de profissionais que atuam em contextos

educativos diversos. Mais do que apresentar respostas fechadas, a obra convida à reflexão, ao diálogo e ao reconhecimento da educação como espaço de disputa, criação e possibilidade.

Assim, *Educação em Travessia* se apresenta como um convite à leitura crítica do mundo educacional contemporâneo, reafirmando que pensar a educação a partir das margens não é um gesto periférico, mas uma escolha epistemológica e política fundamental para a construção de sociedades mais justas e plurais.

Walesson Gomes da Silva

Ana Paula Ferreira Pedroso

Victor Arthur Ladeira Gomes

Ana Karina ladeira Gomes

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
PREFÁCIO.....	12
AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO BRASILEIRO.....	13
EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: PERFORMANCES CULTURAIS, COLONIALIDADE E DESGUALDADES EDUCATIVAS.....	31
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS, ETNOMODELAGEM E DECOLONIALIDADE	45
CAMINHOS PARA UMA MATEMÁTICA CULTURALMENTE CONTEXTUALIZADA	45
GARANTIR A ORDEM SEM ANULAR A FESTA: SEGURANÇA PÚBLICA, PROCESSO FORMATIVO E DIREITO AO LAZER NO CÍRIO DE NAZARÉ	56
POLÍCIA MILITAR DO PARÁ NO AMBIENTE ESCOLAR: FORMAÇÃO DE INSTRUTORES DO PROERD E DISCURSOS SOBRE PREVENÇÃO	72
POLÍTICAS PÚBLICAS NO CÁRCERE: PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTAS DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL NA UNIDADE DE CUSTÓDIA E REINserÇÃO FEMININA DE ANANINDEUA.....	86
LAZER NOS ESPAÇOS PRISIONAIS EM MINAS GERAIS: DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO	99
ENTRE PALAVRAS E SILÊNCIOS: DOCÊNCIA, SUBJETIVIDADE E PESQUISA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	114
CONFINAMENTO, CORPO E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE AUTOETNOGRÁFICA.....	122
PÓS-FÁCIO.....	133
SOBRE OS AUTORES.....	134

Prefácio

Por Victor Arthur Ladeira Gomes

Educar entre ruínas e possibilidades

Este livro não nasce do conforto das certezas, mas da inquietação que atravessa quem pensa a educação a partir das margens. *Educação em Travessia* reúne textos que se recusam a tratar o ensino como técnica neutra ou como mera engrenagem institucional. Aqui, educar aparece como ato situado, performativo e profundamente atravessado por relações de poder, pela história colonial e por disputas epistêmicas.

Os capítulos dialogam entre si a partir de contextos diversos como Moçambique, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a educação matemática, o sistema prisional, a segurança pública e a escola, mas compartilham uma mesma recusa. A recusa em aceitar a colonialidade do saber como destino. Ao contrário, as autoras e os autores assumem a educação como campo de conflito, resistência e reinvenção.

Há neste livro uma aposta clara na valorização dos saberes localizados, das culturas silenciadas, das práticas corporais, das experiências vividas e das pedagogias que emergem fora dos centros hegemônicos de produção do conhecimento. A escola, a prisão, a comunidade e o espaço policial não aparecem como instituições monolíticas, mas como territórios em disputa, nos quais diferentes racionalidades convivem, se chocam e, por vezes, se transformam.

Trata-se, portanto, de uma obra que interpela o leitor. Não oferece respostas fáceis, mas provoca perguntas necessárias. Ao fazê-lo, reafirma que educar é, antes de tudo, um gesto ético e político, um compromisso com a dignidade dos sujeitos e com a pluralidade dos mundos possíveis.

AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO BRASILEIRO

Ana Paula Ferreira Pedroso (UFMG)

Walesson Gomes da Silva (UFMG)

Victor Arthur Ladeira Gomes (UFPA)

Ana Karina ladeira Gomes(UFMG)

Introdução

O pensamento pedagógico de Paulo Freire emerge como resposta radical aos processos históricos de opressão e desumanização que atravessam sociedades marcadas por desigualdades estruturais. Em sua obra, a educação não é apresentada como atividade neutra, técnica ou meramente instrucional, mas como prática histórica situada e, portanto, inevitavelmente atravessada por disputas de poder, projetos de sociedade e concepções de humanidade. Nessa direção, a educação como prática da liberdade se afirmar como horizonte ético-político de formação humana, sustentado pela participação livre e crítica dos sujeitos no processo educativo (FREIRE, 2020, p. 5). Em Freire, educar não significa “adequar” pessoas ao mundo tal como ele é, mas produzir condições de leitura crítica e de reinvenção do real, tornando a educação um campo de enfrentamento das estruturas que fabricam exclusão, silêncio e fatalismo.

No campo socioeducativo brasileiro, esse referencial ganha densidade particular porque a medida socioeducativa, em seu fundamento normativo, afirma um objetivo pedagógico que deveria reorganizar rotinas, relações e políticas no interior das unidades. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) situam a socioeducação como política pública vinculada à doutrina da proteção integral e ao paradigma de direitos, articulando responsabilização do ato infracional, garantia de direitos e desenvolvimento de condições educativas para o adolescente (BRASIL, 1990; BRASIL, 2012). Todavia, o cotidiano institucional tende a produzir ambiguidades persistentes: de um lado, o discurso pedagógico

formalizado; de outro, práticas que podem recolocar a unidade sob lógicas punitivistas, disciplinadoras e de controle, esvaziando o sentido educativo da medida. É justamente por isso que a contribuição freireana não se limita a “inspirar” metodologias, mas oferece categorias críticas para interrogar as instituições e reposicionar a educação como eixo estruturante da experiência socioeducativa.

Para tratar a socioeducação com maior precisão conceitual, é importante explicitar que ela não se reduz a um “conjunto de atividades educativas” dentro da unidade, nem se confunde com “correção” moral ou disciplinar do adolescente. A socioeducação, enquanto campo de práticas e disputas, envolve concepções teóricas distintas e, por vezes, antagônicas. Na literatura recente, enfatiza-se que a educação social, quando mobilizada como base interpretativa da socioeducação, exige enfrentar criticamente o punitivismo e a seletividade do encarceramento como estratégia estatal de controle de juventudes pobres. Nesse sentido, a educação social é definida como prática que medeia socialização e tomada de consciência, operando como instrumento de igualdade e de melhoria das condições de vida, não como moralização dos sujeitos (SILVA; ALBERTO; COSTA, 2022, p. 4). O deslocamento é decisivo: pensar socioeducação pelo viés da educação social implica reconhecer que a lógica do “controle” pode anular o caráter formativo da medida e que o sentido pedagógico só se efetiva se a instituição se reorganizar por um projeto de direitos.

Além disso, a socioeducação exige, como princípio obrigatório, intersetorialidade. Não há formação humana integral se a política socioeducativa funcionar isolada, sem articulação com educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, trabalho e proteção social no território. A intersetorialidade não é ornamento administrativo, mas condição de efetividade do direito, especialmente quando se considera o egresso como ponto crítico da política. Nessa perspectiva, dialogar Freire e socioeducação implica sustentar que a educação não pode ser reduzida à escolarização intramuros, mas precisa ser pensada como continuidade de direitos e como reinserção territorial de políticas públicas, sob pena de produzir um “projeto pedagógico” retórico, sem lastro material.

Em Freire, a educação popular não se organiza como escolarização autoritária, mas como experiência dialógica que reconhece educandos como sujeitos e produtores de cultura. No círculo

de cultura, a liberdade não é ornamento, mas matriz de sentido da prática educativa, e o diálogo não é acessório metodológico, mas condição ética e pedagógica da ação do educador (FREIRE, 2020, p. 5). Essa compreensão aparece de modo explícito quando se afirma que o educador não ocupa o lugar tradicional do professor que impõe conteúdos, mas o de mediador do processo educativo, como se lê a seguir:

O círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reúne um coordenador e algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor”. (FREIRE, 2020, p. 5)

Essa concepção tem implicações diretas para a socioeducação, pois desloca a centralidade do controle para a centralidade da relação educativa. Ao invés de práticas que produzem silenciamento e obediência, a educação freireana exige condições para que adolescentes reconheçam sua própria experiência como matéria de reflexão e reconstrução, o que supõe uma pedagogia que “não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas” (FREIRE, 2020, p. 7). Não se trata de negar a escolarização formal, mas de reposicioná-la dentro de um projeto formativo em que linguagem, cultura, território e realidade social sejam problematizados coletivamente, de forma que o processo educativo recupere sua potência de formação humana e de construção de sentido.

A educação, nessa perspectiva, não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, pois o próprio processo de aprender já constitui modo de tomar consciência do real. Freire critica a separação mecânica entre conscientização e aprendizagem ao afirmar que “seria um equívoco imaginar que a conscientização não passaria de uma ‘preliminar’ do aprendizado” (FREIRE, 2020, p. 8). Por isso, a educação na socioeducação, quando orientada por uma práxis libertadora, deve articular escolarização, educação não formal e mediações culturais capazes de produzir sentidos, pertencimento e elaboração de projetos de vida, e não apenas cumprir rotinas curriculares. Essa articulação é especialmente relevante quando se considera que a trajetória escolar de grande parte dos adolescentes que chegam ao sistema socioeducativo é marcada por exclusões sucessivas, fracassos escolares produzidos socialmente e experiências de estigmatização, o que exige uma

pedagogia capaz de reabrir a possibilidade de aprender sem humilhação e sem redução do sujeito ao ato infracional.

Além disso, o próprio Freire revisita criticamente a ideia de conscientização para reafirmar que desvelar a realidade não basta, sendo necessária a unidade dialética entre conhecer e transformar. Em Pedagogia da esperança, ele sustenta que a conscientização se autentica quando a prática do desvelamento se torna unidade com a prática da transformação (FREIRE, 2019, p. 54). Essa chave é decisiva para o sistema socioeducativo porque impede que a educação seja reduzida a discurso motivacional ou a uma moralização do comportamento; ao contrário, orienta a construção de experiências formativas que enfrentem as condições concretas de exclusão, desigualdade e estigmatização que atravessam as trajetórias juvenis, recolocando a socioeducação no lugar de política de direitos e não de gestão disciplinar de corpos.

Diante disso, este capítulo propõe refletir sobre as contribuições de Paulo Freire para o sistema socioeducativo brasileiro, defendendo que a educação deve ser compreendida como eixo central da medida, em uma perspectiva que valoriza o diálogo, reconhece adolescentes como sujeitos de conhecimento e afirma a formação humana como prática de liberdade. A intenção é tensionar as permanências punitivistas que atravessam instituições de privação de liberdade e sustentar a socioeducação como campo de garantia de direitos, mediação cultural e construção de projetos de vida, em vez de práticas de adaptação e conformidade.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire

A pedagogia libertadora formulada por Paulo Freire constitui-se como uma crítica profunda às concepções tradicionais de educação que naturalizam a desigualdade, a opressão e a adaptação acrítica dos sujeitos à ordem social vigente. Para Freire, a educação não pode ser compreendida como prática neutra ou meramente técnica, pois se insere em um campo de disputas políticas e éticas, assumindo sempre uma posição diante do mundo. Em edições mais recentes de sua obra, o autor reafirma que toda prática educativa implica uma escolha entre a domesticação e a libertação, entre a reprodução das estruturas de dominação e a construção de processos de humanização (FREIRE, 2019, p. 23). Essa escolha se expressa tanto no conteúdo quanto, sobretudo, na forma

institucional do educar: quem fala, quem silencia, quem define temas, quais experiências são reconhecidas como saber, quais vidas são tratadas como “educáveis” e quais são tratadas como “casos”.

No centro da pedagogia freireana encontra-se a compreensão antropológica do ser humano como sujeito inconcluso, histórico e relacional, dotado de uma vocação ontológica para o “ser mais”. Essa vocação, contudo, é sistematicamente negada em contextos de opressão, nos quais os indivíduos são impedidos de exercer sua capacidade crítica e criadora. A educação libertadora surge, assim, como resposta ética e política à desumanização, entendida por Freire não como destino, mas como distorção histórica produzida por relações sociais injustas (FREIRE, 2021, p. 38). Trazer isso para a socioeducação significa afirmar que o adolescente não pode ser reduzido ao seu ato, nem a um diagnóstico moral de “desvio”, mas compreendido como sujeito em processo, cuja formação humana foi atravessada por negações estruturais de direitos e por trajetórias de violência institucional.

A crítica à chamada educação bancária ocupa lugar central nessa formulação. Freire denuncia um modelo pedagógico que reduz educandos à condição de objetos passivos, concebidos como recipientes vazios a serem preenchidos por conteúdos definidos unilateralmente pelo educador. Esse modelo, além de epistemologicamente empobrecido, contribui para a manutenção da opressão ao negar aos educandos a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos do conhecimento. Como afirma o autor:

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2021, p. 81)

Em oposição a essa lógica, a pedagogia libertadora propõe uma educação problematizadora, na qual educador e educandos se constituem conjuntamente como sujeitos do processo educativo. Essa concepção rompe com a verticalidade das relações pedagógicas e afirma o diálogo como princípio estruturante da prática educativa. O diálogo, em Freire, não se reduz a uma técnica de ensino, mas expressa uma postura ética diante do outro, fundada no reconhecimento da incompletude humana e na confiança na capacidade dos sujeitos de compreender e transformar

a realidade (FREIRE, 2019, p. 88). Em contexto socioeducativo, isso tem uma consequência prática decisiva: a unidade só se torna pedagógica quando a instituição admite que o adolescente tem “leitura de mundo” e que essa leitura precisa ser posta em relação crítica com as condições históricas e sociais que atravessam sua vida, sem que isso signifique negar a responsabilização, mas sim impedir que a responsabilização se converta em mera punição.

A dialogicidade freireana possui, portanto, densidade epistemológica, ética e política. Epistemologicamente, o conhecimento não é algo pronto a ser transmitido, mas algo que se produz na relação entre sujeitos mediatizados pelo mundo. Eticamente, o diálogo exige respeito, humildade e compromisso com a dignidade do outro. Politicamente, constitui-se como prática de resistência às formas autoritárias de educação e às estruturas sociais que produzem silenciamento e exclusão. Essa compreensão é sintetizada na conhecida afirmação de Freire de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021, p. 95). Para a socioeducação, essa formulação é um critério avaliativo de política pública: sempre que a unidade opera pela lógica do mando e do silenciamento, o caráter pedagógico da medida está sendo corroído, ainda que se mantenham grades curriculares e rotinas escolares.

Outro conceito fundamental da pedagogia libertadora é o de conscientização. Em Freire, a conscientização refere-se ao processo pelo qual os sujeitos superam uma compreensão ingênua da realidade e passam a apreendê-la criticamente, identificando as causas estruturais da opressão. Trata-se de um movimento que articula reflexão e ação, recusando tanto o ativismo acrítico quanto a reflexão descolada da prática. Em *Pedagogia da Esperança*, Freire retoma esse conceito para enfatizar que a conscientização só se efetiva plenamente quando se converte em práxis transformadora, isto é, na unidade dialética entre o pensar e o agir sobre o mundo (FREIRE, 2021, p. 54). No interior do sistema socioeducativo, essa chave impede que “educar” seja confundido com “corrigir conduta”: educar, aqui, é criar condições para que o adolescente elabore criticamente sua trajetória, reconheça determinantes sociais e produza repertórios concretos de reinvenção de vida e de pertencimento social, articulados a direitos e políticas públicas.

Essa concepção impede que a educação libertadora seja confundida com mera transmissão de informações ou com discursos moralizantes sobre comportamento individual. Ao contrário, Freire insiste que a tarefa da educação crítica é possibilitar aos sujeitos a leitura histórica de sua própria realidade, reconhecendo-se como condicionados, mas não determinados. Nessa perspectiva, a educação se torna espaço de construção de esperança crítica, entendida não como espera passiva, mas como compromisso ativo com a transformação das condições que produzem a opressão (FREIRE, 2021, p. 71). Tal horizonte é especialmente necessário em contextos socioeducativos, onde o cotidiano institucional pode produzir desesperança organizada, isto é, a sensação permanente de que “não há saída” fora da lógica do castigo.

Assim, a pedagogia libertadora de Paulo Freire oferece fundamentos teóricos e ético-políticos para pensar a educação como prática de liberdade em contextos marcados pela negação de direitos e pela desumanização. Ao afirmar a centralidade do diálogo, da conscientização e da humanização, Freire constrói uma pedagogia que se opõe frontalmente às práticas educativas autoritárias e adaptativas, reafirmando a educação como processo formativo voltado à autonomia, à dignidade e à transformação social.

Paulo Freire, educação socioeducativa e a centralidade da formação humana

A aproximação entre o pensamento de Paulo Freire e o campo da socioeducação exige compreender a educação como eixo estruturante da medida socioeducativa, e não como atividade acessória ou instrumento de adequação comportamental. No marco normativo brasileiro, o SINASE afirma o caráter pedagógico da responsabilização juvenil; contudo, essa afirmação só se concretiza quando a educação é concebida como processo de formação humana integral, orientado pela garantia de direitos, pelo reconhecimento da dignidade dos adolescentes e pela possibilidade de construção de projetos de vida (BRASIL, 2012). Isso implica reconhecer que o “pedagógico” não pode ser reduzido a sala de aula, grade escolar ou certificação: ele atravessa as relações institucionais, o modo como o adolescente é tratado, ouvido, punido ou acolhido, e como a unidade se articula com o território para garantir continuidade de direitos.

Em edições mais recentes de sua obra, Freire reforça que a formação humana não pode ser dissociada das condições históricas e sociais que produzem a exclusão, a violência e a negação de direitos. Para o autor, educar é sempre um ato político, pois implica assumir uma posição diante das desigualdades estruturais que atravessam a vida dos sujeitos (FREIRE, 2019, p. 36). Essa afirmação é particularmente relevante no contexto socioeducativo, onde adolescentes em conflito com a lei frequentemente chegam às instituições após trajetórias marcadas por fracasso escolar, vulnerabilização social e processos reiterados de estigmatização. A socioeducação, nesse quadro, não pode reproduzir a mesma lógica que expulsou esses sujeitos da escola e da cidade; precisa, ao contrário, reconstruir vínculos educativos e produzir condições concretas para reingresso, permanência e sucesso escolar, em diálogo com políticas do território.

A centralidade da formação humana, na perspectiva freireana, implica deslocar o foco da educação de uma lógica corretiva ou adaptativa para uma lógica emancipatória. Freire recusa concepções de educação orientadas à simples normalização dos sujeitos, advertindo que práticas educativas que visam apenas à adaptação ao mundo tal como ele é acabam por reforçar as estruturas que produzem a opressão (FREIRE, 2021, p. 42). No sistema socioeducativo, esse risco manifesta-se quando a educação é reduzida a mecanismo de controle institucional, ocupação do tempo ou cumprimento burocrático de exigências legais, ao invés de se afirmar como direito e como mediação de recomposição de pertencimento, linguagem e projeto de futuro.

Ao contrário, a educação socioeducativa inspirada em Freire deve afirmar-se como processo de humanização, no qual os adolescentes são reconhecidos como sujeitos históricos, portadores de saberes, experiências e leituras de mundo. Essa compreensão rompe com narrativas que os definem exclusivamente a partir do ato infracional e possibilita a construção de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da responsabilidade social. Como destaca Freire, “a humanização não é um dado, mas um processo” (FREIRE, 2021, p. 39), o que exige condições pedagógicas concretas para que ela se realize: projeto pedagógico institucional coerente, formação de educadores, rotinas compatíveis com estudo, mediações culturais, garantia de material didático, articulação com rede escolar externa e enfrentamento das violências institucionais.

Nesse sentido, a formação humana no sistema socioeducativo não se limita à escolarização formal, embora esta seja direito inalienável. Ela envolve também dimensões éticas, culturais, relacionais e políticas da experiência educativa. Freire insiste que separar artificialmente o ensino de conteúdos da formação crítica dos sujeitos constitui uma das formas mais sutis de desumanização pedagógica (FREIRE, 2019, p. 55). Para o autor, ensinar conteúdos sem problematizar a realidade vivida pelos educandos equivale a negar-lhes a possibilidade de compreender o mundo e de agir sobre ele, produzindo uma “educação de obediência”, que pode até alfabetizar, mas não forma para a democracia nem para a reinvenção do mundo.

Essa crítica ganha densidade quando aplicada às instituições socioeducativas, marcadas historicamente por práticas verticalizadas e autoritárias. A educação, nesses espaços, só cumpre sua função formativa quando se estrutura a partir do diálogo, da escuta e da problematização coletiva das condições de vida dos adolescentes. O diálogo freireano, enquanto princípio pedagógico, permite que a formação humana se construa na relação, e não na imposição, conforme sintetiza o autor ao afirmar que “é na prática do diálogo que os homens se fazem e se refazem como sujeitos” (FREIRE, 2021, p. 95). Isso implica reconhecer, com radicalidade, que a instituição socioeducativa não pode operar como “mini-prisão” e ao mesmo tempo afirmar-se “pedagógica”, pois a pedagogia da liberdade exige coerência entre fins e meios.

A conscientização, como categoria central do pensamento freireano, ocupa lugar estratégico nesse processo formativo. No campo socioeducativo, conscientizar não significa relativizar a responsabilização pelo ato infracional, mas possibilitar que os adolescentes compreendam suas trajetórias à luz das determinações sociais, econômicas e culturais que as atravessam. Freire alerta que a conscientização autêntica exige superar leituras fatalistas da realidade, reconhecendo que os sujeitos são condicionados, mas não determinados (FREIRE, 2021, p. 71). Essa compreensão é fundamental para que a educação socioeducativa não reproduza discursos moralizantes ou culpabilizadores, mas promova reflexão crítica e compromisso com a transformação.

Essa perspectiva é expressa de forma contundente quando Freire afirma:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, mas um ato cognoscente, um processo de desvelamento da realidade. (FREIRE, 2021, p. 83)

Aplicada ao sistema socioeducativo, essa concepção implica compreender a formação humana como processo coletivo, no qual educadores e adolescentes constroem sentidos, elaboram narrativas sobre suas experiências e projetam possibilidades futuras. A educação, nesse contexto, torna-se espaço privilegiado para a elaboração de projetos de vida, entendidos não como planos individuais abstratos, mas como construções situadas, atravessadas por condições materiais, redes de apoio e políticas públicas efetivas. Aqui, a intersectorialidade volta a ser critério de verdade: sem rede externa e sem continuidade territorial, “projeto de vida” vira discurso abstrato e culpabilizador, como se bastasse “querer” para superar desigualdades estruturais.

Portanto, ao dialogar com Paulo Freire, a educação socioeducativa afirma a centralidade da formação humana como princípio orientador das práticas pedagógicas em contextos de privação de liberdade. Trata-se de uma formação comprometida com a dignidade, a autonomia e a emancipação dos sujeitos, que recusa a redução da socioeducação a práticas punitivas ou adaptativas e a reafirma como campo de garantia de direitos, produção de sentidos e construção de alternativas pedagógicas orientadas pela justiça social.

Educação Social, Pedagogia Social e Socioeducação

A compreensão da socioeducação como prática formativa exige ampliar o olhar para além da escolarização formal, reconhecendo a Educação Social e a Pedagogia Social como campos fundamentais para a construção de processos educativos em contextos de privação de liberdade. No sistema socioeducativo, a educação acontece em múltiplos tempos, espaços e relações, o que demanda abordagens pedagógicas capazes de articular ensino escolar, práticas não formais, mediações culturais e acompanhamento educativo contínuo. Isso recoloca o papel do educador e da instituição: não se trata apenas de “oferecer atividades”, mas de produzir um ecossistema educativo institucional que sustente vínculos, linguagem, reconhecimento e presença pedagógica.

A Educação Social constitui-se como campo teórico-prático comprometido com a formação humana em contextos marcados por vulnerabilização, exclusão e negação de direitos.

Diferentemente de abordagens assistencialistas ou moralizantes, a Educação Social parte do reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de seus processos formativos, enfatizando a dimensão relacional da prática educativa. Na literatura utilizada como base, a educação social é definida como prática mediadora da socialização e da consciência, com didática orientada à sensibilização e ao reconhecimento das necessidades, funcionando também como instrumento de igualdade e de melhoria da vida social e pessoal (SILVA; ALBERTO; COSTA, 2022, p. 4). Essa formulação é importante para o socioeducativo porque impede que “educação” seja reduzida a expediente disciplinar; ao contrário, convoca a unidade a se reorganizar em torno do direito e da igualdade substantiva.

Em diálogo com Paulo Freire, a Educação Social reafirma o caráter político da educação e sua vinculação com a transformação das condições concretas de existência. Freire insiste que toda prática educativa deve partir da realidade vivida pelos sujeitos, reconhecendo seus saberes e experiências como elementos constitutivos do processo formativo (FREIRE, 2019, p. 52). Essa perspectiva é particularmente relevante no campo socioeducativo, onde adolescentes frequentemente tiveram suas experiências deslegitimadas por trajetórias escolares marcadas por fracasso, exclusão e estigmatização. A unidade socioeducativa, quando se pretende educativa, precisa justamente reconstruir o vínculo do sujeito com a palavra, com a escola e com a cidade, sem reproduzir a lógica de expulsão simbólica que já operava antes.

A Pedagogia Social, por sua vez, oferece contribuições decisivas ao enfatizar a centralidade da relação educador–educando como núcleo do processo educativo. A própria literatura de referência aponta que a socioeducação pode ser compreendida como dialeticamente relacionada à pedagogia social, na medida em que a primeira se volta para a prática social e a segunda oferece chaves para compreender o adolescente para além do ato infracional atribuído (SILVA; ALBERTO; COSTA, 2022, p. 4). Esse ponto é decisivo porque desloca o eixo interpretativo da medida: em vez de o adolescente ser “um problema a ser controlado”, ele passa a ser sujeito em formação, cujo processo educativo exige vínculo, mediação de conflitos e reconhecimento de dignidade.

No sistema socioeducativo, essa abordagem permite compreender o papel dos educadores — professores, agentes socioeducativos, técnicos e demais profissionais — como mediadores do processo formativo, e não como meros executores de normas disciplinares. A formação do educador, nesse sentido, torna-se elemento estratégico para a efetivação do caráter pedagógico da medida socioeducativa. Não se trata apenas de capacitação técnica, mas de formação ética, política e pedagógica orientada pela garantia de direitos e pela construção de relações educativas humanizadoras. Em chave freireana, isso implica combater a naturalização do autoritarismo institucional e reconstruir práticas de escuta, diálogo e autoridade pedagógica não violenta.

Christianne Gomes (2014) ressalta que práticas educativas em contextos institucionais devem ser intencionalmente organizadas para promover autonomia, participação e reconhecimento cultural, evitando que atividades educativas se reduzam a ocupação do tempo ou estratégias de contenção (GOMES, 2014, p. 97). Essa advertência dialoga diretamente com o campo socioeducativo, onde práticas supostamente educativas podem reproduzir lógicas punitivistas se não estiverem ancoradas em um projeto pedagógico consistente. É nesse ponto que a educação não formal, a Animação Cultural e as mediações culturais se tornam decisivas, pois permitem romper com a monotonia disciplinar e produzir experiências de palavra, expressão, corporeidade e pertencimento.

A articulação entre Educação Social, Pedagogia Social e socioeducação permite, assim, afirmar a educação como processo integral, conforme previsto nas diretrizes do SINASE. A educação integral, nesse contexto, não se restringe à ampliação da jornada escolar, mas envolve o desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivas, culturais, éticas e sociais dos adolescentes. Freire adverte que uma educação que se pretenda libertadora deve assumir o compromisso com a totalidade do ser humano, recusando fragmentações que reduzem o sujeito a desempenhos escolares ou comportamentais (FREIRE, 2019, p. 43).

Essa concepção ganha ainda mais densidade quando incorporamos o debate decolonial. Catherine Walsh chama atenção para o fato de que “o pedagógico” não se limita ao campo escolar ou à transmissão de saber, mas se constitui como prática atravessada por lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas, nas quais se produzem aprendizagens, desaprendizagens e ações

coletivas de transformação (WALSH, 2013, p. 29). Para o sistema socioeducativo, essa chave é potente porque impede que a educação seja reduzida ao “currículo mínimo” dentro da unidade e convoca a instituição a reconhecer as juventudes periféricas como portadoras de saberes, linguagens e experiências historicamente subalternizadas. A socioeducação, nessa lente, deve ser campo de reexistência e de garantia de direitos, não de domesticação cultural.

Dessa forma, a incorporação da Educação Social e da Pedagogia Social ao sistema socioeducativo reforça a compreensão da educação como eixo estruturante da medida, em consonância com o pensamento de Paulo Freire. Trata-se de afirmar a socioeducação como campo de resistência pedagógica, no qual a formação humana se realiza por meio de relações educativas comprometidas com a dignidade, a autonomia e a garantia de direitos socioeducativos.

Lazer, cultura e práticas educativas no sistema socioeducativo

A abordagem do lazer no sistema socioeducativo exige uma ruptura com leituras funcionalistas que o reduzem a entretenimento, recompensa disciplinar ou estratégia de contenção institucional. Em contextos de privação de liberdade, tais leituras tendem a esvaziar o potencial educativo do lazer, subordinando-o à lógica do controle do tempo, do corpo e da conduta juvenil. Em contraposição, compreender o lazer como dimensão constitutiva da formação humana implica reconhecê-lo como prática cultural atravessada por disputas simbólicas, políticas e pedagógicas.

Em diálogo com Paulo Freire, o lazer pode ser compreendido como espaço privilegiado de produção de sentidos, participação coletiva e leitura crítica do mundo. Embora Freire não tenha desenvolvido uma teoria específica do lazer, sua concepção de cultura como expressão viva da experiência humana oferece fundamentos para entendê-lo como prática educativa não formal. Para o autor, a cultura não é algo a ser transmitido, mas construída historicamente pelos sujeitos em suas relações com o mundo, o que confere às práticas culturais um potencial formativo decisivo (FREIRE, 2019, p. 64). Assim, no socioeducativo, o lazer não pode ser tratado como “prêmio” por obediência, mas como direito e como mediação educativa estruturante, especialmente quando associado à animação cultural e à educação social.

Essa perspectiva converge com a análise desenvolvida por Silva, Brito e Marques (2016) ao investigarem as experiências de lazer de jovens em situação de privação de liberdade em uma unidade prisional da APAC. Os autores demonstram que o lazer, mesmo em contextos fortemente regulados, constitui espaço de sociabilidade, negociação simbólica e produção de significados, ainda que frequentemente tensionado por rotinas disciplinares e pelo predomínio do trabalho como eixo organizador do cotidiano institucional (SILVA; BRITO; MARQUES, 2016, p. 45). Ao analisar empiricamente essas experiências, os autores afirmam que:

As práticas de lazer vivenciadas pelos jovens encarcerados ocorrem em tempos e espaços reduzidos, fortemente regulados pela instituição, o que limita seus potenciais educativos e formativos, ao mesmo tempo em que revela o lazer como espaço de resistência simbólica e de produção de sociabilidades no interior da prisão. (SILVA; BRITO; MARQUES, 2016, p. 62)

Essa constatação é particularmente relevante para o campo socioeducativo, pois evidencia que o lazer não é neutro nem espontâneo, mas atravessado por relações de poder que podem tanto restringir quanto potencializar sua dimensão educativa. Quando submetido exclusivamente à lógica disciplinar, o lazer perde sua capacidade de promover autonomia e reflexão; contudo, quando mediado pedagogicamente, pode se constituir como espaço de formação humana e de reconstrução de vínculos sociais.

Gomes (2014) contribui para essa leitura ao compreender o lazer como dimensão da cultura e da Educação Social, enfatizando que práticas culturais e de lazer, quando orientadas por intencionalidade educativa, podem favorecer processos de participação, reconhecimento e pertencimento social (GOMES, 2014, p. 103). Para a autora, a Animação Cultural, entendida como mediação pedagógica crítica, permite articular lazer e educação de modo a superar abordagens assistencialistas ou compensatórias, especialmente em contextos institucionais restritivos. Essa mediação dialoga diretamente com a pedagogia freireana, que insiste na necessidade de práticas educativas capazes de partir da experiência concreta dos sujeitos e de promover sua participação ativa na construção do conhecimento. Freire adverte que nenhuma prática educativa é neutra, pois sempre expressa uma determinada concepção de ser humano e de sociedade (FREIRE, 2019, p. 36). Assim, tratar o lazer como direito educativo no sistema socioeducativo implica assumir uma posição política contrária às práticas que o utilizam como instrumento de controle ou recompensa.

No sistema socioeducativo, a articulação entre lazer, educação e cultura torna-se ainda mais relevante quando se considera a condição juvenil marcada por exclusões sucessivas do acesso a bens culturais e espaços de fruição. Conforme evidenciam Silva, Brito e Marques, a restrição ao lazer juvenil no cárcere não representa uma ruptura absoluta, mas a intensificação de desigualdades já vivenciadas anteriormente pelos jovens em seus territórios de origem (BRITO; SILVA; MARQUES, 2016, p. 59). Essa leitura permite compreender o lazer no socioeducativo não como concessão institucional, mas como direito historicamente negado, cuja efetivação requer política pública e mediação pedagógica qualificada.

Em perspectiva freireana, práticas de lazer mediadas pedagogicamente podem funcionar como espaços de problematização da realidade, nos quais expressões corporais, artísticas e culturais se tornam linguagem para a leitura crítica do mundo. Freire afirma que a educação libertadora se realiza em todos os espaços onde os sujeitos refletem coletivamente sobre sua experiência e atuam para transformá-la (FREIRE, 2021, p. 83). Essa compreensão legitima o lazer como campo educativo potente, especialmente em instituições que historicamente reduziram a experiência juvenil ao controle e à disciplina.

Dessa forma, a incorporação do lazer ao projeto pedagógico do sistema socioeducativo, em diálogo com a Educação Social e com o pensamento de Paulo Freire, possibilita a construção de práticas educativas orientadas à formação humana integral. Ao ser reconhecido como direito e como mediação educativa, o lazer deixa de ocupar lugar marginal e passa a integrar processos de elaboração de projetos de vida, fortalecendo a socioeducação como política pública comprometida com a dignidade, a autonomia e a garantia de direitos socioeducativos.

Considerações finais

A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo reafirma que a educação constitui o eixo estruturante do sistema socioeducativo, não como retórica normativa, mas como princípio político-pedagógico orientador das práticas institucionais. O diálogo com o pensamento de Paulo Freire permitiu evidenciar que a socioeducação, quando reduzida a procedimentos disciplinares ou a estratégias de adaptação comportamental, perde seu caráter educativo e reitera as mesmas lógicas

de desumanização que historicamente marcaram as trajetórias juvenis atravessadas pela privação de direitos. O ponto crítico, portanto, não é apenas “ter escola” na unidade, mas garantir que a instituição não destrua, por práticas punitivistas e silenciadoras, a possibilidade de uma experiência educativa efetivamente humanizadora.

Ao assumir a pedagogia libertadora como referência teórica, este estudo defende a centralidade da formação humana como horizonte ético e político da socioeducação. Em edições mais recentes de sua obra, Freire insiste que a educação comprometida com a democracia e com os direitos humanos deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica de sua realidade e a construção de alternativas concretas de transformação (FREIRE, 2019, p. 36; FREIRE, 2021, p. 71). Essa perspectiva revela-se particularmente fecunda no contexto socioeducativo, onde adolescentes frequentemente internalizam narrativas estigmatizantes que os definem exclusivamente pelo ato infracional.

A articulação entre Educação Social, Pedagogia Social e socioeducação reforça a compreensão da educação como processo integral, que ultrapassa os limites da escolarização formal. Nesse campo, a relação educativa, a mediação pedagógica e a formação dos educadores assumem papel estratégico para a efetivação do caráter educativo da medida socioeducativa. Educadores, agentes socioeducativos e demais profissionais não atuam apenas como executores de normas institucionais, mas como mediadores de processos formativos que podem favorecer a autonomia, a consciência crítica e a elaboração de projetos de vida. A literatura mobilizada reforça que pensar socioeducação sob a lente da educação social exige enfrentar a lógica do punitivismo e da privação de liberdade como solução automática, fortalecendo práticas e medidas alinhadas à garantia de direitos (SILVA; ALBERTO; COSTA, 2022, p. 4).

O lazer, compreendido como prática cultural e mediação educativa, emerge neste debate como dimensão fundamental da formação humana em contextos de privação de liberdade. Ao dialogar com a produção empírica sobre lazer e juventude encarcerada, evidenciou-se que as experiências de lazer, mesmo fortemente reguladas, constituem espaços de sociabilidade, produção de sentidos e resistência simbólica (BRITO; SILVA; MARQUES, 2016, p. 62). Quando mediado

pedagogicamente, o lazer deixa de operar como instrumento de contenção ou recompensa e passa a integrar um projeto educativo comprometido com a garantia de direitos socioeducativos.

Essa compreensão permite superar definitivamente o uso genérico e normativo do termo “ressocialização”, substituindo-o por uma perspectiva orientada à elaboração de projetos de vida e à garantia de direitos. Diferentemente de concepções adaptativas, o projeto de vida, no campo socioeducativo, deve ser compreendido como construção situada, atravessada por condições materiais, políticas públicas e redes de apoio social. A educação, nesse sentido, não promete reintegrações abstratas, mas cria condições concretas para que adolescentes possam projetar futuros possíveis a partir de experiências formativas significativas e do acesso real a direitos.

O egresso do sistema socioeducativo constitui, nesse debate, um ponto crítico de análise. A efetividade da educação socioeducativa não pode ser medida apenas pelo tempo de permanência do adolescente na instituição, mas pela capacidade das políticas públicas de garantir continuidade educativa, acesso à escola, à cultura, à saúde, à assistência social, ao trabalho e ao lazer no retorno à vida em liberdade. Sem essa articulação intersetorial, a educação corre o risco de se limitar ao espaço institucional, esvaziando seu potencial emancipatório e transferindo ao indivíduo a responsabilidade por superar desigualdades estruturais.

Por fim, este capítulo sustenta que a socioeducação deve ser afirmada como campo de resistência pedagógica e de garantia de direitos humanos. Inspirada no pensamento de Paulo Freire, a educação socioeducativa precisa assumir-se como prática de liberdade, comprometida com a dignidade dos sujeitos e com a transformação das condições que produzem desigualdade, exclusão e criminalização das juventudes periféricas. Como adverte Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2021, p. 95). Assim, mesmo em contextos de contenção, a educação pode abrir brechas para a humanização, a reexistência e a construção coletiva de novos horizontes de vida.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a

adolescente que pratique ato infracional e altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

BRITO, Cristiane Miryan Drumond de; SILVA, Walesson Gomes da; MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC**. *Licere*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 37–71, jun. 2016.s

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 60ª ed. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 26ª ed. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 74ª, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 65ª ed. 2021.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, educação e animação cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Eralayne Beatriz Félix de Lima; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; COSTA, Cibele Soares da Silva. **Socioeducação: concepções teóricas no contexto**. *Caderno CRH*, Salvador, v. 35, p. 1–14, e022047, 2022.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013.

EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: PERFORMANCES CULTURAIS, COLONIALIDADE E DESIGUALDADES EDUCATIVAS

Vitor Chibanga (ISArC¹)

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a educação em Moçambique como um campo performativo, explicando como as performances culturais, atravessado por relações de poder, atuaram e continuam a atuar na legitimação e e deslegitimação das identidades, saberes e práticas educativas no contexto colonial e pós-colonial. Para o desenvolvimento dessa discussão recorro as teorias das performances culturais desenvolvida por Milton Singer e aprofundada por Richard Schechner, por oferecer um quadro metodológico e analítico fértil para a compreensão da educação em África e, em particular, em Moçambique, numa perspectiva histórica e cultural. Essa abordagem metodológica permite problematizar a educação não apenas como um espaço encenado para a transmissão de conhecimento, mais como um processo social performativo, no qual a cultura se manifesta, se atualiza e se transforma por meio de práticas reiteradas no espaço escolar.

A escolha deste campo de estudo justificasse pela necessidade de compreender a educação para além dos currículos prescritos, concebendo-a como uma prática cultural performativa, na medida que envolve repetição e encenação. Nesse sentido, a análise ancora-se num referencial teórico da performance, entendida como o quadro a partir do qual a educação é interpretada enquanto prática cultural que expressa ações, interações e relações sociais que configuram a escola como instituição de ensino e aprendizagem.

Em termos práticos, esta abertura à discussão justifica-se pelo fato de, nos últimos cinco anos, eu, enquanto pesquisador, estar empenhado no estudos das performances culturais e, simultaneamente, enquanto professor, ter vivenciado algumas inquietações que me permitiram identificar confluências e tensões interdisciplinares entre performance e educação. De certo modo, essa constatação despertou em mim não apenas um sentimento de inquietação, mas também o desafio de problematizar a educação em Moçambique.

¹ Instituto Superior de Artes e Cultura.

Teorias das performances culturais e educação

Segundo Robson de Camargo (2013) a introdução do conceito de performances culturais ocorreu pela primeira vez em 1955, com o antropólogo Milton Singer, Polonês naturalizado norte-americano. Singer definiu as Performances culturais como uma metodologia de análise comparativa da cultura, voltada para a análise dos modelos pelos quais os valores, as crenças, e as práticas sociais se manifestam em contextos específicos. Este projeto teórico contou com a colaboração significativa de Robert Redfield, cujo objetivo consistia em promover a cooperação entre as diferentes disciplinas das ciências humanas, reunindo investigadores de diversas culturas e países, cruzando fronteiras disciplinares, e favorecendo encontros de saberes (Camargo, 2013, p.18).

Para além de demonstrar que as performances culturais constituem uma metodologia de análise aplicável a todas as sociedades e civilizações, Milton Singer também concebe a sociedade como um espaço caracterizado por tensões e contradições entre a alta cultura, associada às elites sociais, e a baixa cultura, ligada aos grupos marginalizados, muitas das vezes associada à tradição. É a partir dessa perspectiva dual, repleta de confrontos simbólicos, no qual procuro analisar a educação em Moçambique como uma prática altamente performativa, permeada por processo contínuo de criação, transformação e atualização. Nessa abordagem, a educação é compreendida como performance, na medida em que para além de transmissão de conhecimento, se inscreve num processo comunicacional, dinâmico que envolve professor, enquanto *performer* e o aluno como plateia ativa. Nesse encontro, ambos interagem, estabelecem relações e produzem sentidos através de práticas performativas que constroem e reconstróem visões de mundo. Nesse quadro performativo, os sujeitos educados não são meros receptores passivos de conteúdos, mas agentes culturais que produzem sentidos por meio de práticas performativas.

Richard Schechner amplia essa compreensão ao conceber performances como conjunto de práticas sociais e culturais que constroem identidades, curvam o tempo, remodela e adornam corpos e contam histórias. Para o autor, performances pode ser entendida como comportamento restaurado, que por sinal são comportamentos duplamente exercidos, porque exigem treinamento, repetição e ensaio para que possa ser desempenhada de forma correta (Schechner, 2003, p.27).

Aplicada à educação, essa ideia permite compreender o currículo e as práticas pedagógicas como comportamentos performativos restaurados, que transportam consigo legados históricos, incluindo práticas coloniais, assim como pós-coloniais, cuja compreensão requer, acima de tudo, uma (re)leitura em contrapelo bastante profunda e crítica.

A partir dessa linha de pensamento, a escola pode ser compreendida como um espaço privilegiado de performances culturais, no qual valores, normas, saberes e visões do mundo são encenados, corporificados, ressignificados, negociados e transmitidos. Nesse sentido, o processo educativo em Moçambique, sobretudo nos períodos coloniais e pós-coloniais, pode ser analisado como um conjunto de performances culturais. Daí que nas escolas, as aulas não devem ser compreendidas como uma encenação onde tudo está milimetricamente programado, mas como acontecimento do aqui e agora, marcados por imprevisibilidades, envolvendo professores e alunos, onde podem ressurgir novos significados emergentes capazes de gerar novas compreensões que, por sinal, antecedem e transcendem os objetivos e metas pré-definidos. Nessa ordem de ideias, os estudos das performances culturais contribui, em parte, para compreender como os governos concebem a educação; tendo em conta as tensões entre a continuidade e rutura.

Assim, o diálogo entre Milton Singer e Richard Schechner possibilita pensar a educação como um campo performativo no qual a cultura é continuamente produzida e reproduzida, negociada e transformada. A partir dessa perspectiva, a compreensão do sistema educativo exige não apenas a análise dos documentos curriculares e das políticas públicas, mas também a observação das performances educativas, nas quais se inscrevem as experiências concretas da cultura local, entendidas como geradoras de sentimento de pertença e como elemento fundamental na formação da identidade.

Educação em Moçambique: contextos e travessias

“A história da educação em Moçambique é marcada por três grandes fases: o período colonial, o período pós-independência e o período de reformas democráticas” (Aniceto, 2025, p.5). E a partir dos métodos comparativos proposto pelas performances culturais, torna-se possível analisar o funcionamento da educação no contexto colonial e pós-colonial, considerando as suas

interfaces entre objetividade e subjetividade, entre o colonizador e o colonizado, entre europeu e africano.

No período colonial, o sistema educativo foi concebido pelo poder colonial como um espaço simultâneo de promoção e de reprodução do colonialismo, funcionando como mecanismo de legitimação das desigualdades sociais. Tratava-se de um sistema marcado por hierarquias raciais e de classes, estruturado por relações de poder, que atribuíam superioridade ao colonizador e inferioridade ao colonizado. Conforme analisa Aurélio Ginja (2008), a educação colonial assumiu um carácter dualista e diferenciado, uma vez que se organizava em sistemas distintos, uma educação destinada para filhos de colonos europeus e outra destinada para às populações indígenas africanas. No caso da educação reservada aos brancos, os programas curriculares eram semelhantes aos praticados em Portugal, não perpassavam o conhecimento, acima de tudo performavam a identidade da civilização europeia. Entretanto, o conhecimento e a civilização adquirida lhe conferia poder para assumir cargos administrativos no aparelho colonial. Em contrapartida, os negros africanos tinham acesso a uma educação limitada, encaminhada para a formação de mão-de-obra barata. Essa modalidade de ensino era maioritariamente implementada por missões religiosas católicas e protestantes e tinham como finalidade aquisição de saberes básicos que permitissem o desempenho de trabalhos domésticos, rurais e, sobretudo, o auxílio ao colonizador nas suas diversas atividades laborais.

Teresa Cruz e Silva (2001, p.73) reforça que, a partir de 1929, o sistema colonial português introduziu mudanças profundas no campo da educação, instituindo formalmente um sistema educacional segregado para a população negra. A concessão do direito de acesso à educação por parte da população negra esteve associada, dentre vários motivos, a registros de paralisações laborais e greves, destacando-se a greve dos operários da Beira, em 1932, e a greve de 1933 no porto de Lourenço Marques, atual cidade de Maputo. Nesse contexto de reconfiguração das políticas coloniais, por conta das intensificações das greves e paralisações laborais, sucedido no início da década 1930, o governo colonial passou a definir de forma mais explícita os objetivos da educação destinada à população *indígena*. Nessa década, a educação indígena foi formalmente definida como um instrumento de transformação social vigiada, cujo propósito central consistia em promover a passagem do africano da condição de *selvagem* para o estatuto de *civilizado*.

Nesse processo de análise, as práticas pedagógicas não eram delineadas nem aplicadas de forma linear ou inclusiva, em que negros e brancos pudessem compartilhar de um mesmo espaço educativo. Pelo contrário, nos espaços educacionais coloniais, as práticas pedagógicas eram pensadas e geridas em função da ideologia de segregação racial. Nessa perspectiva, a escola não se configurava apenas como espaço de transmissão de conhecimento, mas também como um espaço de produção e reprodução de comportamentos restaurados, regulados por práticas pedagógicas que transportam e transformam os sujeitos educados, conduzindo-os a estágios de consciência direcionados para *ser, agir e pensar* de acordo com as normas raciais e profissionais previamente estabelecidas.

É no âmbito da análise comparativa, na qual se inserem as teorias das performances culturais, que se torna possível compreender a educação colonial como um dispositivo de reprodução simbólica das relações de poder, em que o sujeito branco se situa no lugar de autoridade - aquele que detêm o poder para ordenar - enquanto os sujeitos negros são colocados numa condição subalterna, destinada para receber e acatar, de forma incondicional, ordens do colonizador. Para todos os efeitos, o sistema de educação procurou difundir a cultura colonial no espaço educacional, atuando dentro de um sistema de dominação que limitava a população negra de frequentar a escola até o quarto ano do liceu, colocando-lhe na geopolítica do conhecimento num espaço periférico subalternizado, historicamente concebido para o colonizado.

No entanto, esse projeto transformativo de reconfiguração identitária, operacionalizado através da Escola Rudimentar, converteu essa instituição num espaço de encenação de civilização colonial. Mais do que nunca, a escola funcionava como um espaço-ritual através do qual a população negra indígena deveria transitar da condição de “incivilizado” para “civilizado” e, conseqüentemente, aderir a nacionalidade portuguesa. Com essa aderência estava na condição de assumir a portugalidade sem necessariamente estarem integrados na sua plenitude. Porém, esse suposto ritual de passagem de incivilizado para civilizado não se realizava na sua totalidade. Embora o discurso colonial anunciasse a possibilidade do negro alcançar o estatuto de civilização plena, em termos práticos os colonizados nunca atingiram o estatuto do colono enquanto tal. Isso ocorria porque o sistema colonial, na verdade, não queria essa equiparação, de forma a manter a relação desigual entre o colonizador e o colonizado. Entretanto, impedir que o negro alcançasse o

estatuto de civilização fazia parte de uma estratégia deliberada, conduzida para assegurar a ordem total e a obediência total.

À luz dos estudos das performances culturais, a educação pode ser compreendida como um campo performativo que, colocado ao serviço do sistema colonial, atuou como um mecanismo de promoção da desigualdade social e racial, além de ter sido responsável pela formação de uma identidade africana distorcida, dissociada da sua matriz cultural. Esse projeto de distorção identitária tornou-se possível porque a concessão da educação à população negra tinha como objetivo central forçar os africanos assimilarem à cultura portuguesa. Nesse contexto, muitos africanos passaram a encarar a educação como um meio de acesso à sociedade colonial portuguesa, na expectativa de garantir às suas famílias determinados privilégios e formas de proteção social. Conforme explica Aurélio Ginja, o privilégio colonial pretendia criar uma elite africana sem necessariamente promover igualdade social (2008).

O foco da educação colonial visava desenraizar o africano de sua matriz cultural. Em termos práticos, tal apagamento cultural não ocorreu de forma acentuada, porque partes significativas se situaram em um espaço de consciência *liminar*. Segundo Victor Turner (1974, p.5), trata-se de uma condição intermédia na qual os sujeitos liminares (pessoas em passagens) não se encontram na sua totalidade “aqui” nem “lá”, mas se situam no *entre-lugar*. O acesso à educação colonial colocou muitos africanos no estado de consciência *liminar* entre a civilização europeia e africana.

Numa perspectiva crítica à colonização, a educação nem sempre foi concedida como um espaço de formação ou de legitimação da identidade de um grupo social, porque apresentava uma natureza ambivalente e contraditória, contendo ao mesmo tempo ações de inclusão e de exclusão. A educação era de inclusão na medida em que os negros passaram a frequentar o ensino, mas também se torna de exclusão, a partir do momento que os colonizados estavam sujeitos a limitações significativas: não podia ascender ao quarto ano e os seus valores culturais eram sistematicamente excluídos do programa escolar, em detrimento de uma cultura que não era sua, e que lhe era imposta.

Educação no contexto Pós-independência

Em contextos pós-coloniais, os países que emergiram dos processos coloniais têm sido analisados de forma comparativa e crítica, sobretudo no que refere à educação durante e após a colonização. Após a independência nacional, alcançada em 1975, o projeto educativo assumia a nobre missão de restaurar a história de Moçambique e da África, numa perspectiva distinta daquela promovida pelo sistema colonial. Apesar da independência política, o sistema educativo permaneceu por algum tempo, fortemente atrelado às estruturas e epistemologias herdadas do modelo colonial português, colocando a história de África num lugar marginal no sistema de ensino. Nessas circunstâncias, as artes e a cultura africana encontravam-se largamente excluídas dos programas curriculares, o que demonstrava uma fraca articulação entre a escola e a comunidade, bem como um certo distanciamento entre a escola e os valores socioculturais locais. Isso despertou nas autoridades governamentais a necessidade de repensar políticas educacionais inclusivas, como estratégias para estreitar a relação entre a escola e a comunidade. Tal necessidade implicava também impor críticas no sentido de confrontar as velhas pedagogias herdadas do sistema colonial, com novas abordagens pedagógicas que se espelham nas realidades socioculturais nacionais.

Foi neste contexto que em 1983, o governo de Moçambique instituiu o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da Lei 4/83, de 23 de Março, posteriormente revista pela lei 6/92, de 6 de Maio. Esta medida representou uma alteração profunda da estrutura educacional então vigente, ao introduzir como os círculos de interesse e articulação entre escola e comunidade. Todavia, a operacionalização dessa orientação limitou-se, em grande medida, à participação dos pais e encarregados de educação em reuniões escolares, e não como uma efetiva contribuição destes na produção e integração do saber local no contexto escolar (Magul, 2023, p.2). Ao invés do novo programa do sistema Nacional de Educação tornar-se um espaço da formação da moçambicanidade e da africanidade, onde os grupos marginalizados pudessem revindicar e contestar os aspectos culturais integrados nos currículos do programa de ensino e aprendizagem, apenas serviu como um espaço de interação entre os encarregados de educação e a escola, para se enterrar em torno do desempenho escolar dos alunos. Por isso houve a necessidade de produzir um currículo mais inclusivo.

Nessa altura, moçambique tinha uma visão utópica que pretendia promover o desenvolvimento a partir das ideias socialistas de Homem Novo, com a expectativa de tornar-se

num país próspero e desenvolvido. Contudo, essa expectativa viu-se frustrada, porque o país se viu mergulhado numa crise política jamais vista, marcada por uma guerra civil que dificultou qualquer possibilidade de desenvolvimento humano. Conforme explica Aurélio Ginja (2008, p.137-8),

os anos sob o regime socialista, foram marcados por uma tremenda crise econômica, derivada de vários fatores entre os quais se destacam a herança colonial, a quase inexistência de quadros moçambicanos qualificados, as transformações de cariz econômica advindas das nacionalizações da indústria, da terra, do comércio, da educação, da saúde, os efeitos nefastos das calamidades naturais (cheias e secas persistentes) a guerra civil. Outros fatores concorrentes para a situação derivaram da conjuntura política e econômica, de então tempos de guerra fria, com impacto à escala planetária, envolvendo os blocos socialistas e capitalistas.

Ainda na concepção de Ginja, estes fatores contribuíram para o surgimento, em 1976, da guerra civil, envolvendo a Frelimo e a Renamo, ao ponto de agravar a crise econômica, deixando o país numa situação de calamidade e completamente dependente da ajuda externa. No entanto, os sectores como a educação e saúde sofreram crises orçamentais, o que de certa forma comprometia a qualidade do ensino. A maioria dos encargos econômicos dependia do apoio externo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM).

É importante lembrar que a partir de 1977 Moçambique pautou pela ofensiva cultural liderada pela Ministra da Educação e Cultura, Graça Machel. Os programas de ensino deviam romper com o velho programa do ensino colonial, trazendo um currículo que reflete a personalidade africana, a sua história, a sua trajetória, dramas e conquistas. De acordo com Aurélio Ginja, o sistema de ensino apresentado na pós-independência não tinha diferença com o passado, visto que o Governo da Primeira República, mesmo que preconizasse objetivos igualitários, homogeneizadores e hegemônicos, contudo, não se distanciava do plano didático pedagógico implantado na época colonial (2008, p.22). Isto porque o saber popular foi, até então, classificado pelas autoridades moçambicanas como práticas associadas ao obscurantismo, o que impediria Moçambique entrar para o universo de sociedades modernas. Nesse contexto, apenas as performances artísticas e culturais que se enquadravam nos pressupostos ideológicos do Estado foram valorizadas e legitimadas.

No âmbito da (re)invenção da nação moçambicana, práticas culturais como os ritos de iniciação, o *lobolo* (casamento tradicional) e outros rituais foram classificadas como nocivas e, por isso, excluídas dos programas curriculares. Contudo, o fato delas terem sido consideradas nocivas

não significou o seu apagamento. Essas práticas ritualísticas, intrinsecamente associadas à educação, sobreviveram nos múltiplos espaços informais onde continuaram a ser realizadas de forma discreta. Importa salientar que inclusive algumas das autoridades cuja função institucional era de combater tais práticas recorreram, na clandestinidade, a esses mesmos rituais, encaminhando seus filhos e filhas para serem educados em conformidade com os preceitos culturais do respetivo grupo. Assim, essas práticas educativas locais, mantiveram-se vivas em várias linhas de continuidade cultural, pelo fato de serem nesses ambientes culturais que se preservaram e transmitiram ensinamentos fundamentais para a reprodução social e para a estruturação da sociedade como um todo.

De certo modo, ao se negligenciarem os valores intrínsecos da cultura negra, acabou-se por produzir uma educação desprovida da cultura popular. No espaço escolar, as crianças, jovens, adultos eram, desde cedo, encaminhados a articularem com a literatura oficial que refletem os feitos da revolução, principalmente a literatura moçambicana e africana associada à poesia de combate. Esta expressão literária exaltava os feitos da revolução moçambicana e africana e, ao mesmo tempo, assumia a função ideológica ao denunciar e estigmatizar aqueles que o regime ideologicamente considerava os principais inimigos da revolução.

Porém, com o fim da guerra civil em 1992, legitimada pelo Acordo Geral de Paz, antecedida de mudanças constitucional de 1990, para a recuperação da crise, Moçambique aderiu o financiamento do Banco Mundial e o Fundo Monetário internacional, em sequência disso sentiu-se forçado a abandonar, quase por completo, o sistema socialista marxista-leninista que constituía o alicerce dos seus programas educativos. Essas transformações também trouxe mudanças profundas no reajustamento no sistema Nacional de Educação, por meio da Lei 6/92 de seis de Maio de (RPM-1992). Esta lei vai retirar da Lei 4/83 de 23 de Março (RPM-1983) todas as referências alusivas ao socialismo. (Dias, 2002, citado por Ginja, 2008)

Sendo Moçambique um país caracterizado por uma ampla diversidade cultural e por múltiplos grupos etnolinguísticos, o Currículo Nacional de Ensino Básico, passou em 2004, a reservar 20% do seu espaço para integração do conteúdo local. Segundo Vanilson Domingos Maninguane (2025, p.2), esta medida representou uma grande mudança no sistema educativo, até então fortemente marcado por uma lógica de ensino prescritiva e orientada por uma epistemologia

dominante ocidental. A introdução desse espaço curricular visava criar bases para fortalecimento da articulação entre a escola e a comunidade, com implicações diretas na criação de um currículo mais inclusivo, acompanhado de novos programas, novos livros e novas abordagens, como forma de melhorar a qualidade da educação em Moçambique. Para este autor, embora o currículo local tivesse essa finalidade de reduzir a distância entre a cultura da escola moderna e cultura tradicional, para a imortalização da cultura, mesmo assim, isso não foi suficiente para o alcance dos objetivos, devido à insuficiência de quadros altamente qualificados, na vertente teórica e prática. Por isso, um dos pontos que a reforma curricular de 2004 apontava, tinha a ver com a competência dos professores.

Para os pedagogos mais africanistas, a educação inclusiva voltada para os conteúdos locais, constituía uma afronta às antigas pedagogias coloniais que, durante séculos, subalternizaram a história da África. Mais do que afrontar, a educação inclusiva se afirma pelo compromisso cívico e político por garantir direitos relacionados à iniciativa histórica e à inclusão dessas narrativas nos materiais escolares, promovendo, assim, o reconhecimento da história dos valores da etnicidade e dos saberes que, por muito tempo, foram subjugados e marginalizados por razões ideológicas associadas à colonização.

Nessa perspectiva anticolonial, os estudos das performances, articulados à educação, criticam e questionam as diversas formas de subjugação, subalternização e hierarquização que, historicamente, produzem distâncias simbólicas e epistemológicas entre a cultura erudita e a cultura popular africana. Para além disso, os estudos das performances culturais também debatem as possíveis proximidades e diálogos entre culturas e epistemologias. Como pude observar enquanto docente e investigador, no contexto pós-colonial, a educação em países africanos, historicamente marcados pela colonização, se situam numa encruzilhada entre saberes da cultura local e os da cultura global, onde se cruzam temporalidades, linguagens e sistemas de conhecimento distintos, ao mesmo tempo que se constituem como um campo de disputa no qual se conflituam saberes hegemônicos e saberes nacionais. Nota-se também uma tentativa de reconciliação entre a cultura erudita e a cultura popular, nos programas de ensino. Dessa forma, a escola deixou de ser apenas um espaço de produção de conhecimento, passando a funcionar como um espaço de resistência às imposições de sistemas educacionais eurocêntricos.

Em sua articulação com a educação, as performances culturais estão intrinsecamente voltadas para a análise dos graus de implementação das culturas populares (música, a dança, a literatura, jogos tradicionais e línguas nacionais) nos currículos locais. No contexto moçambicano, a integração da cultura local, nem sempre é vista com bons olhos, porque, segundo José Castiano,

da forma como a escola está estruturada hoje, não só facilita mas também incentiva a lógica da extroversão. Desde o tempo colonial até hoje o português é o idioma oficial do ensino em Moçambique. Ele garante a conexão entre elites económicas, políticas e intelectuais moçambicanas com o mundo internacional. Só os falantes do português é que até agora tiveram acesso mais facilitado para o mercado de trabalho e maior possibilidade de ascensão social.

A sedimentação de uma pedagogia educacional voltada para as performances negras insere-se em uma controvérsia que se estende para além da língua, abrangendo aspetos da espiritualidade africana, da música, da dança, culinária e de diversas outras áreas culturais. Muitas das vezes, os formados receiam não encontrarem oportunidades de emprego ou ascensão social e económica, temendo permanecer desconectados do contexto internacional devido aos estigmas existentes. Esse cenário demonstra que, à semelhança do período colonial, caracterizado por um tratamento desigual entre a educação destinada aos brancos e a destinada aos negros, a desigualdade educativa continua presente no contexto pós-colonial. Contudo, atualmente, tais desigualdades não se estruturam a partir da escolarização por raça, mas sim na dicotomia entre os negros que têm acesso a uma “educação universal” situados no espaço urbano, e aqueles do meio rural, cuja escolarização está mais ligada à “educação local” e as práticas culturais tradicionais.

Os encarregados de educação tendem a não ver com bons olhos os projetos de educação inclusiva, voltada à valorização do conhecimento local e, sobre tudo, das línguas locais, uma vez que esses saberes sofrem frequentemente estigmatização, porque são conotados como periféricos. Esse olhar depreciativo decorre, em grande medida, do fato de o currículo local ainda carecer de conteúdos sistematizados, tal como acontece na epistemologia dominante do mundo ocidental. Assim, a depreciação epistemológica na educação inclusiva deve-se à insuficiência de professores devidamente qualificados, com domínio técnico científico dos conteúdos das artes performativas, tanto no plano teórico quanto no prático. Isso porque a qualidade educativa exige, igualmente, competências pedagógicas de natureza performativa por parte dos docentes, na medida em que o ato de ensinar é, em si, um ato performativo. A ausência dessas competências pode comprometer

os processos de percepção, apropriação e construção do conhecimento por parte de crianças, jovens e adultos no ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista linguístico, embora as línguas locais ocupem uma posição periférica e subalterna na geolinguística do conhecimento, a língua portuguesa constitui-se como um instrumento central de participação política. Por essa razão, dificilmente um indivíduo ascende a cargos públicos superiores sem articular-se bem no idioma oficial (Casteano, 2005, p.6), que permanece como principal meio de legitimação social, política e educativa. Isso revela que a educação, enquanto um espaço privilegiado para a performatização do saber – seja universal ou local -, não de forma neutra. Pelo contrário, configura-se como um espaço simbólico onde os saberes são negociados e praticados em função dos interesses do poder, podendo cooperar tanto para a legitimação assim como para a deslegitimação das identidades.

Considerações Finais

A reflexão sobre a educação em Moçambique, articulada com teorias das performances culturais, permite compreender a educação como um campo performativo atravessado por dinâmicas políticas, sociais e culturais. No período colonial, a escola constituía-se como um espaço de reprodução do sistema de dominação, funcionando como instrumento de legitimação das desigualdades sociais e raciais, ao definir quais saberes e sujeitos poderiam ser incluídos ou excluídos do programa educativo. As práticas pedagógicas coloniais foram pensadas por uma ideologia racial que estabeleceu um sistema de educação diferenciado: preparando os brancos para ocupar funções administrativas, enquanto a educação destinada aos negros se limitava a formar sujeitos para trabalhos subalternos. Isso nos leva a crer que a educação da população negra e indígena foi formalmente definida como um instrumento de transformação social, que consistia em promover a passagem do africano da condição de *selvagem* para o estatuto de *civilizado*.

A partir do referencial das performances culturais, torna-se possível analisar criticamente esses processos, demonstrando a educação como prática simbólica de produção e transmissão de saberes, marcadas por narrativas de exclusão dos saberes e identidades locais. Assim, a educação colonial em Moçambique revela-se como uma prática performativa ao serviço da dominação, cuja finalidade era a assimilação cultural e a conformação do sujeito africano aos interesses do projeto

colonial, impondo hierarquias sociais e culturais que desafiaram o campo educativo no período colonial.

À luz das teorias das performances culturais, a educação em Moçambique passou assumir uma função restauradora da história de Moçambique, no contexto pós-independência, pode ser compreendida como um campo performativo atravessado por tensões históricas, políticas e culturais. Embora tenha assumida após independência uma função restauradora da história da cultura moçambicana e africana, esse processo encontrou fortes resistências decorrente da persistência do legado colonial. As artes e cultura permaneceram, durante longos períodos, marginalizadas nos programas curriculares, revelando uma fraca articulação entre a escola e a comunidade.

Em suma, a educação em moçambique, analisada a partir dos estudos das performances culturais, levam-nos a constatar que tanto no período colonial quanto no pós-colonial, persistem formas de desigualdades educativas. No período colonial havia uma educação para brancos e outra para negros. No contexto pós-colonial, embora se tenha implementado numa educação inclusiva, promotora do diálogo intercultural e de articulação entre diferentes temporalidades, linguagens e sistemas de conhecimento, parte significativa da cultura negra ainda se encontra fora das práticas pedagógicas. A escola continua, assim, a configurar-se como um espaço de disputa entre saberes hegemônicos e saberes locais, funcionando simultaneamente como lugar de imposição e de resistência cultural. As desigualdades educativas, hoje, manifestam-se na dualidade entre educação urbana e rural.

Referências

ANICETO, Amandinho Baptista. *Contexto da educação em Moçambique 1975-2025: Um olhar durante os 50 anos da independência nacional*. Revista Foco, v.18,n.7, e1926, p.1-25, 2025. Doi:10.547/revistafoco.v18n7-077. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/download/9216/6538>. Acesso no dia 5 de Janeiro de 2026.

CAMARGO, Robson Corrêa de. *Milton Singer e as performances culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise*. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/378/o/Performances_Culturais_Um_conceito_interdisciplinar_e_uma_metodologia_de_an%C3%A1lise-Robson_Camargo.pdf. Acesso no dia 6 de Janeiro de 2026.

CASTIANO, José P. *O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: Estudo de caso nos distritos de Báruè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio – Moçambique*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76610103.pdf>. Acesso em 5 de Janeiro de 2024.

CRUZ E SILVA, Teresa. *Igrejas protestantes e consciência política no sul de Moçambique: Caso da Missão Suíça (1930-1974)*. Maputo: Promédia, 2001.

GINJA, Aurélio Fabião. *Proposta curricular de educação bilíngüe: Ponto de partida para uma educação intercultural em Moçambique?*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tese de Mestrado em Educação. Belo Horizonte, 2008.

MAGUL, Neide Clésio. *Análise do papel do professor na implementação do currículo local: Caso da Escola Comunitária Santa Montanha – Habel Jafar distrito de Marracuene, Maputo Província, 2022*. Faculdade de Educação Departamento de Organização e Gestão de Educação, UEM. 2022. Disponível em: <http://monografias.uem.mz/bitstream/123456789/3224/1/2023%20-%20Magul%2C%20Neide%20Cl%C3%A9sio.pdf>. Acesso dia 8 de Janeiro de 2026.

MANINGUANE, Vanilson Domingos. *Marracuene, com enfoque à Escola Primária Filipe Samuel Magaia e Escola Secundária de Michafutene*. Trabalho de conclusão de curso (TCC), Faculdade de Estudo da Cultura. Instituto Superior de Artes e Cultura - ISArC. 2025.

SCHECHNER, Richard. *O que é Performance?*. in: *O percebejo: Estudos da Performance*. Rio de Janeiro, UNIRIO, n. 12, p. 23-50, 2003.

TURNER, Victor. *O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura*. Petrópolis: Editora Vozes Lda, 1974.

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS, ETNOMODELAGEM E DECOLONIALIDADE:

caminhos para uma matemática culturalmente contextualizada

*Vanessa Pinheiro Ladeira²
Milton Rosa³*

Introdução

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) se configura como um espaço fundamental para a reconstrução de trajetórias escolares interrompidas, para a reafirmação da dignidade humana e para a efetivação do direito à educação ao longo da vida (Ladeira; Rosa, 2025). Apesar de sua relevância social, a literatura especializada aponta que essa modalidade tem sido historicamente marcada por processos de invisibilização e precarização, sendo frequentemente concebida pelas políticas públicas como um mecanismo meramente compensatório, e com poucas propostas curriculares que reconheçam as especificidades dos sujeitos que a constituem.

Vale ressaltar que esse público se caracteriza, conforme aponta Fonseca (2024), por uma diversidade de trajetórias individuais, dessa forma, a identidade sociocultural desses estudantes é tecida nas experiências próprias da vida adulta, marcadas por possibilidades, responsabilidades, angústias e, por vezes, por sentimentos de nostalgia. Essa identidade é delineada nas marcas deixadas pelos processos de exclusão precoce da escola regular. Ela se expressa nas causas, nos sentimentos e nas consequências de uma situação histórica de marginalização, especialmente no que se refere ao restrito acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade. O que vai ao encontro dos estudos de Oliveira (2021), Cruz, Sales e Almeida (2023) e Joaquim (2023) os quais evidenciam que as trajetórias dos estudantes da EJAI são atravessadas por processos de

² Doutoranda em Educação Matemática na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: nesseladeira@gmail.com

³ Professor Doutor na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: milton.rosa@ufop.edu.br

exclusão epistêmica, cultural e política, o que exige práticas educativas comprometidas com a emancipação e com a justiça social.

Nesse contexto, apesar de sua importância social, a EJAI enfrenta desafios que não se restringem a fatores apenas estruturais, mas incluem dimensões subjetivas, uma vez que a recorrência de experiências de fracasso escolar produz marcas profundas de desvalorização, silenciamento e sentimentos de incapacidade nos estudantes. Conforme retrata Fonseca (2024), a existência de situações escolares em que conflitos na relação de ensino e de aprendizagem, seja porque o estudante resiste à incorporação de novas lógicas de organização, classificação, argumentação e registro que destoam dos padrões que lhe são familiares, seja porque o próprio estudante se impõe a obrigação de abrir mão dos conhecimentos construídos em outras esferas de sua vida social, por considerá-los menos “corretos” ou incompatíveis com o saber legitimado por sua formação escolar, o que reforça a necessidade de um olhar diferenciado para esse público.

Dessa forma, no campo específico da Educação Matemática, que trata dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, esse desafio se intensifica, uma vez que esse componente curricular historicamente tem sido utilizado como instrumento de exclusão simbólica e intelectual, especialmente quando apresentado de forma abstrata, descontextualizada e alheia às vivências dos estudantes, contribuindo para a exclusão epistêmica ao reforçar as dimensões da colonialidade (saber, ser, poder e natureza), uma vez que o currículo da escola básica brasileira é historicamente estruturado sob uma perspectiva eurocêntrica.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre propostas pedagógicas que possibilitem a valorização dos saberes e fazeres dos sujeitos da EJAI e a construção de uma Educação Matemática mais inclusiva e socialmente referenciada. Para tanto, a presente reflexão discutirá a relação entre Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), Etnomodelagem e a Decolonialidade, destacando como essas três dimensões se entrelaçam na busca por uma Educação Matemática mais inclusiva, contextualizada, com significado e socialmente justa.

Etnomodelagem: uma proposta teórico-metodológica para a EJAI

A proposta da Etnomodelagem é compreendida como um campo teórico-metodológico que busca articular saberes e fazeres culturalmente situados aos conhecimentos matemáticos escolares

e acadêmicos (Rosa; Orey, 2012, 2017). Ela parte da leitura dos fenômenos presentes no cotidiano dos estudantes, reconhecendo que a Matemática não se constitui como um conhecimento neutro ou universal, mas como uma produção histórica, social, cultural e política. Ao valorizar práticas matemáticas oriundas de contextos como o trabalho doméstico, a agricultura, as práticas religiosas e as economias informais, essa abordagem possibilita a construção coletiva de etnomodelos que funcionam como mediadores entre o conhecimento local e o global.

Conforme definem Orey e Rosa (2018), os etnomodelos atuam como artefatos culturais e instrumentos pedagógicos que favorecem a compreensão de sistemas extraídos do cotidiano de diferentes grupos culturais, estabelecendo pontes entre distintas racionalidades matemáticas. Sob essa perspectiva, a Etnomodelagem não se limita a uma estratégia didática, mas se constitui como uma prática discursiva e política, uma vez que envolve processos de leitura, escrita, interpretação e ressignificação de mundos matemáticos culturalmente situados.

Ao ser desenvolvida no contexto da EJAI, a Etnomodelagem não apenas valoriza os saberes e fazeres locais, mas também convoca os sujeitos a narrar, registrar, refletir e ressignificar seus conhecimentos. Nesse sentido, os estudantes expressam seus modos de ver, compreender e interpretar os fenômenos matemáticos em suas realidades.

A Etnomodelagem fundamenta-se na articulação entre diferentes formas de conhecimento matemático, estruturando-se a partir de três dimensões interdependentes: a abordagem êmica (local), a abordagem ética (global) e a abordagem dialógica (glocal). Essas dimensões orientam o processo de tradução, conexão e interação entre os saberes e fazeres culturais e os conhecimentos matemáticos escolares, possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas.

Para compreender essas dimensões, torna-se necessário distinguir os conceitos de abordagem êmica e ética, amplamente utilizados no campo da Antropologia e incorporados à Educação Matemática em perspectivas interculturais. Rosa e Orey (2012) apresentam um quadro comparativo entre essas abordagens, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Diferenças entre abordagens êmica e ética

Abordagem êmica	Abordagem ética
Perspectiva dos nativos (internos)	Perspectiva dos observadores (externos)
Visão local (interna)	Visão global (externa)
Tradução prescritiva	Tradução descritiva
Cultural	Analítico
Estruturas mentais	Estruturas comportamentais
Transcrição cultural	Transcrição acadêmica

Fonte: Rosa e Orey (2012, p. 867)

A abordagem êmica (local), ao priorizar a perspectiva interna dos membros de grupos culturais específicos, permite acessar os significados atribuídos às técnicas, procedimentos e práticas cotidianas, legitimados pelos próprios sujeitos. Essa abordagem valoriza os saberes e fazeres locais, reconhecendo a lógica interna de cada cultura e a racionalidade própria que orienta suas práticas matemáticas (Rosa; Orey, 2012). Em síntese, busca compreender os fenômenos a partir das estruturas, significados e relações construídas pelos próprios membros do grupo.

Por sua vez, a abordagem ética (global) contribui com a sistematização, a formalização e a interpretação analítica dos conhecimentos, sendo fundamental para a construção de pontes com o saber escolar. Nessa perspectiva, as traduções são elaboradas por observadores externos, com base em critérios como precisão, lógica, abrangência, possibilidade de replicação e falseabilidade (Rosa; Orey, 2012).

No contexto da Etnomodelagem, a complementaridade entre as abordagens êmica (local) e ética (global) se concretiza por meio da dimensão dialógica (glocal), que articula esses dois olhares em um processo de escuta, negociação e tradução recíproca (Rosa; Orey, 2012). Do ponto de vista pedagógico, essa abordagem possibilita a construção de processos de ensino e aprendizagem em Matemática mais significativos, pois parte das realidades concretas dos estudantes, respeitando seus saberes tácitos e suas práticas culturais. Segundo Rosa e Orey (2012), a Etnomodelagem também contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Portanto, a Etnomodelagem se revela não apenas como uma proposta teórico-metodológica para o ensino de Matemática na EJAI, mas como uma perspectiva que tensiona as bases

epistemológicas do currículo escolar. Ao reconhecer a coexistência de múltiplas racionalidades matemáticas e ao promover o diálogo entre saberes e fazeres locais e conhecimentos escolares, essa abordagem desafia a centralidade de uma Matemática única, abstrata e universal, historicamente legitimada por matrizes eurocêtricas.

Decolonialidade e a educação para a EJAI

Para falar da EJAI como espaço de resistência é preciso falar sobre o pensamento decolonial que emerge como uma crítica à modernidade ocidental e ao projeto civilizatório eurocêntrico, que se impôs historicamente por meio das colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2007). Essas dimensões expressam a imposição de uma epistemologia dominante que deslegitima outras formas de conhecimento, especialmente aquelas produzidas por povos colonizados e situados em contextos periféricos.

Para Dutra (2021), a colonialidade instituiu relações dicotômicas que afirmaram a suposta superioridade dos colonizadores sobre os colonizados, deslegitimando seus saberes, fazeres, culturas, identidades e, inclusive, sua humanidade. Trata-se de uma estrutura de poder sustentada por práticas violentas e desumanizadoras que buscou apagar a existência social e epistêmica desses grupos. Essa lógica de dominação impediu que os povos colonizados fossem reconhecidos como produtores legítimos de ciência e conhecimento, além de excluí-los dos processos decisórios e da reconstrução de suas redes sociais. As marcas desse processo permanecem ativas em diversas formas de violência que atravessam o cotidiano brasileiro.

Rosa (2024) destaca que a educação decolonial busca romper com essas hierarquias epistêmicas, valorizando saberes e fazeres matemáticos plurais, locais e ancestrais. Vale ressaltar que a Matemática, enquanto componente curricular, não está isenta desse processo, sendo frequentemente utilizada como instrumento de exclusão simbólica e intelectual quando ensinada de forma abstrata e desvinculada das experiências dos estudantes, conforme destaca Rosa (2024, p. 52):

(...) a decolonização por meio da etnomodelagem pode auxiliar os alunos no processo de ensino e aprendizagem em Matemática que é desencadeado nas escolas, pois as regras e as normas institucionais precisam ser flexibilizadas para atender a demanda pedagógica do corpo discente escolar, que visa combater a hegemonia do conhecimento matemático a partir de um paradigma colonial que tende a manter

escolas e professores impregnados por uma perspectiva monocultural e eurocêntrica da Matemática.

Assim, a Etnomodelagem, na perspectiva decolonial, fortalece as discussões sobre as relações de poder presentes na produção do conhecimento matemático e amplia os espaços de construção, apropriação e ressignificação desses saberes e fazeres. Ao problematizar as hierarquias de saber, ser, poder e natureza ao valorizar os conhecimentos produzidos nos contextos socioculturais dos estudantes e afirmar a Matemática como prática social, cultural e política. Essa convergência abre caminhos para a construção de ações pedagógicas mais justas, inclusivas e emancipatórias na EJAI.

A articulação entre Etnomodelagem e Decolonialidade possibilita uma reconfiguração curricular que ultrapassa a simples inclusão de conteúdos, ao propor uma transformação estrutural na forma de conceber e ensinar Matemática. Essa reconfiguração implica desafiar as bases epistêmicas do conhecimento matemático escolar, reconhecendo-o como um produto histórico, cultural e político (D'Ambrosio, 2001). Para Rosa (2024, p. 50):

(...) adicionar os componentes culturais ao processo de modelagem [matemática]. Assim, ao invés de ser outro paradigma de pesquisa, a etnomodelagem visa incentivar a busca por ideias, procedimentos e práticas matemáticas que são culturalmente enraizadas para a sua análise e adoção no currículo matemático.

A valorização desses componentes permite que a Etnomodelagem conecte os conhecimentos locais (êmicos) e escolares (globais), favorecendo a construção de ações pedagógicas situadas, críticas e inclusivas por meio da dialogicidade (glocal). Segundo Rosa e Orey (2012), essa abordagem promove uma Matemática mais humanizada, capaz de reconhecer as marcas da colonialidade no currículo e de apontar caminhos para sua superação por meio do diálogo intercultural.

A decolonialidade, ao questionar o universalismo eurocentrado (Mignolo, 2003), converge com a Etnomodelagem ao valorizar saberes e fazeres locais e práticas matemáticas emergentes de contextos socioculturais diversos (Rosa; Orey, 2012). Observar a cultura dos estudantes sob essa perspectiva implica reconhecer que práticas pedagógicas, materiais didáticos, formas de organização escolar e discursos docentes carregam marcas coloniais que silenciam outras racionalidades, possibilitando que os estudantes leiam e escrevam o mundo de forma crítica e emancipada (Rosa; Orey, 2007).

Assim, a Etnomodelagem configura-se como uma prática pedagógica de resistência, ao promover relações dialógicas entre diferentes epistemologias e valorizar a diversidade sociocultural presente nas escolas, especialmente nas periferias. Para Rosa (2024), essa abordagem contribui para o questionamento crítico das formas de conhecimento legitimadas pela escola e para a construção de uma educação mais justa, equitativa, contextualizada e plural.

A EJAII como espaço de resistência e reconstrução de saberes e fazeres culturais

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAII) constitui-se como um campo educacional que acolhe sujeitos historicamente marginalizados pelo sistema escolar. Muitos desses estudantes apresentam trajetórias marcadas por interrupções nos estudos, experiências recorrentes de fracasso escolar e processos de exclusão social e simbólica (Dalben, 2021). Diante disso, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto reconheçam essas trajetórias e promovam a construção de um currículo significativo, crítico e emancipador.

Dalben (2021, p. 7) ainda enfatiza a necessidade de “investir na superação das barreiras físicas (visíveis) e simbólicas (invisíveis) que limitam o ingresso e a permanência dos sujeitos que foram excluídos da/na escola em uma modalidade educativa que requer um atendimento específico e diferenciado”. Assim, a EJAII demanda propostas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos de saber, história e cultura.

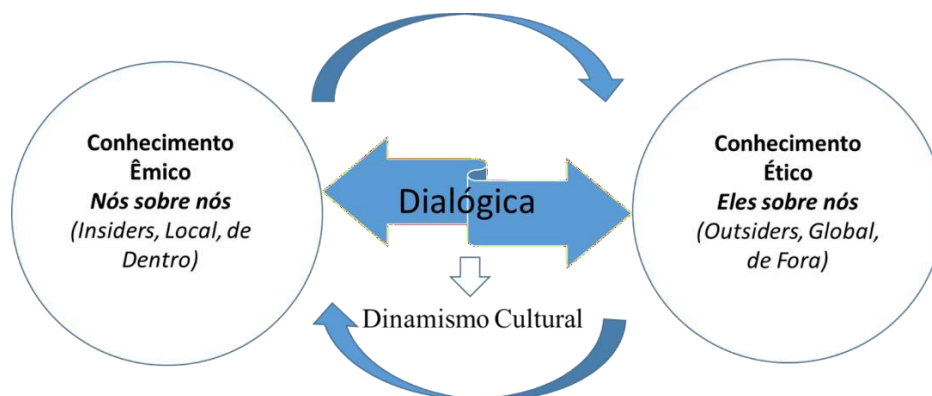
Nesse sentido, as contribuições de Freire (1996) assumem centralidade ao defender uma educação que parte da realidade concreta dos educandos, reconhecendo suas histórias de vida e seus saberes como fundamentos legítimos para a construção do conhecimento. Essa perspectiva dialógica e humanizadora permite compreender a EJAII como um território de resistência, de reconstrução de sentidos e de ressignificação identitária, sobretudo para sujeitos historicamente marginalizados pelo sistema escolar formal. Assim, a prática pedagógica nesse espaço precisa ultrapassar modelos transmissivos e bancários, promovendo o diálogo crítico como princípio do processo educativo.

Entretanto, Fonseca (2024) aponta as dificuldades na concepção de uma proposta pedagógica que reconheça a condição desses estudantes. Mesmo quando a escola e seus professores demonstram disposição política e pedagógica para elaborar e implementar um projeto

voltado especificamente ao público da EJAI, esbarram em desafios próprios de um campo historicamente negligenciado, marcado por lacunas formativas e sustentado por uma reflexão teórica ainda frágil e incipiente. Essa ausência de referenciais consolidados contribui para a reprodução de práticas inadequadas, frequentemente ancoradas em modelos pedagógicos pensados para a infância, reafirmando, ainda que de forma involuntária, processos de exclusão e silenciamento dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Assim, a Etnomodelagem apresenta-se, nesse contexto, como uma possibilidade concreta de articular os saberes e fazeres dos estudantes da EJAI aos conteúdos matemáticos escolares, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e protagonistas de seus processos de aprendizagem, uma vez que a interação entre as abordagens *êmica* e *ética* é viabilizada pela abordagem *dialógica*, que promove um processo recíproco de escuta e tradução, articulando as perspectivas locais (êmicas) e globais (éticas), configurando o dinamismo cultural (Rosa; Orey, 2012) conforme mostra a Figura 2.

Figura 2: Dinamismo Cultural na Etnomodelagem



Fonte: Rodrigues; Ladeira; Rosa, 2025.

Pedagogicamente, a abordagem *dialógica* viabiliza a construção de ações pedagógicas matemáticas contextualizadas e significativas, pois se fundamenta nos contextos socioculturais dos estudantes, reconhecendo e valorizando seus *saberes* e *fazeres*, seus jargões e suas práticas culturais. Além disso, a Etnomodelagem contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, estimulando os estudantes a refletirem sobre os significados e as aplicações

da Matemática em suas realidades e sobre a natureza do conhecimento matemático (Rosa; Orey, 2012).

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam a urgência de repensar a Educação Matemática a partir de perspectivas que valorizem a diversidade cultural e desafiem a hegemonia do conhecimento matemático eurocêntrico. A articulação entre Etnomodelagem e Decolonialidade, no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, apresenta-se como um caminho potente para a construção de práticas e ações pedagógicas inclusivas, contextualizadas, significativas e emancipadoras, comprometidas com a leitura e a escrita do mundo.

Valorizar e respeitar os saberes e fazeres matemáticos, bem como as experiências cotidianas dos estudantes, e promover a dialogicidade entre culturas constituem elementos centrais para uma educação comprometida com a justiça social e com a superação das desigualdades históricas. Ancorada na perspectiva decolonial, a Etnomodelagem oferece aportes teóricos e metodológicos fundamentais para a consolidação de uma Educação Matemática mais humana, plural e socialmente referenciada.

Referências

CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Luciene Rodrigues Vasconcelos Borges de. O Financiamento da EJA no FUNDEB: a política que reiterou a negação do direito. *Educação em Revista*, v. 39, p. e32398, 2023.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Educação de Jovens e adultos de Belo Horizonte: princípios e concepções. In: OLIVEIRA, H. S. (Org.). *Lendo mundo, lendo palavras espaço e cultura: direito à cidade*. Coleção EJA. Caderno Pedagógico 1. Belo Horizonte, MG: SMED-PBH; FAE/UFMG, 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DUTRA, Débora Santos de Andrade. *Em busca de caminhos para um ensino de matemática numa perspectiva decolonial: (res)significando saberes e práticas*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA; Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*. 4. Ed. Belo Horizonte, MG:Autentica, 2024.

JOAQUIM, Bruno dos Santos. *Decolonialidade e Educação de Jovens e Adultos: uma agenda de enfrentamento da colonialidade potencializada pelo letramento digital*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Algarve, Algarve, 2023.

LADEIRA, Vanessa Pinheiro; ROSA, Milton. Etnomodelagem na perspectiva decolonial: desconstruindo a hegemonia do conhecimento matemático eurocêntrico. *ISGEm Newsletter*, v. 23, n. 1, p. 12–15, 2025.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287–324, 2008.

OLIVEIRA, Heli Sabino de (Org.). *EJA, espaço e cultura: direito à cidade*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; FaE/UFMG, 2021. 145 p. (Coleção EJA. Lendo mundo, lendo palavras: Caderno Pedagógico 1). ISBN 978-65-81511-07-4.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (org.). *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. p. 437–449.

RODRIGUES, Luciano Santana; LADEIRA, Vanessa Pinheiro; ROSA, Milton. Etnomodelagem: Origem e Perspectivas Futuras. XII CNMEM. *Anais*. 2025.

ROSA, M. Características Decolonizadoras Da Etnomatemática e da Etnomodelagem. In: ROSA, M.; MADRUGA, Z. E.F.; PINHEIRO, R. C. (Orgs.). *Concepções Teóricas, Filosóficas e Metodológicas das Interloções Polissêmicas do Programa Etnomatemática*. Curitiba, PR. Ed. CRV, 2024.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. *Etnomodelagem: uma abordagem pedagógica para a matemática na perspectiva cultural*. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2017.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética. *Educação & Pesquisa*, v. 38, n. 4, p. 865–879, 2012.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Etnomatemática: investigações em etnomodelagem. *Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática*, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GARANTIR A ORDEM SEM ANULAR A FESTA: SEGURANÇA PÚBLICA, PROCESSO FORMATIVO E DIREITO AO LAZER NO CÍRIO DE NAZARÉ

Walesson Gomes da Silva (UFMG)

Fabricio Roberto Pinheiro Soares (UFPA)

Ismael da Silva Barros (UFPA)

Oswaldo Luiz Batista de Miranda Barbosa (UFPA)

Victor Arthur Ladeira Gomes (UFPA)

Maxwell Matos dos Santos (UFPA)

Robson Figueiredo Carlos (UFMG)

Ana Caroline Oliveira Barcelos (UFPA)

Alana Rabelo Silva da Rocha (UFPA)

Introdução

A relação entre lazer e segurança pública, embora reconhecida no plano normativo da Constituição Federal de 1988, permanece pouco explorada de forma integrada no campo das políticas públicas brasileiras. Tradicionalmente tratadas como esferas distintas da ação estatal, essas dimensões tendem a se encontrar de maneira complexa em contextos de grande circulação de pessoas, como festas populares, eventos religiosos e atividades turísticas. Nesses cenários, o lazer passa a ser frequentemente interpretado como fator de risco à ordem pública, enquanto a segurança assume contornos predominantemente controladores, deslocando-se de sua função garantidora de direitos.

Este capítulo tem como objetivo aprofundar os fundamentos teóricos e normativos que sustentam o direito ao lazer e a segurança pública enquanto direitos fundamentais, problematizando suas interseções, tensões e possibilidades de articulação no âmbito das políticas

públicas. Parte-se da compreensão de que ambos devem ser analisados como expressões da cidadania e não como esferas antagônicas da vida social.

O lazer e a segurança pública como direitos

O reconhecimento do lazer como direito social, inscrito no artigo 6º da Constituição Federal, representa um avanço significativo no entendimento do papel do Estado na promoção da qualidade de vida e da cidadania. No entanto, a efetivação desse direito esbarra em concepções restritivas que o reduzem a entretenimento, consumo ou ocupação do tempo livre. No campo dos Estudos do Lazer, tal redução é amplamente criticada.

Nesse sentido, Gomes (2014) sustenta que o lazer deve ser compreendido como uma necessidade humana fundamental, articulada às dinâmicas culturais e às condições históricas de cada sociedade, não podendo ser dissociado das relações de poder que atravessam a vida social. Essa perspectiva é explicitada pela autora ao afirmar que “o lazer é uma prática social complexa que abarca uma multiplicidade de vivências culturais lúdicas contextualizadas e historicamente situadas” (GOMES, 2014, p. 6).

Gomes aprofunda esse argumento ao destacar o caráter cultural e político do lazer quando compreendido para além de sua funcionalidade econômica:

O lazer, concebido como necessidade humana fundamental, não se restringe a um tempo livre desprovido de obrigações, mas constitui uma dimensão da cultura que se expressa por meio de práticas sociais complexas, produzidas historicamente e socialmente, atravessadas por valores, interesses e relações de poder. (GOMES, 2014, p. 7).

Essa leitura permite compreender que eventos como o Círio de Nazaré não podem ser analisados apenas como “aglomerações” a serem controladas, mas como expressões legítimas do direito ao lazer religioso, cultural e simbólico.

Marcellino (2008), ao discutir a função social do lazer, alerta que ele pode assumir tanto um papel emancipatório quanto um papel de controle social. Segundo o autor, quando o lazer é organizado de forma verticalizada e instrumental, tende a reforçar processos de dominação e disciplinamento, ao invés de promover autonomia e participação social.

A segurança pública, por sua vez, é definida constitucionalmente como dever do Estado e direito de todos, sendo exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio. Contudo, a compreensão social e institucional da segurança frequentemente se restringe à ideia de repressão da criminalidade, obscurecendo seu caráter de direito fundamental vinculado à cidadania.

Santos (2014) argumenta que a segurança pública deve ser compreendida como direito constitutivo da modernidade democrática, relacionado à garantia da dignidade humana e ao controle legítimo e democrático do uso da força pelo Estado. O autor afirma que “a segurança não é algo adicional ou acessório, mas um direito fundamental da cidadania nas sociedades contemporâneas” (SANTOS, 2014, p. 14).

Essa concepção desloca a segurança de uma lógica exclusivamente operacional para uma perspectiva política e social, na qual a atuação policial deve ser orientada por princípios democráticos, respeito aos direitos humanos e reconhecimento das especificidades culturais dos territórios.

No âmbito das políticas públicas, a Secretaria Nacional de Segurança Pública reforça essa leitura ao defender uma mudança paradigmática na atuação das forças policiais:

A segurança pública, em uma sociedade democrática, deve estar orientada pela valorização da pessoa humana, pelo respeito aos direitos fundamentais e pela construção de relações de confiança entre polícia e sociedade.(BRASIL, 2014, p. 7).

A seguir, discute-se a articulação entre lazer, controle social e políticas públicas, destacando riscos e possibilidades dessa convergência.

Lazer, controle social e políticas públicas

A articulação entre lazer e segurança pública torna-se particularmente sensível quando o Estado intervém em práticas culturais coletivas. Isayama e Linhares (2006) chamam atenção para o risco de as políticas públicas de lazer serem capturadas por uma lógica de ordenamento urbano e controle social, especialmente em contextos de visibilidade turística. Nesse sentido, advertem

que “o lazer, quando apropriado apenas como instrumento de gestão do espaço urbano, tende a perder sua dimensão cultural e política” (ISAYAMA; LINHALES, 2006, p. 23).

Essa crítica é fundamental para compreender a atuação de forças especializadas como o BPTur em eventos de grande escala. Quando a segurança pública opera sem diálogo com os sentidos culturais do lazer, a política pública corre o risco de transformar a festa em problema e o fiel ou turista em ameaça potencial.

A partir dos fundamentos apresentados, torna-se possível afirmar que o direito ao lazer e a segurança pública não devem ser concebidos como esferas antagônicas, mas como direitos interdependentes, cuja articulação exige políticas públicas integradas e formação profissional adequada. O lazer, enquanto dimensão da cultura, demanda proteção e reconhecimento; a segurança, enquanto direito fundamental, deve ser exercida de modo a garantir, e não restringir, a vivência plena desses direitos.

Essa base teórica torna-se indispensável para a análise da atuação do Batalhão de Policiamento Turístico no Círio de Nazaré, tema aprofundado na seção seguinte, com foco na formação policial, na lógica do policiamento turístico e nos desafios institucionais enfrentados em contextos de lazer religioso e cultural.

Formação policial, policiamento turístico e o BPTur: Tensões entre técnica, cidadania e direito ao lazer

A atuação das forças de segurança pública em contextos de lazer, turismo e grandes eventos não pode ser compreendida dissociada dos modelos de formação policial que estruturam o modo como os agentes interpretam o território, os sujeitos e as situações com as quais interagem. A literatura especializada aponta que a forma como o policial é socializado profissionalmente influencia diretamente suas práticas, percepções e decisões no cotidiano do trabalho policial, sobretudo em cenários marcados por alta densidade simbólica, como festas religiosas, manifestações culturais e eventos turísticos.

Esta seção tem como objetivo analisar criticamente a formação policial no Brasil, com ênfase nos desafios colocados ao policiamento turístico e à atuação do Batalhão de Policiamento Turístico (BPTur). Busca-se compreender em que medida os currículos e os processos formativos incorporam, ou negligenciam, dimensões como direitos humanos, mediação de conflitos, hospitalidade e compreensão do lazer como direito social, elementos centrais para a atuação policial em eventos como o Círio de Nazaré.

No que tange à formação policial no Brasil, sabe-se que ela tem sido historicamente marcada por forte ênfase no treinamento técnico-operacional, orientado para o uso da força, a disciplina e o cumprimento de protocolos. Embora avanços institucionais tenham ocorrido nas últimas décadas, a literatura crítica aponta que tais mudanças ainda são insuficientes para produzir uma transformação substantiva nas práticas policiais.

Nessa perspectiva, Poncioni (2005) argumenta que os modelos de formação policial predominantes no país privilegiam uma concepção profissional centrada na eficiência operacional, relegando a segundo plano a reflexão crítica sobre o papel social da polícia e suas implicações para a cidadania. A autora afirma que “o processo de formação profissional do policial tem sido estruturado de modo a enfatizar competências técnicas e disciplinares, em detrimento da construção de uma identidade profissional orientada por valores democráticos” (PONCIONI, 2005, p. 588).

Poncioni aprofunda essa crítica ao analisar os efeitos desse modelo formativo sobre a atuação cotidiana:

Nas academias de polícia, o conteúdo do processo formativo privilegia conhecimentos técnicos e operacionais, enquanto a reflexão sobre o impacto da atuação policial na vida cotidiana dos cidadãos permanece secundarizada. Essa orientação contribui para a reprodução de práticas autoritárias e dificulta a incorporação de princípios democráticos no exercício da atividade policial.(PONCIONI, 2005, p. 589).

Esse modelo de formação revela-se particularmente problemático quando a atuação policial ocorre em contextos que exigem competências relacionais, comunicativas e culturais, como é o caso do policiamento turístico e de grandes eventos religiosos.

No que diz respeito ao policiamento turístico, ele emerge como uma tentativa institucional de responder às especificidades dos territórios de interesse turístico, nos quais a atuação policial extrapola a lógica tradicional de repressão ao crime. Nesse modelo, o policial é chamado a desempenhar funções que envolvem acolhimento, orientação, mediação de conflitos e promoção da sensação de segurança, tanto para turistas quanto para a população local.

Vieira Júnior (2023) destaca que agentes dos BPTur passam a atuar como mediadores entre o visitante, o território e o Estado, incorporando práticas de hospitalidade mesmo quando não dispõem de formação específica para tal. Afirma, nesse sentido, que “a atuação do BPTur ultrapassa a função estritamente policial, incorporando ações de orientação, acolhimento e apoio ao turista” (VIEIRA JÚNIOR, 2023, p. 52).

Entretanto, essa ampliação de atribuições nem sempre é acompanhada por formação compatível. Estudos realizados no âmbito do BPTur do Maranhão evidenciam que, embora agentes reconheçam a importância da hospitalidade, há lacunas significativas em termos de capacitação contínua, especialmente no que se refere à comunicação, línguas estrangeiras e gestão de conflitos culturais (CHAVES, 2020). Essa contradição revela um descompasso entre o discurso institucional do policiamento turístico e as condições reais de formação e trabalho, tensionando a qualidade da atuação policial em eventos de grande visibilidade.

Compondo esse diálogo, a Secretaria Nacional de Segurança Pública tem defendido, desde a década de 2000, a superação do paradigma do treinamento em favor de uma concepção ampliada de educação policial, orientada pelos direitos humanos e pela cidadania. Tal perspectiva reconhece o policial como sujeito de direitos e agente fundamental na construção da democracia. A SENASP afirma:

A educação policial deve ser entendida como um processo contínuo e complexo, que ultrapassa o simples treinamento técnico e envolve a construção de competências éticas, sociais e políticas, capazes de orientar a atuação dos profissionais de segurança pública em consonância com os princípios do Estado Democrático de Direito. (BRASIL, 2014, p. 8).

Essa orientação é particularmente relevante para a atuação em contextos de lazer religioso e cultural. A ausência de uma formação que integre lazer, cultura e direitos humanos tende a

reforçar uma leitura securitária das manifestações populares, nas quais a multidão é percebida prioritariamente como risco, e não como sujeito de direitos. Isayama e Linhares (2006) argumentam que a incapacidade de reconhecer o lazer como direito social leva o Estado a intervir nessas práticas por meio de dispositivos de controle, esvaziando seus sentidos culturais e políticos.

Na sequência, apresenta-se o papel das delegacias especializadas no atendimento ao turista como parte do arranjo institucional de segurança pública em contextos festivos.

Delegacias especializadas, turismo e segurança pública em contextos festivos

A atuação da segurança pública em contextos de lazer, turismo e grandes eventos não se limita às ações de policiamento ostensivo. Em cenários marcados por intensa circulação de pessoas, visibilidade internacional e valorização simbólica do território, como ocorre durante o Círio de Nazaré, torna-se fundamental considerar o papel desempenhado pelas delegacias especializadas, especialmente as delegacias de atendimento ao turista, como parte do arranjo institucional da segurança pública.

A criação dessas delegacias insere-se em uma lógica de especialização da ação estatal, associada à necessidade de proteger a imagem do destino turístico, garantir a sensação de segurança e responder com maior celeridade a ocorrências envolvendo visitantes. No entanto, estudos críticos apontam que esse modelo revela contradições importantes no interior das políticas públicas de segurança. Ao analisar a chamada “polícia do turista”, Costa et al. destacam que “a existência de uma polícia voltada especificamente ao turista revela uma contradição estrutural da segurança pública, na medida em que o Estado opta por proteger determinados sujeitos e territórios em detrimento de outros” (COSTA et al., 2018, p. 9).

Os autores aprofundam essa crítica ao relacionar turismo, visibilidade urbana e seletividade territorial:

A chamada ‘polícia do turista’ expressa a seletividade social da segurança pública, uma vez que direciona maior presença estatal às áreas luminosas da cidade, aquelas associadas

ao consumo, ao turismo e à visibilidade internacional, em detrimento dos espaços cotidianos de moradia da população local. (COSTA et al., 2018, p. 10).

No contexto do Círio de Nazaré, essa seletividade assume contornos ainda mais complexos. A festa religiosa, ao mesmo tempo em que se consolida como produto turístico de escala global, permanece sendo manifestação de fé popular profundamente enraizada na experiência cotidiana dos moradores de Belém. Assim, a atuação das delegacias especializadas no turismo passa a lidar com dupla demanda: o atendimento ao visitante e a garantia dos direitos do cidadão local, ambos usuários legítimos do espaço urbano e do evento religioso.

Estudos empíricos sobre o funcionamento dessas delegacias indicam que a maior parte das ocorrências registradas envolve crimes patrimoniais, como furtos e roubos, e não crimes contra a vida, o que reforça o caráter preventivo e simbólico dessas estruturas no interior da política de segurança. Nesse sentido, Costa et al. registram que “em delegacias especializadas no atendimento ao turista, não se registram, em regra, crimes contra a vida, mas predominantemente ocorrências relacionadas a furtos e roubos” (COSTA et al., 2018, p. 12).

Esse dado é particularmente relevante para a análise do Círio de Nazaré, pois evidencia que a atuação das delegacias especializadas e do BPTur está menos associada à contenção da violência letal e mais à gestão do risco, da imagem urbana e da sensação de segurança, elementos centrais para o turismo religioso e para a economia do lazer.

Chaves (2020), ao analisar o Grupo de Apoio ao Turista no âmbito do BPTur, demonstra que essa atuação especializada exige competências que extrapolam a formação policial tradicional. Segundo o autor, “o policiamento turístico demanda do agente público competências relacionadas à hospitalidade, à comunicação e à orientação, além das atribuições clássicas de segurança” (CHAVES, 2020, p. 57). O autor explicita os limites da formação policial diante dessas exigências institucionais:

A dificuldade dos policiais em lidar com idiomas estrangeiros e com práticas de acolhimento evidencia a necessidade de uma formação específica, voltada para o atendimento ao turista, sob pena de esvaziar a proposta do policiamento especializado. (CHAVES, 2020, p. 59).

No caso do Círio de Nazaré, a atuação articulada entre o BPTur e as delegacias especializadas no turismo ocorre em um espaço simbólico marcado simultaneamente pelo sagrado, pelo lazer religioso e pela mercantilização da experiência cultural. A ausência de abordagem integrada pode resultar na priorização da proteção do turista em detrimento do direito ao lazer do morador local, tensionando o princípio constitucional da universalidade dos direitos.

Dessa forma, a atuação das delegacias especializadas não pode ser compreendida como mecanismo de privilégio, mas como parte de uma política pública de segurança cidadã que reconheça o lazer religioso como direito humano e a festa como espaço legítimo de convivência social. Sem essa perspectiva, corre-se o risco de reforçar uma segurança pública fragmentada, orientada mais pela lógica do mercado turístico do que pela garantia de direitos.

Na seção seguinte, aborda-se especificamente a atuação do BPTur no Círio de Nazaré e os desafios formativos implicados nesse contexto.

O BPTur e os desafios formativos no contexto do Círio de Nazaré

No caso específico do Círio de Nazaré, a atuação do BPTur ocorre em cenário marcado pela sobreposição de funções: garantir a segurança, ordenar o espaço urbano, acolher turistas e respeitar a experiência devocional dos fiéis. Essa complexidade exige perfil profissional que vá além da lógica tradicional do policiamento ostensivo.

A formação policial que não incorpora a compreensão do lazer religioso como direito tende a produzir intervenções que, ainda que legitimadas pelo discurso da segurança, podem gerar conflitos simbólicos, constrangimentos e rupturas na experiência da festa. Ainda que o Círio apresente forte capacidade organizativa e ampla participação social, inclusive com envolvimento de diferentes setores e credos, a literatura alerta que o excesso de regulação pode converter o lazer em disciplinamento social (MARCELLINO, 2008).

Assim, os desafios enfrentados pelo BPTur no Círio não são apenas operacionais, mas estruturais e formativos, exigindo revisão de currículos, metodologias pedagógicas e concepções que orientam a atuação policial em contextos de lazer e cultura.

Esta seção evidenciou que a atuação do BPTur está diretamente vinculada aos modelos de formação policial vigentes. A permanência de lógica centrada no treinamento técnico limita a capacidade de atuação sensível e cidadã em eventos como o Círio. Por outro lado, a incorporação de educação policial orientada pelos direitos humanos, pela hospitalidade e pelo reconhecimento do lazer como direito social apresenta-se como condição fundamental para atuação policial que não antagonize segurança e cultura.

Essas reflexões constituem base para a análise específica da atuação do BPTur durante o Círio de Nazaré, considerando desafios concretos da gestão da multidão, do sagrado e da experiência do lazer religioso.

O Círio de Nazaré e a atuação do BPTur: Segurança pública, lazer religioso e gestão da multidão

O Círio de Nazaré configura-se como um dos mais complexos fenômenos socioculturais do Brasil contemporâneo, reunindo milhões de pessoas em experiência que articula fé, devoção, festa, turismo e ocupação intensiva do espaço urbano. Trata-se de evento no qual o lazer assume dimensão simbólica singular, vinculada ao sagrado e à identidade amazônica, desafiando leituras reducionistas que o enquadram apenas como manifestação religiosa ou produto turístico.

Nesse contexto, a atuação do Batalhão de Policiamento Turístico (BPTur) revela-se central e paradoxal. A força policial é convocada a garantir a segurança e a ordem pública, mas também a lidar com multidão que não se organiza segundo lógicas estritamente racionais ou instrumentais. O desafio colocado ao BPTur durante o Círio não é apenas operacional, mas cultural, simbólico e político, exigindo atuação capaz de equilibrar controle e cuidado, disciplina e sensibilidade.

Esta seção analisa criticamente a atuação do BPTur durante o Círio de Nazaré, problematizando limites e possibilidades da segurança pública em contexto de lazer religioso de massa, à luz dos referenciais dos Estudos do Lazer, da sociologia da segurança pública e das políticas públicas.

O Círio de Nazaré como experiência de lazer religioso

A compreensão do Círio de Nazaré como experiência de lazer religioso exige o afastamento de concepções que opõem lazer e religiosidade. No campo dos Estudos do Lazer, autores como Dumazedier (2012) e Gomes (2014) demonstram que o lazer não se restringe ao divertimento ou ao descanso, mas envolve experiências culturais, simbólicas e identitárias que produzem sentido para os sujeitos.

Gomes (2014) sustenta que o lazer, enquanto dimensão da cultura, manifesta-se em práticas sociais carregadas de significados, atravessadas por valores coletivos e historicamente situadas. Sob essa perspectiva, a vivência do Círio articula ludicidade, emoção coletiva, sacralidade e pertencimento, configurando-se como expressão legítima do direito ao lazer. Essa compreensão é reforçada pela afirmação de que “o lazer não se esgota na busca por prazer imediato, mas constitui uma experiência cultural que envolve sentidos, valores e modos de viver socialmente construídos” (GOMES, 2014, p. 9).

Ao percorrer as ruas de Belém, pagar promessas, participar das procissões e rituais, fiéis vivenciam experiência que transcende a lógica do consumo turístico. Trata-se de lazer que mobiliza corpo, fé e memória, exigindo do Estado postura que reconheça essa especificidade e evite intervenções que reduzam a festa a problema de ordem pública.

A presença de grandes multidões sempre ocupou lugar central nas preocupações da segurança pública. No entanto, a literatura crítica alerta que a leitura da multidão exclusivamente como ameaça tende a legitimar práticas de controle excessivo, frequentemente dissociadas dos direitos fundamentais.

Santos (2014) argumenta que a tradição policial brasileira foi historicamente construída a partir de lógica de contenção das classes populares e de disciplinamento dos corpos no espaço urbano, o que se manifesta de maneira acentuada em festas populares e eventos religiosos. Essa perspectiva é explicitada ao afirmar que “a multidão, na lógica tradicional da segurança pública, é frequentemente percebida como risco em si mesma, o que justifica práticas preventivas de controle e vigilância intensiva” (SANTOS, 2014, p. 18). O autor reforça essa crítica ao discutir efeitos dessa racionalidade sobre a cidadania:

A redução da segurança pública a uma tecnologia de controle da multidão contribui para a naturalização de práticas autoritárias, obscurecendo o caráter da segurança como direito fundamental e enfraquecendo as bases democráticas da relação entre polícia e sociedade. (SANTOS, 2014, p. 19).

No contexto do Círio de Nazaré, essa lógica pode produzir tensões significativas, sobretudo quando a atuação policial interfere na dinâmica dos rituais, na circulação dos fiéis ou na expressão corporal da devoção.

O BPTur, enquanto unidade especializada, atua no Círio em campo de múltiplas expectativas. Espera-se que assegure integridade física dos participantes, oriente turistas, proteja patrimônio e contribua para fluidez do evento. Ao mesmo tempo, sua presença deve ser suficientemente sensível para não descaracterizar o caráter simbólico da festa.

Pesquisas como as de Vieira Júnior (2023) indicam que a atuação do BPTur envolve práticas que vão além da repressão, incorporando ações de orientação, acolhimento e mediação de conflitos (VIEIRA JÚNIOR, 2023). Essa ampliação aproxima o BPTur de lógica de segurança cidadã, ainda que de forma parcial e tensionada. O autor observa que “o agente do BPTur atua como mediador entre o turista, o território e o poder público, desempenhando funções que extrapolam o policiamento ostensivo tradicional” (VIEIRA JÚNIOR, 2023, p. 54).

Contudo, essa atuação mediadora encontra limites quando a formação policial não incorpora de maneira consistente conteúdos relacionados ao lazer, à cultura e à religiosidade. A ausência desses elementos tende a reforçar respostas padronizadas, baseadas em protocolos de controle, mesmo em situações que demandariam leitura contextual e sensibilidade cultural.

Um dos principais riscos da atuação policial em eventos como o Círio reside na possibilidade de a segurança pública atuar como fator de descaracterização da experiência do lazer religioso. Interdições excessivas, abordagens inadequadas ou intervenções desproporcionais podem produzir constrangimentos simbólicos e afetar negativamente a vivência dos fiéis.

Marcellino (2008) alerta que, quando o lazer é submetido a regulação excessiva, tende a perder potência cultural e emancipatória, convertendo-se em instrumento de controle social. Essa crítica é particularmente pertinente ao contexto do Círio, no qual o equilíbrio entre ordem e liberdade constitui condição fundamental para preservação do sentido da festa.

A análise desenvolvida nesta seção evidencia que a atuação do BPTur durante o Círio se insere em campo de tensões entre segurança pública e direito ao lazer religioso. Embora o policiamento turístico represente avanço em relação a modelos tradicionais, sua efetividade depende de formação profissional capaz de reconhecer a complexidade cultural, simbólica e afetiva do evento.

Garantir a segurança no Círio não pode significar neutralizar a festa, assim como preservar a vivência do lazer religioso não implica abdicar da ordem pública. O desafio colocado ao BPTur é construir práticas de segurança que operem na lógica da mediação, do cuidado e do reconhecimento dos sujeitos como portadores de direitos.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a relação entre direito ao lazer e segurança pública, embora reconhecida no plano constitucional, permanece atravessada por tensões estruturais no âmbito das políticas públicas e das práticas institucionais. O Círio de Nazaré, enquanto manifestação religiosa, cultural e turística de grande escala, revelou-se campo privilegiado para observar essas tensões, uma vez que nele se articulam fé, lazer, economia, ocupação do espaço urbano e gestão da multidão.

Os Estudos do Lazer contribuíram decisivamente para problematizar leituras reducionistas que compreendem eventos dessa natureza apenas como situações de risco ou desordem potencial. Conforme discutido, o lazer não pode ser tratado como dimensão acessória da vida social, mas como necessidade humana fundamental e dimensão constitutiva da cultura (GOMES, 2014). Sob essa perspectiva, a vivência do Círio configura-se como expressão legítima do direito ao lazer religioso, carregada de sentidos simbólicos, afetivos e identitários, que demandam reconhecimento e respeito por parte do Estado.

No campo da segurança pública, a análise evidenciou que a atuação policial em eventos de grande densidade humana tende a reproduzir, ainda que de forma não intencional, lógica histórica de controle da multidão, marcada por práticas preventivas e disciplinadoras. Conforme apontado por Santos (2014), a leitura da multidão como ameaça em si mesma contribui para naturalização de intervenções autoritárias, deslocando a segurança de sua condição de direito fundamental para tecnologia de ordenamento social. No contexto do Círio, essa lógica pode resultar em descaracterização simbólica da festa e em constrangimentos à experiência devocional dos fiéis.

A atuação do Batalhão de Policiamento Turístico (BPTur) apresenta-se como política pública ambígua. Por um lado, o policiamento turístico representa avanço em relação a modelos tradicionais ao incorporar orientação, acolhimento e mediação de conflitos, aproximando-se de concepção de segurança cidadã. Por outro, a efetividade dessa proposta encontra limites na formação policial ainda marcada por racionalidade técnico-operacional e disciplinar, conforme demonstrado por Poncioni (2005).

A análise também evidencia que a presença de delegacias especializadas no atendimento ao turista, embora relevante, pode reforçar seletividades territoriais e de público, exigindo que a política de segurança no Círio assegure simultaneamente o direito do visitante e do morador local, evitando assimetrias na proteção estatal (COSTA et al., 2018).

A ausência de formação que integre conteúdos relacionados ao lazer, à cultura, à religiosidade e à hospitalidade dificulta a construção de práticas policiais sensíveis às especificidades de eventos como o Círio. Nesse sentido, a educação policial defendida pela SENASP, compreendida como processo formativo amplo, ético e democrático, mostra-se condição indispensável para superar a dicotomia entre repressão e cuidado, controle e cidadania (BRASIL, 2014).

Outro aspecto fundamental refere-se à humanização do próprio policial como trabalhador da segurança pública. Durante o Círio, agentes do BPTur estão submetidos a jornadas extensas, desgaste físico e emocional e, paradoxalmente, à privação de seu próprio direito ao lazer.

Reconhecer o policial como sujeito de direitos, e não apenas como executor de protocolos, constitui passo essencial para políticas públicas de segurança mais justas e eficazes.

Por fim, sustenta-se que garantir a segurança pública em eventos como o Círio de Nazaré não pode significar anular a festa, assim como assegurar o direito ao lazer não pode prescindir de políticas públicas comprometidas com a vida, a dignidade e a cidadania. O desafio colocado ao Estado e particularmente ao BPTur consiste em construir práticas de segurança baseadas na mediação, no reconhecimento cultural e na formação crítica, capazes de articular proteção, respeito e sensibilidade diante da complexidade do lazer religioso amazônico.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Segurança, justiça e cidadania: educação policial. Brasília: SENASP, 2014.

CHAVES, Maxwell Rodrigo Oliveira. Grupo de apoio ao turista do BPTur: efetivação do policiamento especializado no atendimento ao turista. 2020. Monografia (Curso de Formação de Oficiais). Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

COSTA, Jean Henrique; BRANDÃO, Thadeu de Sousa; HERMES JUNIOR, Ivenio do Espírito Santo; FARIAS, Tássio Ricelly Pinto de. “Polícia do turista”: contradições e revelações. *International Journal of Safety and Security in Tourism/Hospitality*, s.l., 2018. p. 1-12.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014.

ISAYAMA, Hélder Ferreira; LINHALES, Meily Assbú (org.). Sobre lazer e política: maneiras de ver, maneiras de fazer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e educação. 12. ed. Campinas: Papirus, 2008.

PONCIONI, Paula. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do Rio de Janeiro. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 20, n. 3, p. 585-610, set./dez. 2005.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Dilemas do ensino policial: das heranças às pistas inovadoras. Segurança, justiça e cidadania, Brasília: SENASP, ano 4, n. 7, p. 11-29, 2014.

VIEIRA JÚNIOR, Bernardo Santos. Percepções acerca da hospitalidade do agente público de segurança em atenção ao turista: estudo de caso do BPTur/PMMA. 2023. Monografia (Bacharelado em Turismo). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

POLÍCIA MILITAR DO PARÁ NO AMBIENTE ESCOLAR: FORMAÇÃO DE INSTRUTORES DO PROERD E DISCURSOS SOBRE PREVENÇÃO

*Merian Ribeiro Formento de Araújo
Walesson Gomes da Silva*

Introdução

A prevenção ao uso indevido de drogas e à violência no ambiente escolar insere-se no campo das políticas públicas intersetoriais, nas quais educação, segurança pública e assistência social se articulam como estratégias de regulação social e produção de ordem. No contexto brasileiro, historicamente marcado por abordagens repressivas no enfrentamento das drogas, observa-se, nas últimas décadas, a emergência de discursos institucionais que reivindicam a centralidade da prevenção, da educação e da atuação comunitária como eixos estruturantes da segurança pública.

É nesse cenário que se inscreve o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), desenvolvido pela Polícia Militar do Pará, cuja proposta desloca parcialmente o foco da coerção para práticas pedagógicas voltadas à formação moral, comportamental e cidadã de crianças e adolescentes. Tal deslocamento discursivo não ocorre de forma neutra, mas se estrutura a partir de uma racionalidade institucional que combina elementos da pedagogia preventiva, da polícia comunitária e de uma epistemologia normativa da ordem pública.

O objetivo deste capítulo consiste em discutir criticamente a atuação do PROERD no Estado do Pará, com ênfase na formação dos policiais militares instrutores, analisando os discursos que sustentam a legitimidade do programa, suas práticas pedagógicas e os limites estruturais identificados no processo formativo. A análise mobiliza referenciais clássicos da sociologia e da educação, bem como contribuições contemporâneas, articulando categorias

como decolonialidade, epistemologia da segurança e ancestralidade institucional, compreendidas como chaves analíticas para a leitura do papel da polícia no espaço escolar.

Revisão Bibliografica

O sistema de segurança pública no Brasil encontra-se estruturado a partir das disposições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual estabelece a segurança pública como dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, sendo exercida com a finalidade de preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio. O artigo 144 do texto constitucional define os órgãos responsáveis por essa função, distribuídos entre as esferas federal e estadual, e explicita suas respectivas atribuições institucionais.

Conforme estabelece a Constituição Federal, a segurança pública é exercida por meio dos seguintes órgãos

“A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos
I polícia federal
II polícia rodoviária federal
III polícia ferroviária federal
IV polícias civis
V polícias militares e corpos de bombeiros militares”
(Brasil, 1988).

No parágrafo quinto do referido artigo, a Constituição atribui às Polícias Militares a função de polícia ostensiva e de preservação da ordem pública, enquanto aos Corpos de Bombeiros Militares compete, além das atribuições definidas em lei, a execução de atividades de defesa civil. Observa-se, contudo, que a definição constitucional da atuação das Polícias Militares apresenta maior grau de indeterminação quando comparada às atribuições de outros órgãos do sistema, sobretudo em razão da amplitude conceitual da noção de ordem pública.

A ordem pública não se restringe à repressão de ilícitos penais ou à contenção imediata de conflitos, mas pode ser compreendida como a condição social que possibilita a convivência pacífica e harmoniosa entre os indivíduos no espaço coletivo. Tal compreensão é reforçada pelo Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, ao apresentar a seguinte definição normativa

“Ordem Pública conjunto de regras formais, que emanam do ordenamento jurídico da Nação, tendo por escopo regular as relações sociais de todos os níveis, do interesse público, estabelecendo um clima de convivência harmoniosa e pacífica, fiscalizado pelo poder de polícia, e constituindo uma situação ou condição que conduza ao bem comum”
(Brasil, 1983).

A partir dessa definição, compreende-se que a preservação da ordem pública envolve não apenas ações repressivas, mas também práticas preventivas e educativas, capazes de intervir sobre fatores sociais que antecedem a ocorrência da violência e da criminalidade. Nesse sentido, a atuação da Polícia Militar no sistema de segurança pública adquire um caráter ampliado, no qual a prevenção se apresenta como elemento fundamental para o cumprimento de suas funções constitucionais e sociais.

É nesse contexto que se insere o investimento da Polícia Militar do Pará em ações de caráter preventivo, especialmente por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência PROERD, voltado à prevenção do uso de drogas e da violência no ambiente escolar. O PROERD constitui-se como uma das iniciativas institucionais que buscam articular segurança pública, educação e comunidade, deslocando parcialmente o foco da repressão para estratégias pedagógicas de orientação e conscientização.

O programa é desenvolvido por policiais militares voluntários que se submetem a treinamento específico para atuação em escolas, com o objetivo de orientar crianças e adolescentes acerca dos riscos associados ao uso de drogas e à prática da violência. Embora apresente baixo custo operacional, o PROERD enfrenta limitações relacionadas à insuficiência de recursos e ao alcance restrito de suas ações. Ainda assim, estudos indicam que, entre os diversos métodos tradicionalmente utilizados no enfrentamento da criminalidade, as estratégias baseadas no policiamento comunitário têm demonstrado maior eficácia preventiva.

Conforme aponta Rateke, a atuação policial orientada pelo diálogo e pela aproximação com a comunidade favorece a construção de vínculos de confiança, possibilitando a circulação de informações e a realização de ações educativas com resultados positivos na redução da criminalidade, do consumo e da comercialização de drogas

“Foi comprovado que dentre os vários métodos utilizados pela polícia no combate à criminalidade, desde patrulhamentos mais rígidos até o aumento de prisões, o que mais tem demonstrado eficácia é o trabalho da polícia comunitária” (Rateke, 2006).

No Estado do Pará, o PROERD teve início em agosto de 2003, nos municípios de Barcarena, Conceição do Araguaia e Augusto Corrêa, a partir da iniciativa de oficiais e instrutores que, ao reconhecerem a relevância social do programa, voluntariaram-se para sua implementação. Nesse período inicial, a execução das atividades dependia do estabelecimento de parcerias com prefeituras, empresas e segmentos da sociedade civil, responsáveis pelo financiamento de materiais pedagógicos e de apoio.

Na Região Metropolitana de Belém, o programa foi implantado inicialmente no município de Ananindeua, na Escola Municipal Eduarda Teixeira Pereira, e posteriormente na capital Belém, na Escola Tiradentes, a partir do ano de 2006. Com a consolidação institucional, o PROERD passou a integrar o Programa Plurianual do Governo do Estado, por meio do Programa Pro Paz, assegurando financiamento público e maior estabilidade administrativa.

A institucionalização do PROERD na Polícia Militar do Estado do Pará ocorreu por meio da Portaria nº 0315 de 2011 do Gabinete do Comando Geral, que estabelece

“Fica institucionalizado o PROERD Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência na Polícia Militar do Estado do Pará, constituindo medida proativa, sendo atividade fim, para o controle da violência e criminalidade, complementar às ações preventivas e repressivas ao uso indevido e tráfico de drogas” (Pará, 2011).

No âmbito organizacional, o comando de cada companhia ou batalhão é responsável pela coordenação local do programa, cabendo-lhe definir as escolas atendidas e acompanhar os dados estatísticos produzidos a partir das ações desenvolvidas pelos instrutores.

Atualmente, o PROERD configura-se como uma das principais ferramentas do policiamento comunitário no Estado do Pará, ao promover a interação entre escola, família e comunidade e incidir diretamente sobre questões relacionadas à prevenção do uso indevido de drogas e da violência no contexto escolar. A filosofia do programa baseia-se na atuação do policial fardado em sala de aula, com enfoque no desenvolvimento de habilidades que auxiliem crianças e adolescentes a se manterem afastados das drogas lícitas e ilícitas.

Segundo Rateke, essa abordagem pedagógica pode ser compreendida como uma forma de educação afetiva e de promoção de estilos de vida saudáveis

“Trata-se de uma vacina no comportamento contra as drogas e a violência, abordando o modelo de educação afetiva, do estilo de vida saudável, criando condições para que a criança aprenda a lidar com sua ansiedade, resistindo às pressões dos companheiros,

elevando sua autoestima, e ainda solidificando noções de cidadania e da convivência harmoniosa” (Rateke, 2006).

O PROERD possui caráter educacional e é desenvolvido por policiais militares instrutores capacitados, que estabelecem contato direto com crianças e adolescentes por meio de atividades pedagógicas voltadas à informação, à tomada de decisão, ao fortalecimento da autoestima e à valorização da vida. Para ingressar no programa, os policiais devem ser voluntários, apresentar boa conduta funcional e não possuir dependência química, sendo submetidos a avaliações psicológicas, entrevistas e questionários.

A formação inicial dos instrutores compreende carga horária aproximada de 80 horas, com conteúdos relacionados ao desenvolvimento infantil, gestão de sala de aula, técnicas de ensino e habilidades de comunicação, além das temáticas centrais do programa. O currículo foi adaptado à realidade brasileira e organiza-se em três modalidades, voltadas à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ao quinto ano do ensino fundamental e aos pais ou responsáveis.

Durante o Curso de Capacitação para Instrutores do PROERD, são realizadas demonstrações de lições conduzidas por mentores, nas quais os participantes simulam situações de ensino em sala de aula. Conforme descrito no Livro do Estudante do PROERD

“O programa consiste em uma ação conjunta entre o policial militar devidamente capacitado, professores, especialistas, estudantes, pais e comunidade, no sentido de prevenir e reduzir o uso indevido de drogas e a violência entre estudantes, bem como ajudar os estudantes a reconhecerem as pressões e a influência diária para usarem drogas e praticarem a violência, e a resistência a elas” (PROERD, 2009).

Material e método

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada à compreensão dos sentidos atribuídos pelos policiais militares instrutores do PROERD às suas práticas formativas e educativas no contexto da prevenção ao uso de drogas e à violência no ambiente escolar. A adoção desse enfoque fundamenta-se na compreensão de que fenômenos educativos e institucionais, quando atravessados por valores, crenças e práticas de socialização, exigem um tratamento metodológico capaz de apreender significados, racionalidades e modos de interpretação do mundo social produzidos pelos sujeitos em suas experiências concretas (Minayo, 2014, p. 21). Nessa perspectiva, o campo empírico não é

tomado como simples repositório de fatos, mas como espaço de produção simbólica e discursiva, no qual se manifestam disposições institucionais, formas de legitimação e regimes de verdade socialmente construídos (Bourdieu, 2011, p. 69).

De acordo com informações fornecidas pela coordenação do PROERD na Polícia Militar do Pará, até o ano de 2024 havia 180 instrutores devidamente capacitados e aptos ao exercício das atividades do programa, dos quais 137 encontravam-se em efetiva atuação. Desse contingente, 38 instrutores estavam lotados na capital do estado, distribuídos em diferentes unidades da corporação. O universo empírico da pesquisa foi constituído por esse grupo, do qual participaram 17 instrutores, selecionados a partir da disponibilidade e do aceite voluntário para participação no estudo.

Considerando a natureza qualitativa da pesquisa e a necessidade de obtenção de dados descritivos por meio do contato direto entre pesquisador e sujeitos investigados, foi solicitada autorização formal à coordenação do PROERD da Polícia Militar do Pará para a realização do estudo, conforme registrado em ofício apresentado como apêndice. Esse procedimento atende a exigências de acesso institucional e de responsabilidade ética em pesquisas com sujeitos vinculados a organizações públicas, nas quais o consentimento institucional e a transparência quanto aos objetivos do estudo são condições essenciais para a legitimidade da produção de dados (Minayo, 2014, p. 59).

A técnica de coleta de dados consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, compostas por cinco questões abertas, elaboradas para apreender percepções acerca da formação recebida, das práticas pedagógicas desenvolvidas e da efetividade do programa no ambiente escolar. A entrevista é compreendida como instrumento privilegiado na pesquisa qualitativa por possibilitar o acesso às interpretações que os sujeitos produzem sobre suas próprias práticas, permitindo captar não apenas informações, mas também justificativas, valores e enquadramentos cognitivos presentes nas narrativas (Minayo, 2014, p. 109). A aplicação ocorreu em janeiro de 2024, em momentos acordados com os participantes.

O tratamento dos dados foi realizado por meio de leitura analítica e interpretativa dos relatos, buscando identificar regularidades, convergências e tensões discursivas. Esse procedimento dialoga com a tradição de análise qualitativa que compreende o discurso como

prática social, na qual se produzem sentidos e se legitimam posições institucionais, de modo que a fala não é tomada como espelho do real, mas como construção situada e atravessada por relações de poder e por repertórios culturais disponíveis (Foucault, 2014, p. 12). Assim, os excertos selecionados foram mobilizados como unidades empíricas para interpretação das categorias emergentes e para sustentação dos argumentos produzidos na discussão.

A opção por uma leitura discursiva também se apoia na compreensão de que instituições como a polícia operam por meio de uma linguagem normativa que organiza condutas, define fronteiras de aceitabilidade e estrutura modos de intervenção social. Nessa direção, as falas dos instrutores foram analisadas como enunciados que expressam tanto experiências individuais quanto marcas da racionalidade institucional que orienta o programa, incluindo expectativas de eficácia preventiva, concepções de cidadania e interpretações sobre educação e ordem pública (Bourdieu, 2011, p. 93).

Ressalta-se que o estudo apresentou limitações decorrentes do número reduzido de participantes, o que se relaciona à disponibilidade dos instrutores e às especificidades operacionais da corporação. Ainda assim, entende-se que o conjunto de dados produzidos oferece elementos consistentes para uma compreensão qualitativa do processo formativo e das práticas educativas desenvolvidas no âmbito do PROERD, sobretudo por permitir o acesso a sentidos recorrentes e a problemas estruturais percebidos pelos próprios agentes responsáveis pela execução do programa.

No que se refere aos critérios de validade e confiabilidade, a pesquisa qualitativa adotada neste estudo fundamenta-se na compreensão de que a consistência científica não decorre da replicabilidade estatística, mas da coerência interna do percurso metodológico, da densidade interpretativa dos dados e da articulação entre referencial teórico, procedimentos empíricos e análise produzida. Conforme assinala Minayo, a validade na pesquisa qualitativa está relacionada à capacidade de o estudo produzir interpretações plausíveis, sustentadas teoricamente e ancoradas no material empírico, respeitando o contexto social e institucional no qual os dados foram gerados (Minayo, 2014, p. 30). Nesse sentido, a credibilidade da investigação foi buscada por meio da descrição detalhada do campo, da explicitação dos

critérios de seleção dos participantes e da utilização de excertos discursivos como evidências analíticas.

A confiabilidade, por sua vez, foi assegurada pela adoção de procedimentos sistemáticos de coleta e análise, bem como pela transparência quanto às escolhas metodológicas realizadas ao longo do estudo. Triviños destaca que, em pesquisas qualitativas, a confiabilidade está associada à fidelidade do pesquisador ao material empírico, à consistência interpretativa e à clareza na exposição dos caminhos analíticos percorridos, permitindo que o leitor acompanhe o processo de construção do conhecimento e avalie sua coerência interna (Triviños, 1987, p. 133). Dessa forma, a interpretação dos dados buscou manter-se rigorosamente vinculada às falas dos participantes e ao referencial teórico mobilizado, evitando generalizações indevidas e preservando o caráter contextual e situado dos achados.

Resultados e discussões

Os resultados deste estudo referem-se à análise das entrevistas realizadas com 17 instrutores do PROERD vinculados à Polícia Militar do Pará. A leitura dos dados empíricos foi orientada pela compreensão de que a fala dos sujeitos não constitui apenas expressão individual de opiniões, mas configura-se como prática discursiva socialmente situada, atravessada por normas institucionais, regimes de verdade e formas historicamente construídas de legitimação do papel policial no campo educativo. Nesse sentido, a análise dialoga com a tradição da análise do discurso, especialmente com as contribuições de Foucault, Bourdieu e Pêcheux, ao compreender o discurso como espaço de produção de sentidos, de poder simbólico e de ordenamento das práticas sociais.

Quando questionados acerca de sua avaliação sobre o PROERD desenvolvido pela Polícia Militar do Pará, a maioria dos instrutores afirmou acreditar na efetividade do programa como instrumento de prevenção ao uso de drogas e à violência no ambiente escolar. As falas revelam a incorporação de um discurso institucional de prevenção, no qual a função pedagógica do policial é apresentada como elemento central da atuação preventiva

“Acredito no programa, bem como em sua importância em contribuir para que muitos jovens digam não ao consumo de drogas além de terem informações sobre drogas o que facilita dizer não às drogas” (Entrevistado 04).

“Tenho certeza que o programa conscientiza, não todos, mas uma grande parte das crianças e adolescentes que ele educa fazendo um excelente trabalho de conscientização e prevenção às drogas com essas crianças e adolescentes” (Entrevistado 16).

À luz da análise foucaultiana, tais enunciados podem ser compreendidos como parte de um regime discursivo que associa saber, prevenção e normalização das condutas juvenis. O discurso preventivo não opera apenas como transmissão de informação, mas como tecnologia de governo dos comportamentos, produzindo sujeitos capazes de autorregular suas escolhas a partir de valores socialmente legitimados (Foucault, 2014, p. 56). Assim, ao afirmar que o programa ensina a dizer não, os instrutores reiteram uma lógica discursiva que privilegia a responsabilização individual e a internalização das normas como estratégia central de prevenção.

Essa compreensão encontra respaldo no próprio discurso institucional do programa, conforme expresso no manual do instrutor

“O objetivo geral deste curso é prevenir substancialmente o uso do fumo, álcool, drogas ilícitas e inalantes. O curso foi criado para ampliar a capacidade dos estudantes para investirem em suas próprias vidas ensinando-os a maneira de se lidar com um conjunto específico de situações problemáticas da vida, a saber, aquelas que envolvem pressões internas e externas para o uso de substâncias psicotrópicas e de lidar de modo eficaz com sentimentos de frustrações e ódio”.

Ao serem indagados se suas instruções alcançam o objetivo essencial do programa, todos os instrutores responderam afirmativamente, ainda que reconhecendo limites estruturais relacionados ao acompanhamento contínuo dos alunos. As falas indicam uma percepção compartilhada de que a prevenção escolar necessita do envolvimento articulado entre polícia, escola e família

“Com as aulas nós instrutores conseguimos mostrar aos alunos que eles não devem usar drogas, então conseguimos mostrar o que é certo fazer, mas não temos o poder de estar acompanhando os alunos então a palestra voltada aos pais é muito importante” (Entrevistado 17).

“Através das instruções nós mostramos aos alunos de forma lúdica e através de exemplos que as drogas são prejudiciais tanto para o corpo quanto para a mente deles, mas o acompanhamento desses alunos deve ser feito pela escola e pela família” (Entrevistado 11).

Do ponto de vista bourdieusiano, esses enunciados evidenciam a percepção dos instrutores acerca dos limites do capital institucional da polícia no campo educacional. Embora

o policial detenha autoridade simbólica, sua atuação pedagógica depende da articulação com outros agentes sociais que compartilham o processo de socialização, como a família e a escola, responsáveis pela continuidade da inculcação dos *habitus* preventivos (Bourdieu, 2011, p. 83).

Quando o foco da análise desloca-se para a formação dos instrutores, emergem discursos críticos que tensionam o discurso oficial de suficiência formativa. Os entrevistados reconhecem a relevância da formação inicial, mas apontam a ausência de políticas estruturadas de formação continuada como fragilidade central do programa

“Há a necessidade de uma formação continuada, pois depois que terminamos o curso não houve nenhuma outra forma de capacitação ou atualização do que aprendemos no curso” (Entrevistado 01).

“Apesar de acreditar que o conhecimento adquirido no curso é suficiente, entendo que há a necessidade de uma proposta a respeito de uma formação continuada, já que o conhecimento muda constantemente” (Entrevistado 15).

Esses enunciados dialogam diretamente com a concepção de formação defendida por Nóvoa, para quem o aprender contínuo constitui eixo estruturante do desenvolvimento profissional, articulando experiência, reflexão e contexto institucional como dimensões indissociáveis da prática educativa (Nóvoa, 1995, p. 23). No plano discursivo, observa-se uma tensão entre o discurso institucional de capacitação e o discurso vivido dos instrutores, que revela lacunas formativas percebidas no cotidiano da prática.

A recorrente menção à predominância da formação teórica em detrimento da prática reforça essa tensão

“Sentimos necessidade de mais tempo para exercitarmos a prática daquilo que aprendemos na teoria” (Entrevistado 09).

“O conteúdo do curso é repassado de forma muito rápida e a prática muitas vezes acaba acontecendo de forma efetiva quando já estamos na sala de aula realmente” (Entrevistado 01).

“Infelizmente o curso é repassado de forma intensa e não há tempo para a parte prática que não deixa de ser feita, mas necessitaria de mais tempo” (Entrevistado 08).

Essas falas podem ser interpretadas à luz de Pêcheux, ao se compreender que o discurso dos instrutores não é homogêneo, mas atravessado por contradições entre o que é prescrito institucionalmente e o que é vivenciado na prática. A formação aparece discursivamente como

incompleta, revelando um descompasso entre o tempo pedagógico necessário à aprendizagem e o tempo institucional imposto pela organização do curso (Pêcheux, 2010, p. 62).

A crítica à carga horária intensiva e à exaustão formativa reforça essa leitura

“O conteúdo não é tão extenso, só é passado de forma muito intensa o que de certa forma o torna exaustivo” (Entrevistado 17).

“Além do curso ser o dia todo, à noite que era para descansar, todos nós continuávamos fazendo atividade para o próximo dia” (Entrevistado 06).

Outro eixo discursivo relevante refere-se à percepção de falta de apoio institucional por parte da corporação, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos instrutores

“Infelizmente não temos o apoio necessário por parte da instituição. Muitas são as ideias, os projetos, mas acaba tudo sendo feito através do esforço do policial que por vezes tem que sacrificar sua folga para colocar em prática o projeto, ganhando para isso apenas a realização pessoal” (Entrevistado 09).

“Muitas promessas são feitas, mas poucas são efetivadas. Em alguns lugares os comandantes fornecem apoio ao projeto, mas em outros lugares alguns policiais sofrem até discriminação por fazerem parte do programa” (Entrevistado 17).

Sob a perspectiva da análise do discurso institucional, essas falas evidenciam fissuras entre o discurso oficial de valorização da prevenção e as práticas organizacionais efetivas. O reconhecimento simbólico do PROERD não se traduz, necessariamente, em condições materiais e organizacionais que sustentem sua execução, produzindo um sentimento de ambivalência entre pertencimento institucional e desgaste profissional.

Apesar dessas tensões, os instrutores expressam forte sentido de realização pessoal e de exercício de cidadania associado à atuação no programa

“Sinto-me muito feliz, pois o contato com as crianças é maravilhoso, temos uma resposta muito positiva com relação às aulas, e não levamos somente conhecimento, fica uma relação de amor e carinho” (Entrevistado 06).

“Ajudar essas crianças é entrar em contato com o lado bom do ser humano e me sinto realizado pessoalmente, pois além do meu trabalho como policial militar ajudo para que mais tarde eles não sejam delinquentes” (Entrevistado 12).

Esse conjunto de enunciados revela a produção de uma identidade profissional específica, na qual o policial se reconhece como educador e agente de transformação social. Tal identidade é construída discursivamente a partir da valorização da prevenção como prática legítima de segurança pública, articulando cidadania, educação e cuidado social

“Sinto-me muito satisfeita em trabalhar no PROERD, pois me sinto feliz em ajudar os alunos a tomarem a decisão de não usar drogas e isso é gratificante tanto como pessoa como policial militar” (Entrevistado 17).

“A alegria que sinto quando vejo a admiração nos olhos das crianças quando palestro não tem preço. Por isso me sinto realizado e acredito estar exercendo minha cidadania e fazendo o trabalho de prevenção como policial militar” (Entrevistado 09).

Em síntese, a análise discursiva das entrevistas evidencia que o PROERD é sustentado por um discurso fortemente legitimador da prevenção e da função pedagógica da polícia, mas também revela contradições estruturais relacionadas à formação, ao reconhecimento institucional e às condições de trabalho. Esses elementos configuram um campo discursivo marcado por consensos e tensões, no qual se articulam práticas de cuidado, dispositivos de controle e expectativas de transformação social.

Considerações Finais

A análise discursiva das entrevistas realizadas com os instrutores do PROERD permite compreender que o programa se sustenta em um campo de sentidos no qual prevenção, educação e segurança pública são articuladas como dimensões indissociáveis da preservação da ordem social. As falas dos participantes revelam a incorporação de um discurso institucional que legitima a atuação pedagógica da Polícia Militar no espaço escolar, conferindo centralidade à formação moral, à responsabilização individual e à internalização de normas como estratégias de enfrentamento ao uso de drogas e à violência.

Sob a perspectiva da análise do discurso, observa-se que os enunciados produzidos pelos instrutores não se limitam à expressão de opiniões individuais, mas constituem práticas discursivas atravessadas por regimes de verdade e por racionalidades institucionais historicamente consolidadas. O discurso preventivo presente nas falas opera como tecnologia de governo das condutas juvenis, na medida em que busca produzir sujeitos capazes de autorregular seus comportamentos a partir de valores socialmente legitimados, conforme problematizado por Foucault. Nesse sentido, o PROERD configura-se como dispositivo que articula saber pedagógico e poder institucional, orientando práticas educativas voltadas à normalização de condutas consideradas desviantes.

Ao mesmo tempo, a análise evidencia tensões internas ao discurso institucional. Embora os instrutores reconheçam a relevância do programa e afirmem sua eficácia preventiva, emergem críticas recorrentes relacionadas à insuficiência da formação continuada, à predominância da dimensão teórica em detrimento da prática e à intensificação da carga horária formativa. Essas falas revelam fissuras entre o discurso oficial de capacitação e as experiências concretas vivenciadas pelos instrutores, indicando um descompasso entre o tempo institucional da formação e o tempo pedagógico necessário à consolidação das práticas educativas.

Do ponto de vista bourdieusiano, tais tensões podem ser interpretadas como expressão dos limites do capital institucional da polícia no campo educacional. Ainda que os instrutores detenham autoridade simbólica, sua atuação pedagógica depende da articulação com outros agentes de socialização, especialmente escola e família, o que é reconhecido explicitamente nas falas analisadas. Esse reconhecimento reforça a compreensão de que a prevenção não pode ser concebida como ação isolada da polícia, mas como prática intersetorial que exige corresponsabilização social.

Outro elemento central identificado refere-se à percepção de fragilidade do apoio institucional ao programa. As falas que mencionam a ausência de incentivos, o acúmulo de funções e a dependência do esforço individual dos instrutores evidenciam contradições entre o discurso institucional de valorização da prevenção e as condições organizacionais efetivamente oferecidas para sua execução. Tais contradições produzem um campo discursivo ambivalente, no qual reconhecimento simbólico e desgaste profissional coexistem.

Apesar dessas limitações, os instrutores atribuem elevado valor subjetivo e simbólico à participação no PROERD, associando sua atuação a sentimentos de realização pessoal, exercício da cidadania e ressignificação do papel policial. Essa dimensão afetiva do discurso revela a construção de uma identidade profissional que desloca parcialmente a centralidade da repressão para práticas educativas e de cuidado social, reforçando a prevenção como eixo legítimo da segurança pública contemporânea.

Conclui-se, portanto, que o PROERD constitui uma política preventiva relevante no contexto da segurança pública e da educação escolar, mas que demanda aprimoramentos estruturais, especialmente no que se refere à formação continuada, ao fortalecimento

institucional e ao reconhecimento efetivo do trabalho dos instrutores. A análise discursiva evidencia que o êxito do programa depende não apenas de sua aceitação simbólica, mas da consolidação de condições materiais, pedagógicas e organizacionais que sustentem, de forma consistente, a função educativa atribuída à Polícia Militar no espaço escolar.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983**. Aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares. Brasília, DF: Presidência da República, 1983.

CHAVES, Maria do Socorro. **Formação de instrutores do PROERD e práticas educativas**. Belém: UFPA, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2010.

PEREIRA, José Eustáquio de Brito. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109 a 125, 1999.

PROERD. **Livro do estudante**. Belém: Centro de Treinamento PROERD, 2009.

RATEKE, Deise. **A escola pública e o PROERD: tramas do agir policial na prevenção às drogas e às violências**. 2006. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO CÁRCERE: PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTAS DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL NA UNIDADE DE CUSTÓDIA E REINSERÇÃO FEMININA DE ANANINDEUA

*Frederico Silva das Mercês
Walesson Gomes da Silva*

O encarceramento feminino no Brasil configura-se como fenômeno social complexo, diretamente relacionado às desigualdades estruturais de gênero, raça e classe que historicamente moldam a sociedade. O sistema penal pátrio incide majoritariamente sobre mulheres que já se encontravam em situação de vulnerabilidade social antes mesmo do ingresso no cárcere. Trata-se, em sua maioria, de mulheres jovens, negras, pobres, com baixa escolaridade (Merces, *et al.*, 2025) e trajetórias marcadas pela informalidade laboral, pela maternidade solo e pela ausência de acesso contínuo a políticas públicas básicas.

Essa constatação dialoga com a criminologia crítica, que aponta o caráter seletivo do sistema penal, Baratta (2011) sustenta que o direito penal não atua de forma neutra, mas seleciona determinados grupos sociais como alvos preferenciais da punição. No caso das mulheres, essa seletividade assume contornos ainda mais severos, uma vez que se soma às desigualdades de gênero estruturais.

Dados divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça, a partir do Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP), indicavam que, no ano de 2018, a população carcerária brasileira alcançava o total de 602.217 pessoas privadas de liberdade. Desse contingente, 15.706 encontravam-se custodiadas no Estado do Pará, englobando tanto homens quanto mulheres em situação de encarceramento.

Paralelamente, informações produzidas pelo Ministério da Justiça, por meio do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias/Infopen Mulheres (2016), evidenciavam o crescimento expressivo da população feminina submetida ao cárcere no Brasil. À época, o número de mulheres privadas de liberdade totalizava 42.355, enquanto a capacidade instalada do sistema

prisional feminino correspondia a apenas 27.029 vagas, o que resultava em um déficit estrutural de 15.326 vagas.

Este cenário demonstra que a superlotação prisional não se restringe às unidades masculinas, constituindo-se também como uma realidade persistente no encarceramento feminino. Tal problemática assume contornos ainda mais sensíveis quando consideradas as especificidades das mulheres privadas de liberdade, cujas demandas extrapolam a lógica da mera custódia e envolvem necessidades relacionadas à infraestrutura adequada, à garantia de direitos básicos e à atenção a questões próprias da condição feminina no contexto prisional. Nessa perspectiva, Wacquant (2001) assinala que o encarceramento em massa opera como instrumento de gestão da pobreza, mecanismo que se reproduz de forma particular no encarceramento feminino, ao atingir majoritariamente mulheres oriundas de contextos de vulnerabilidade social.

Essa compreensão estrutural do encarceramento feminino permite avançar para uma análise que não se limita aos aspectos quantitativos ou institucionais do sistema prisional, mas que considera as trajetórias sociais que antecedem a prisão. A análise do perfil criminal dessas mulheres, portanto, não pode ser dissociada de suas histórias de vida. Conforme aponta Saffioti (2015), a criminalização feminina encontra-se profundamente vinculada às relações de poder de gênero, marcadas pela dependência econômica, pela vivência de violência doméstica e pela responsabilização quase exclusiva pelo cuidado familiar, fatores que ampliam processos de vulnerabilização social. Nesse sentido, o cárcere não se apresenta como um evento isolado ou disruptivo, mas como a continuidade de um percurso histórico de exclusão.

Neste sentido, torna-se necessário compreender as dimensões da vulnerabilidade e o processo de exclusão. Conforme Landown (2001 *apud* RESENDE, 2017), a vulnerabilidade pode ser compreendida a partir de duas dimensões complementares: a inerente, relacionada à própria condição humana e à necessidade de interação social, e a estrutural, resultante das desigualdades políticas, econômicas e sociais historicamente produzidas. No contexto brasileiro, é essa vulnerabilidade estrutural que antecede e condiciona, em grande medida, o ingresso das mulheres no sistema prisional.

Por sua vez Castel (1998) introduz o conceito de desfiliação social para explicar os processos por meio dos quais os indivíduos se afastam progressivamente dos vínculos que os

conectam à vida social. Segundo o autor, esse fenômeno ocorre quando relações fundamentais, como aquelas estabelecidas pelo trabalho, pela família, pela comunidade e pelas redes institucionais de proteção social, tornam-se frágeis ou são rompidas, comprometendo a inserção social do sujeito.

Nessa perspectiva, o autor compreende a exclusão social como um processo gradativo, estruturado em três níveis distintos. No primeiro, denominado de integração social, situam-se os indivíduos que apresentam relativa estabilidade no acesso ao trabalho, à renda e aos bens e serviços considerados essenciais à vida em sociedade. O segundo nível corresponde à condição de vulnerabilidade social, caracterizada pela instabilidade econômica, pelo enfraquecimento das redes de apoio e por dificuldades recorrentes no acesso a recursos básicos, o que expõe os sujeitos a situações constantes de risco e privação. Por fim, o terceiro nível refere-se à exclusão social propriamente dita, momento em que ocorre a ruptura efetiva dos vínculos sociais, resultando na impossibilidade de acesso a condições mínimas de subsistência e de participação plena na vida social e cidadã, como emprego, renda, moradia, educação, propriedade e direitos civis.

Butler (2003) estabelece uma distinção fundamental entre os conceitos de vulnerabilidade e precariedade, ao afirmar que a vulnerabilidade constitui uma condição intrínseca à existência humana, enquanto a precariedade decorre de arranjos sociais, econômicos e políticos que produzem desigualdades. Nessa perspectiva, a precarização não se apresenta como atributo individual ou natural, mas como resultado das relações de poder que moldam as condições de vida e limitam o acesso a recursos, direitos e oportunidades.

A inserção feminina no sistema prisional encontra-se diretamente associada a esse conjunto de vulnerabilidades sociais (LANDOWN, 2001 *apud* RESENDE, 2017), aos processos de desfiliação social (CASTEL, 1998) e à precarização das condições materiais de existência (BUTLER, 2003). Soma-se a esse cenário a restrição de acesso ao mercado de trabalho formal e o peso desproporcional da responsabilidade familiar, elementos que contribuem para a exposição das mulheres a contextos de risco. Muitas dessas mulheres, compreendidas como *outsiders* nos termos de Becker (2008), acabam envolvidas em práticas delitivas de menor potencial ofensivo, especialmente no tráfico de drogas, seja em razão de pressões econômicas, da influência de

parceiros, da necessidade de garantir a subsistência dos filhos ou da busca por reconhecimento e pertencimento social.

Nessa lógica, a vinculação a grupos criminosos emerge, para inúmeras mulheres, como uma estratégia de sobrevivência social. Bauman (2005) argumenta que, no contexto da modernidade líquida, as instâncias tradicionais de pertencimento, como o trabalho estável, a família nuclear e a comunidade local, encontram-se fragilizadas ou esvaziadas de significado, tornando-se insuficientes para suprir a necessidade de vínculos capazes de mitigar sentimentos de solidão e desamparo. Contudo, o ingresso em grupos criminosos não ocorre de forma imediata, mas resulta de um processo gradual de construção relacional, marcado pela convivência, pelo reconhecimento e pelo envolvimento afetivo e social.

A ausência de cidadania efetiva, associada à omissão do Estado na garantia de direitos básicos, contrasta com a denominada pseudodemocracia participativa (BRITO, *et al.*, 2020) presente em determinados grupos criminosos. Esses grupos, ao possibilitarem algum grau de participação nas decisões internas, produzem a sensação ilusória de pertencimento e voz ativa, ainda que seus integrantes permaneçam excluídos dos reais mecanismos de participação social e política. Esta contradição contribui para a ampliação contínua desse público no sistema penal, reforçando ciclos de exclusão e marginalização social.

Em contrapartida, a inexistência ou a insuficiência de políticas públicas voltadas à inclusão social dessas mulheres, historicamente invisibilizadas, sobretudo no contexto extramuros, evidencia a necessidade de que o espaço intramuros assuma um papel estratégico na oferta de oportunidades capazes de promover a transformação de suas trajetórias sociais. Nesse sentido, o ambiente prisional passa a ser compreendido não apenas como local de cumprimento da pena, mas como espaço potencial de intervenção estatal voltada à garantia de direitos e à construção de possibilidades concretas de reinserção na vida em liberdade.

É nesse contexto que se torna fundamental problematizar os referenciais teóricos que orientam as políticas penais direcionadas às pessoas privadas de liberdade, em especial no que diz respeito à distinção entre ressocialização e reintegração social. O conceito de ressocialização, amplamente presente no discurso jurídico-penal tradicional, encontra-se historicamente vinculado à criminologia positivista, a qual parte da premissa de que o indivíduo encarcerado apresenta

desvios de conduta que devem ser corrigidos para possibilitar seu retorno à convivência social (Foucault, 2014).

Tal perspectiva pressupõe a existência de uma socialização prévia adequada, condição que não se verifica na trajetória da maioria das mulheres privadas de liberdade. Conforme critica Baratta (2011), não é possível ressocializar aqueles que jamais foram plenamente integrados à sociedade. Desse modo, o discurso ressocializador tende a deslocar a responsabilidade para o indivíduo, desconsiderando as condições estruturais de desigualdade que moldaram sua trajetória social e criminal.

Em contraposição a essa lógica individualizante, a noção de reintegração social desloca o foco da responsabilização pessoal para a responsabilidade compartilhada entre o Estado e a sociedade. Zaffaroni (2007) sustenta que reintegrar implica criar condições materiais, simbólicas e institucionais que assegurem um retorno digno à liberdade, reconhecendo a pessoa privada de liberdade como sujeito de direitos e não como objeto de correção moral.

Ao adotar o conceito de reintegração social, este estudo se alinha a uma perspectiva crítica e garantista, partindo do entendimento de que a prisão, por si só, não cumpre função ressocializadora. Ao contrário, como observa Goffman (2008), o cárcere tende a produzir processos de mortificação do eu, enfraquecendo identidades e rompendo vínculos sociais. Nesse contexto, os programas desenvolvidos no interior das unidades prisionais devem ser compreendidos como estratégias voltadas à mitigação dos efeitos nocivos do encarceramento e à construção de condições mínimas para a vida em liberdade.

No âmbito do encarceramento feminino, a reintegração social assume contornos ainda mais específicos, uma vez que envolve demandas relacionadas à maternidade, às experiências de violência de gênero e à reconstrução de vínculos familiares e comunitários. A Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PNAMPE) reconhece essas particularidades ao estabelecer diretrizes orientadas à promoção de direitos, à redução das desigualdades intramuros e à construção de trajetórias de reintegração social efetiva.

A educação configura-se como uma das ferramentas mais relevantes e efetivas no âmbito das políticas destinadas às pessoas privadas de liberdade. Conforme assinala Foucault (2014), a

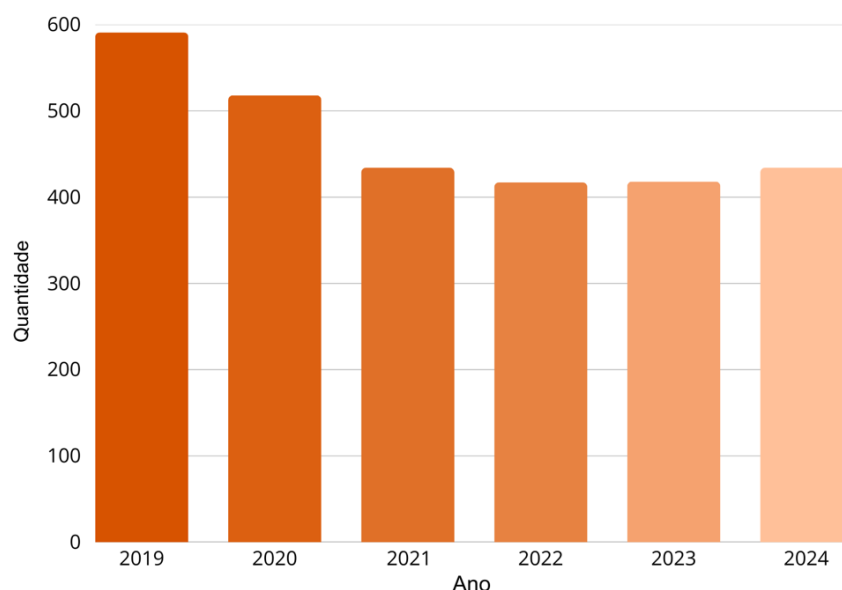
oferta educacional no contexto prisional representa, por parte do Estado, não apenas uma estratégia voltada à proteção e ao interesse coletivo, mas também o cumprimento de um dever jurídico e ético em relação à pessoa encarcerada.

De forma convergente, Lourenço (2011) compreendem a educação como um elemento capaz de ampliar as possibilidades concretas de elaboração de um projeto de vida autônomo, favorecendo a reintegração econômica, social e cultural após a saída do sistema prisional. Sob essa mesma perspectiva, Louzado (2012) enfatizam que as ações educacionais no cárcere devem expandir as expectativas de futuro das pessoas privadas de liberdade, minimizar a ociosidade, melhorar as condições de convivência no ambiente prisional e preparar o indivíduo para o retorno à sociedade, por meio da construção de conhecimentos, atitudes e valores que sustentem seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, Silva (2021) destaca que a educação exerce influência substancial na trajetória das pessoas privadas de liberdade, na medida em que possibilita a aquisição de novos saberes, a ressignificação de práticas e a construção de competências durante o período de cumprimento da pena. Para além dos efeitos imediatos no contexto intramuros, a formação educacional assume papel estratégico no período pós-encarceramento, ao ampliar as condições de reintegração social e de inserção no mercado de trabalho. Assim, os conhecimentos e aprendizagens desenvolvidos no cárcere podem ser mobilizados na vida em liberdade, contribuindo para a reconstrução de projetos pessoais e para a redução das chances de reincidência criminal.

O presente estudo destaca as políticas públicas relacionadas a educação implementadas na Unidade de Custódia e Reinserção Feminina, estabelecimento prisional que concentra o maior contingente de mulheres privadas de liberdade no estado do Pará. No ano de 2019, a população prisional feminina da unidade correspondia a 591 internas, enquanto em 2024 esse número foi reduzido para 434 mulheres custodiadas.

Figura 2 - População prisional feminina na UCRF Ananindeua, no período de 2019 a 2024



Fonte: Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Pará

O gráfico apresentado evidencia uma redução absoluta de 157 internas no período compreendido entre 2019 e 2024, o que corresponde a uma diminuição aproximada de 26,6% da população feminina custodiada na referida unidade. Tal variação demonstra uma alteração expressiva no quantitativo de mulheres privadas de liberdade ao longo do período analisado. Observa-se, ainda, que a queda mais acentuada registrada entre os anos de 2019 e 2021 pode estar diretamente associada aos impactos decorrentes do contexto pandêmico, o qual influenciou de forma significativa a dinâmica do sistema prisional, especialmente no que se refere à adoção de medidas excepcionais, como a ampliação de alternativas penais, revisões de prisões provisórias e ações voltadas à redução da superlotação.

O expressivo contingente de mulheres em situação de privação de liberdade na referida unidade prisional evidencia a necessidade de intervenção do Estado na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à educação, sobretudo quando se considera, conforme já destacado, o baixo nível de escolaridade predominante entre a população encarcerada. Diante desse cenário, a Secretaria de Administração Penitenciária do Estado do Pará tem desenvolvido, ao longo dos anos, diferentes programas sociais com o objetivo de enfrentar esse

déficit educacional, buscando transformar essa realidade e ampliar o acesso ao direito à educação para mulheres que, em razão de trajetórias marcadas pela exclusão social, não tiveram oportunidades efetivas de participação plena na vida em sociedade, dentre os quais no presente trabalho será destacado a Escola de Jovens e Adultos, o Programa de Remição de Pena pela Leitura, o Ensino Superior e o Projeto Tempo de Ler.

Conforme informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Administração Penitenciária, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade de ensino destinada a pessoas jovens, adultas e idosas em situação de privação de liberdade, abrangendo todas as etapas da Educação Básica. Essa política educacional possibilita a retomada do percurso escolar e a conclusão dos estudos em período reduzido, contribuindo para a elevação da escolaridade, o fortalecimento da qualificação educacional e a ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho após o cumprimento da pena. No âmbito da EJA, o Ensino Fundamental organiza-se em quatro etapas, enquanto o Ensino Médio é estruturado em duas etapas, permitindo, ao final de cada nível, o acesso ao ensino superior.

Na UCRF de Ananindeua, o programa de Educação de Jovens e Adultos é ofertado de forma regular, com funcionamento de segunda a sexta-feira, totalizando uma carga horária diária de quatro horas. O acompanhamento da participação das internas ocorre por meio do registro individual de frequência, instrumento fundamental tanto para o monitoramento pedagógico quanto para a concessão do benefício da remição de pena. Para esse fim, a comprovação das horas de estudo é formalizada mediante declaração emitida pelo setor pedagógico ou pela equipe de reinserção social da unidade. O programa contempla mulheres privadas de liberdade inseridas nos regimes fechado e semiaberto, ampliando o acesso à educação como instrumento estratégico no processo de reintegração social.

O Programa de Remição de Pena pela Leitura, conforme diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Pará (SEAP/PA), tem como finalidade assegurar o acesso regular à leitura no interior dos blocos carcerários das unidades prisionais do Estado, bem como estimular o desenvolvimento intelectual das pessoas privadas de liberdade. A iniciativa fundamenta-se na Resolução nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça, a qual

reconhece a leitura como instrumento relevante para a promoção do conhecimento, da reflexão crítica e da construção de novas perspectivas de vida no contexto prisional.

De acordo com a metodologia adotada pelo programa, a pessoa privada de liberdade poderá realizar a leitura de um livro por mês para fins de remição de pena. Para tanto, a custodiada dispõe de um prazo que varia entre 21 (vinte e um) e 30 (trinta) dias para a leitura da obra, a qual pode ser realizada tanto no interior da cela quanto na biblioteca da Unidade de Custódia e Reinserção Feminina de Ananindeua. Concluída a leitura, a interna deverá elaborar um relatório ou resenha, a ser entregue no prazo máximo de 10 (dez) dias após a devolução do livro. O cumprimento satisfatório dessas etapas garante o direito à remição de quatro dias da pena, nos termos da normativa vigente.

Em dados colhidos junto a SEAP/PA, pode-se observar que o acesso ao ensino superior no sistema prisional é destinado às mulheres custodiadas que tenham concluído o ensino médio e demonstrem interesse em ingressar em cursos de graduação. O ingresso ocorre, prioritariamente, por meio da participação no Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM PPL) ou mediante aprovação em processos seletivos promovidos por instituições de ensino superior privadas.

Ressalta-se que a implementação dessa modalidade educacional na Unidade de Custódia e Reinserção Feminina de Ananindeua teve início no ano de 2022, representando um avanço significativo no âmbito das políticas educacionais voltadas ao público feminino encarcerado. Para as mulheres custodiadas em regime fechado, a oferta do ensino superior ocorre predominantemente na modalidade de Educação a Distância (EAD), considerando as limitações impostas pela dinâmica prisional.

Atualmente, os cursos são ofertados por diferentes instituições de educação superior, majoritariamente pertencentes à rede privada de ensino, o que amplia as possibilidades de acesso à formação acadêmica no contexto prisional e contribui para a construção de trajetórias educacionais capazes de favorecer a reintegração social das mulheres privadas de liberdade.

De acordo com dados fornecidos pela SEAP/PA, a alfabetização no sistema prisional é desenvolvida por meio do Projeto Tempo de Ler, iniciativa resultante de parceria firmada entre a SEAP/PA e o Instituto Brasileiro de Educação e Meio Ambiente (IBRAEMA). O projeto foi

implementado no ano de 2019 e, desde então, tem promovido ações de alfabetização voltadas às pessoas privadas de liberdade.

O referido programa contemplou aproximadamente 1.300 mulheres privadas de liberdade em todo o estado do Pará, incluindo as custodiadas da Unidade de Custódia e Reinserção Feminina de Ananindeua, ampliando o acesso à alfabetização como etapa fundamental do processo educacional e como instrumento estratégico para a reintegração social no contexto prisional. A abrangência dessa iniciativa evidencia o papel central que as políticas educacionais podem desempenhar na mitigação das desigualdades estruturais que antecedem o ingresso dessas mulheres no sistema penal.

Nesse sentido, a análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que a implementação de programas sociais voltados à educação no contexto do encarceramento feminino constitui elemento essencial para a efetivação de políticas públicas comprometidas com a reintegração social e a garantia de direitos. O perfil das mulheres privadas de liberdade revela trajetórias marcadas por múltiplas vulnerabilidades sociais, baixo nível de escolaridade e acesso precário a políticas públicas antes mesmo do ingresso no sistema prisional, reforçando a compreensão de que o cárcere não representa um fenômeno isolado, mas integra um processo contínuo de exclusão social historicamente produzido.

Nesse cenário, a existência dos programas educacionais, como a Educação de Jovens e Adultos, o Programa de Remição de Pena pela Leitura, o acesso ao ensino superior e o Projeto Tempo de Ler, demonstra potencial significativo para a mitigação dos efeitos nocivos do encarceramento. Mais do que instrumentos auxiliares ao cumprimento da pena, tais iniciativas configuram-se como estratégias fundamentais de reconstrução de trajetórias sociais, na medida em que possibilitam a elevação da escolaridade, o desenvolvimento de capacidades críticas, o fortalecimento da autonomia e a ampliação das perspectivas de inserção social e laboral no período pós-cárcere.

A oferta de educação intramuros assume especial relevância diante da insuficiência de políticas inclusivas no contexto extramuros, tornando o espaço prisional um *lócus* estratégico de intervenção estatal. Ao promover o acesso à educação como direito fundamental, o Estado

contribui não apenas para a qualificação individual das mulheres custodiadas, mas também para a ruptura de ciclos históricos de marginalização, seletividade penal e reincidência criminal.

Além disso, a adoção do conceito de reintegração social, em detrimento da noção tradicional de ressocialização, permite uma abordagem mais crítica e alinhada à perspectiva garantista, ao deslocar o foco da responsabilização individual para a responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade. Nesse sentido, os programas educacionais não devem ser compreendidos como mecanismos de correção moral, mas como políticas de reconhecimento da pessoa privada de liberdade enquanto sujeito de direitos, capaz de construir novos projetos de vida. Por fim, conclui-se que o fortalecimento e a ampliação de políticas educacionais no sistema prisional feminino são indispensáveis para a promoção de uma justiça social mais equitativa. Investir em educação no cárcere significa investir na redução das desigualdades estruturais que antecedem o aprisionamento, na valorização da dignidade humana e na construção de possibilidades concretas de reintegração social, contribuindo, assim, para um modelo de política penal mais humano, inclusivo e socialmente responsável.

Referências

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 jul. 1984.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECKER, Howard S. **Outsiders: o estudo da sociologia do desvio**. Tradução Maria Luiza X. de Borges. 1. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRITO, Lauro Gurgel de; OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de; NOGEUIRA, Jailson Alves. Pertencimento e Territorialidade no Contexto da Prática de Atos Infracionais e da Participação em Facções Criminosas por Adolescentes Internados no Case Mossoró/RN. **Revista Direito Público**. Brasília: Distrito Federal, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 1. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoque e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdufSCar, 2011.

LOUZADO, Shênia Soraya Soares; NOVELLI, Juliana. O trabalho do professor

MERCES, Frederico Silva das; BARROS, Ismael da Silva; SANTOS, Fabrício dos Santos; ALMEIDA, Silvia dos Santos; SILVA, Walesson Gomes da. Entre as Grades e a Floresta: a prisão de mulheres na Amazônia Legal em tempos de sustentabilidade. **IOSR Journal Of Humanities and Social Science**, Vol 30, Issue12, Series 2, 2025.

RESENDE, Carolina Costa; RIBEIRO, Luiz Paulo. Breve ensaio sobre o conceito de vulnerabilidade social: exclusão social, trabalho, democracia e empoderamento. **Revista Percorso Acadêmico**. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 378-400, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVA, Nathalia Meireles da. **A educação como processo de ressocialização da pessoa privada de liberdade**. 2021. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Em busca das penas perdidas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

LAZER NOS ESPAÇOS PRISIONAIS EM MINAS GERAIS: DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO

Livia Andréa Figueiró de Souza

Introdução

A escrita deste capítulo inicialmente se originou da ideia de se fazer um artigo que discutisse a problemática do lazer inserido na oferta de atividades e práticas não-escolares em espaços prisionais no estado de Minas Gerais. Pode-se vincular o tema às questões de cunho de direitos humanos e atrelados à legislação brasileira penal que possibilita a inserção de atividades de lazer nos espaços carcerários como possibilidades de ressocialização e garantia de direitos individuais (Brasil, 1984), (CNJ,2021).

O lazer, mesmo que seja reconhecido no âmbito jurídico como direito social, como por exemplo, “descanso, recreação, atividades desportivas, artísticas”, configurado na Lei de Execução Penal - LEP, (Brasil, 1984), carece da correta implementação e averiguação pelo poder público. Dado isso, tem-se que para a sua efetivação como política pública de justiça social, atrelada às práticas culturais e sociais divulgadas pelas políticas de educação prisional, importa destacar que, atualmente, a oferta de atividades de lazer é marcada por barreiras e limites estruturais, institucionais e conceituais que esbarram em contradições e situações de desamparo à correta manifestação dessas atividades nos espaços prisionais.

De acordo com a LEP (Brasil,1984) artigo 41, nos incisos V e VI, são direitos das pessoas encarceradas, a oferta pelo poder público e/ou parcerias público-privadas, das práticas culturais e educativas:

Art. 41 - Constituem direitos do preso: V - proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação; VI - exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena. (Brasil,1984)

Mas, é preciso alargar o olhar para o que acontece dentro dos espaços prisionais quando se refere à possibilidade real que as atividades consideradas não-escolares, culturais e de lazer apresentam em relação às atividades escolares. Percebe-se pela análise bibliográfica sobre a temática, que há um esforço do poder público em gerir a política educacional para a população

encarcerada, promovendo acesso e condições para frequência em aulas e exames, ou seja, no âmbito da escolarização convencional. Mas, o mesmo não acontece em relação ao lazer, haja visto que a bibliografia ainda se mostra incipiente sobre a temática, cujo quantitativo é pouco expressivo em relação a outros temas ligados a espaços prisionais.

O lazer nos espaços prisionais ainda é visto como privilégio numa visão reducionista, em detrimento ao que se estabelece na legislação penal brasileira. E cabe ressaltar como apontou Goffman (2008) sobre as prisões serem instituições totais e como essa configuração do modelo prisional, tornam os espaços prisionais como locais de exclusão, marginalização, banimento dos direitos humanos e da dignidade humana, além da despersonalização imposta aos sujeitos que se encontram aprisionados. Conforme pontuou Gomes et al. (2022):

(...) o velho desejo de vingança ainda nos impulsiona para as prisões “modelo” medieval, e assim vivemos o caos do sistema prisional brasileiro. (...) esporte e lazer são artigos indesejados na prisão, pelo senso comum, que avalia a prisão a seu modus raso, e por oportunistas que fazem fortuna da tragédia coletiva denominada cárcere. (Gomes, 2022, p.242)

Mas, contrariamente à lógica de punição e ritos de coerção, característicos da imposição dos regimes autoritários prisionais, pode-se apontar que o lazer assume papel preponderante quando inserido em atividades que visam reintegrar, reinserir e promover a dignidade humana. Para Silva (2014), o lazer é instrumento potencializador na produção dos sentidos dos sujeitos aprisionados, pois:

(...) o lazer representa atividade complexa, suscetível a levar o sujeito a produzir sentidos distintos em ações desempenhadas durante o momento de descontração; no entanto, a política pública prisional não se vale do seu caráter educativo. Destarte, contrapõe a isso, usufruindo do lazer apenas de maneira utilitarista, visando esgotar as energias dos detentos, acreditando que, dessa maneira, estaria prevenindo a violência entre os apenados (Silva, 2014, p.120)

Neste capítulo, parte-se da premissa que o lazer integra o conjunto de necessidades humanas, além das básicas, pois o ser humano é constituído de dimensões variadas, dentre elas, a da cultura. O lazer promovido para as pessoas em situação de privação de liberdade pode contribuir como ferramenta para a transformação social, dada a sua exponencial característica de promover novas habilidades, interações sociais, além de contribuir para a recuperação e reinserção dos sujeitos em privação de liberdade à vida em sociedade novamente.

Nos espaços prisionais, a questão voltada para o lazer ainda se apresenta de modo incipiente, sub-notificada e desqualificada por questões metodológicas, restritivas, por parte da administração prisional. Assim informou Gomes, et al. (2022) que:

(..), podemos mencionar que o lazer no Sistema Prisional é privado de um espaço adequado para a sua efetivação. Basicamente o lazer não é oferecido pelo Sistema Prisional, tal sistema não dispõe de uma estrutura tampouco uma preocupação em fornecer meios para que ele seja realizado (Gomes, *et al.*, 2022, p.241)

Essa contradição revela a necessidade de se ampliar o debate sobre o grau de importância e a necessária ligação do lazer com uma proposta pedagógica, enquanto atribuído à atividades educativas não-escolares. Importa analisá-lo como prática cultural, educativa e promotora de dignidade humana aos sujeitos invisibilizados em espaços de privação de liberdade no estado de Minas Gerais.

Ao que diz a Resolução nº 391/2021 (CNJ), há de se enfatizar que tais atividades culturais, estão determinadas no texto oficial do referido instrumento jurídico, a saber como um direito que possibilita a remição de pena através das práticas culturais sociais, educativas e não-escolares pelas pessoas em cumprimento de penas, o que permite que o lazer se insira nesse rol:

A Resolução nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estabelece procedimentos a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas, considerando as práticas sociais educativas não-escolares: atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras. As atividades educativas não-escolares podem ser executadas por instituições públicas ou privadas, pessoas (voluntários) e instituições autorizadas ou conveniadas com a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP, 2024)

Diante desse breve exposto, este capítulo tem como objetivo proceder a análise dos desafios quanto à efetivação do lazer nos espaços prisionais em Minas Gerais, articulando fundamentos teóricos, marcos legais e dados empíricos de pesquisa desenvolvida no contexto da educação prisional. Busca-se compreender como o lazer é concebido, ofertado e vivenciado no interior das unidades prisionais, bem como problematizar os limites que dificultam sua consolidação como direito social.

Lazer como direito social e prática cultural

De acordo com Freire (1980), “não há educação fora das sociedades humanas e o homem não existe no vazio” aponta que o homem é sujeito social e portanto dotado de qualidades inerentes aos seres humanos, dentre elas, ser produtor de culturas. Freire (1980) acentua que, “a cultura é também aquisição crítica e criadora e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência e ou na memória e não ‘incorporadas’ no ser total e na vida plena do homem” (Freire, 1980, p. 38).

Portanto, o homem carece de cultura, inserção social e o lazer pode aprimorar as atividades culturais que projetam nas atividades humanas o cerne da questão psicossocial, pois o homem é um sujeito social, cujo espaço para realização de experiências sensoriais e lúdicas podem ser expressadas em sociedade, além de intercâmbios culturais em novas aprendizagens.

Conforme apontado por Souza (2024), tem-se que para entender conceitualmente a cultura e sua importância aos sujeitos sociais, estando privados ou não de liberdade, é preciso compreender que :

A concepção acerca da cultura são diversas e abarca conceitos que transcorrem para a complexidade da natureza humana, suas produções ao longo do tempo, tradições, rupturas e legados que perpassam por gerações. Em direção ao aspecto cultural, percebe-se que as concepções de cultura são variadas, dado o seu amplo espectro de possibilidades, do ponto de vista antropológico, sociológico, educativo, entre outros. (Souza, 2024, p.114)

Pode-se entender a cultura e sua importância nas relações humanas, a partir do que foi dito por Freire e Faundez (1985), uma vez que a cultura é expressa nas mínimas situações cotidianas ao aparecimento das diferenças, essencial à prática da vivência e experiências humanas em diferentes grupos sociais. E de acordo com Marcellino (1990) um dos autores conceituados da temática, convém articular a importância educativa que o lazer apresenta, pois:

só tem sentido falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado (...) como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social (Marcellino, 1990. pp 63-64).

Para aspectos que relacionam o lazer e saúde, conforme apontado por Souza (2024), o lazer é atividade de suma importância em termos de interações sociais, promoção do bem-estar e saúde, sendo fruto da implantação de políticas sociais e de justiça:

Aspectos da sociabilidade, práticas socioculturais associadas para a busca pelo prazer, podem expressar algumas das possibilidades que o lazer apresenta para aspectos sociais, subjetivos e potencializadores das interações sociais. Políticas públicas que

incorporam o lazer no rol das atividades, podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar dos sujeitos. (Souza, 2024, p.241)

Diante da breve exposição da conceituação acerca do lazer e de sua interconexão com a cultura, cabe problematizar os desafios para a manifestação real das possibilidades efetivas de concretização das práticas culturais diversificadas e resultantes da implantação do lazer nos espaços prisionais, conforme legitima as diversas legislações sobre o assunto.

E ao mencionar práticas culturais em ambientes hostis, como os espaços prisionais, se faz urgente atender aos aspectos legais da LEP (Brasil, 1984) e da Resolução Nº 391 de 10 de maio de 2021 (CNJ, 2021) do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que traz a possibilidade da remição da pena por meio das atividades de lazer e cultura. Tal proposta pode ser vista no artigo 2º:

II – práticas sociais educativas não-escolares: atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras, de participação voluntária, integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional e executadas por iniciativas autônomas, instituições de ensino públicas ou privadas e pessoas e instituições autorizadas ou conveniadas com o poder público para esse fim (CNJ, 2021).

O lazer é possibilidade de retorno social aos indivíduos em privação de liberdade (IPL) às práticas vivenciadas por estes sujeitos em sociedade, mas que ainda precisa ser melhor dimensionado de maneira digna pelo poder público nos espaços prisionais. Sobre isso, Gomes et al. (2023), pontuou os benefícios que o esporte e o lazer propiciam ao sujeito encarcerado:

O fato é que o esporte e o lazer deveriam ser tratados em sua própria natureza, qual seja direito da população carcerária de terem dignidade humana, acesso a um serviço que se analisado de maneira inteligente, demonstra cabalmente sua contribuição para um ambiente menos tenso, evidentemente que o lazer e o esporte propiciam esse contexto, além de permitir o desenvolvimento de talentos”. Gomes et al. (2023, p.242)

Mas, apesar dos indícios das potencialidades que as práticas de lazer propiciam aos seres humanos, principalmente para aqueles que se encontram atrás das grades e em clima de tensões constantes, sob a égide de um estado excludente e punitivo, Melo (2003), nos leva a refletir como ainda é persistente a visão subdimensionada do lazer:

O lazer, numa suposta escala hierárquica de necessidades humanas, seria menos importante que a educação, a saúde e o saneamento (com certeza tidas essas dimensões humanas são fundamentais, mas por que seria o lazer menos importante? Além disso, existe relação direta entre lazer e saúde, lazer e educação, lazer e qualidade de vida, as quais não podem ser negligenciadas (Melo, p. 35, 2003).

E ainda, de acordo com LEP (Brasil,1984) art. 10, é expresso que “[...] a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado”, o que deixa claro a parte assistencial em vários aspectos, um deles é a educação, atividades culturais e práticas sociais, voltadas para a prevenção à criminalidade e às tentativas de retorno à sociedade em melhores condições de convívio.

O espaço prisional e a efetivação de direitos: negligências e desafios

Na busca de mapear as dificuldades para se manter e/ou implementar ações voltadas para práticas e atividades de lazer nos espaços prisionais, foi feita uma pesquisa bibliográfica no período de 2020-2025 em plataformas institucionais, repositórios acadêmicos e sites governamentais sobre a temática.

O lazer, historicamente associado ao tempo livre ou à ausência de obrigações produtivas, precisa ser compreendido a partir de uma perspectiva ampliada, que o reconheça como dimensão da cultura e da experiência humana. Autores sobre a temática do lazer, como Gomes (2004; 2014) e Marcellino (1999; 2008), defendem que o lazer se configura como vivência cultural lúdica, situada em determinado tempo e espaço social, atravessada por valores, significados e relações de poder.

Ao se mencionar as dificuldades desde o planejamento, implantação, execução e continuidade das políticas públicas educacionais e de direitos sociais, das questões culturais educativas, de lazer e sua disseminação em âmbito prisional, convém falar sobre a efetivação dos direitos dos presos num espaço marcado por valores desumanos, haja visto que há, aproximadamente, 72.000 pessoas em situação de privação de liberdade, em regime fechado, em janeiro/2026 só no estado de Minas Gerais.

O Brasil apresenta o 3º lugar mundial em dados numéricos referente ao número de pessoas em situação de privação de liberdade, conforme o Conselho Nacional de Justiça (CNJ,2024). Há registros de superlotação em pelo menos 10 presídios da região metropolitana de Belo Horizonte e um déficit de 22.000 vagas em Minas Gerais, conforme dados extraídos do portal eletrônico da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), e disponibilizado pelo Observatório de Segurança Pública da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) de Minas Gerais pelo *site*: seguranca.mg.gov.br, em janeiro/2026.

Diante desse cenário caótico da falta de vagas suficientes ao quantitativo da massa carcerária, condições salubres e adequadas, destaca-se que a implementação de espaços físicos e execução das atividades não-escolares e de lazer, se constituem um dos desafios ao poder público na promoção e a garantia dos direitos aos indivíduos em privação de liberdade (IPL), dada a rigidez das rotinas institucionais e da centralidade da lógica de segurança.

Tais fatores como a superlotação e condições degradantes estruturais físicas, impactam diretamente na oferta de atividades recreativas, de lazer e efetivação das normatizações legislativas que tratam do assunto. Mesmo tendo sido assinado em 2025, o acordo entre o estado de Minas Gerais e Ministério Público, para a ampliação de vinte e duas mil vagas (SEJUSP), ainda se faz necessário o aprimoramento de novas estratégias da cultura prisional para melhorar a assistência aos presos e garantia dos direitos previstos em leis.

Conforme apontado por (Santos; Saporì, 2022), para fins da humanização das penas e a efetividades das política públicas penais, é preciso diagnosticar as diversas violências prisionais, caracterizar sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado em relação à assistência ofertada pelo estado nas unidades prisionais e APAC'S.

Embora haja políticas públicas voltadas à educação social ao público que se encontra nos espaços prisionais, com avanços significativos nos últimos anos, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da participação em processos de certificação educacional, é importante ressaltar que outras dimensões constitutivas da formação humana, como o lazer, permanecem fragilizadas, de pouca expressividade, possibilidades ou compreendidas de forma restrita.

No âmbito da esfera pública, foi elaborado no estado de Minas Gerais, o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais, cujo documento oficial é fruto de trabalho em conjunto entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE), Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) e Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional (PrESP).

Neste plano, as atividades de lazer são descritas como educativas e voltadas para a prática social, conforme apontado por Souza (2024, p.151), como “possibilidade oferecida nos espaços

prisoinais, inserido na educação não-formal, tendo como objetivos “a integração social do privado de liberdade e valorizar os aspectos da cultura e do esporte”.

No documento oficial, tais atividades podem ser desenvolvidas por parcerias (privadas e públicas) e voluntariado, e assim os projetos culturais, artísticos e desportivos se desenvolvem de modo que, tais práticas educativas possam alavancar “o aprendizado relativo às diferenças e  convivência com os demais, ao respeito mútuo e às condutas balizadas em regras éticas e morais” (Minas Gerais, 2021,p.12).

Porém ao se analisar outros materiais, como dissertações de mestrado que tratam da temática, pode-se ver que há dificuldade do governo de Minas Gerais em manter os índices de cumprimento das metas e objetivos do plano. Conforme apontado na dissertação: “Lazer, mulheres trans e unidade prisoinal: um estudo sobre as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria”, Rodrigues (2022) analisou e pontuou questões desafiadoras em relação ao lazer e práticas culturais encontradas em suas visitas, durante a pesquisa de campo realizada na unidade prisoinal Penitenciária professor Jason Soares Albergaria”, localizada em São Joaquim de Bicas/MG.

Rodrigues (2022) relatou a falta de espaços adequados para a prática de esportes, socialização entre as pessoas em situação de privação de liberdade, assim como apontou falta de espaços para visitas e dificuldade de se usar a biblioteca.

Para a verificação das dificuldades e os achados reais sobre a efetividade das atividades de lazer nos espaços prisoinais, foi analisado o “Relatório de Inspeção: Unidades do sistema prisoinal e socioeducativo de Minas Gerais” (2022), resultado da intervenção do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate  Tortura (MNPCT) em 2007 pelo Brasil, cujo trabalho se configura como um relatório produzido para inspeções regulares em unidades prisoinais e socioeducativas do estado de Minas Gerais. Assim, conforme apontado no documento, elencam-se como objetivos das inspeções:

analisar as condições de vida das pessoas privadas de liberdade em diferentes unidades prisoinais e socioeducativas de Minas Gerais para apuração de possíveis práticas de tortura, maus tratos e violações de direitos, além da verificação sobre a qualidade de vida e as condições de acolhimento assistencial multidisciplinar nas unidades. Mais especificamente, pretendia-se verificar se as unidades ofertavam os insumos básicos e necessários para a garantia dos direitos das pessoas que ali se encontram, além de avaliar a legalidade da manutenção daquelas pessoas em situação de privação de liberdade e as possibilidades de desencarceramento. (Brasil, 2022, p. 17)

De acordo com dados extraídos do relatório, especificamente em relação às atividades de lazer e práticas culturais ofertadas nos espaços prisionais do estado de Minas Gerais no ano de 2022, constatou-se as seguintes irregularidades em várias unidades prisionais, o que contraria o que se apresenta no Plano apresentado pelo estado de Minas Gerais:

Presídio de Uberlândia I - Professor Jacy de Assis, localizado em Uberlândia/MG e vistoriado em 2022: pátio para banho de sol sem área verde, ou estrutura de lazer, espaço insuficiente para as 200 pessoas encarceradas e a frequência do banho de sol, apenas (duas vezes por semana), o que vai contra ao proposto na LEP (1984).

Penitenciária de Uberlândia I - Pimenta da Veiga, localizado em Uberlândia/MG e vistoriado em 2022: pátio para banho de sol sem área verde, ou estrutura de lazer, espaço insuficiente. De acordo com o que visto, há sensação de vulnerabilidade e medo constantes sentidos pelas mulheres, assim como a falta regular do acesso, garantido ao público masculino, dentre eles: “de aparelhos de rádio e TV, cobertores e mantas, atendimentos psicológico e de assistência social” (Brasil, 2022). Foram verificados que há déficit considerável ao que concerne atividades voltadas para o lazer:

ausência de atividades de lazer na unidade: não há prática de esportes durante o banho de sol; não há biblioteca ou outra forma de acesso a livros e mesmo aqueles enviados pela unidade são frequentemente censurados; na ala feminina não tem TV; não há realização de quaisquer projetos de atividades de lazer para as pessoas privadas de liberdade. Desse modo, com exceção daquelas que frequentam a escola e dos dias de banho de sol, a grande maioria das pessoas permanece horas por dia em suas celas insalubres e superlotadas, sem nenhuma forma de ocupação ou lazer. (Brasil, 2022, p.76)

Convém ressaltar que de acordo com a legislação vigente, o lazer é reconhecido como direito social pela Constituição Federal de 1988, que o inclui no rol dos direitos fundamentais previstos no artigo 6º. No âmbito da execução penal, a Lei nº 7.210/1984 (Lei de Execução Penal – LEP) assegura às pessoas privadas de liberdade o direito ao exercício de atividades artísticas, intelectuais e desportivas, bem como à proporcionalidade entre trabalho, descanso e recreação (Brasil, 1984).

Penitenciária de São Joaquim de Bicas I - Professor Jason Soares Albergaria, localizada no município São Joaquim de Bicas, na região metropolitana de Belo Horizonte, foi inspecionada em 2022. De acordo com o relatório, ficou explícito que o local não oferece nenhum

tipo de prática de lazer, atividades culturais ou esportivas. Os banhos de sol não são ofertados diariamente, mas sim apenas duas vezes por semana. O espaço para atividades de higiene e cuidados , como o “dia do salão” foi finalizado, o que gerou muitas críticas pelas pessoas que usam esse espaço de convivência.

Um alerta que o relatório trouxe é o fato dessa unidade prisional ser conhecida pelo alto número de casos de atentado à própria vida. E a falta de espaços ou a pouca importância por parte do poder público para atividades que promovam o reconhecimento dos seres ali encarcerados em sua dignidade humana e que possam ter respeito e liberdade para praticarem atividades culturais, traz à tona o impacto que a falta do lazer exerce na vida dessas pessoas. A dificuldade de implantação ou retirada de atividades já consagradas e experimentadas pelas pessoas encarceradas, deixa claro a falta de investimentos em recursos, estruturas físicas e reconhecimento do real valor que a cultura inserida em ambientes violentos e propagadores de coerções podem promover na rotina dos sujeitos em privação de liberdade.

Penitenciária de Segurança Máxima de Francisco Sá I, está localizada no norte de Minas Gerais, e conforme apontado no relatório, podem ser averiguadas as irregularidades em maio/2022 quanto ao lazer e atividades culturais: há o banho de sol, de modo não regular, além de ter semanas que não existe essa possibilidade. E não há disponibilidade nesta unidade de “nenhuma atividade desportiva ou cultural”. Assim, as pessoas privadas de liberdade na unidade passam a maior parte de seus dias trancados nas celas, sem nenhuma atividade “ (Brasil, 2022, p.129). O que pode mais uma vez se constatar que as atividades para o lazer são mínimas, quase inexistentes, o que contraria os ditames legais.

Penitenciária de Belo Horizonte I, antiga Penitenciária Industrial Estevão Pinto (PIEP), situada no bairro Horto, em Belo Horizonte, foi vistoriado em maio de 2022. Neste espaço, constatou-se que : não há registros de oferta regular de atividades e práticas culturais e de lazer, apenas o banho de sol, que não se dá diariamente fica prejudicado quando há entregas via sedex. Não há pátio para banho em um dos anexos, e sim um espaço do corredor entre as celas, sendo o banho feito por um tempo curto (minutos) e não pode haver conversas entre as mulheres neste momento do banho.

Este relatório elencou várias inconsistências, demonstradas por fatos, fotografias e dados descritos em 281 páginas de visitas feitas às unidades prisionais de Minas Gerais. Foram relatadas dificuldades de se manter o mínimo preconizado pela legislação ao que tange a aspectos de promoção aos direitos humanos, como atividades de lazer, culturais e desportivas. As unidades são diferentes, porém os problemas apresentam os mesmos contornos em relação aos cuidados com a população encarcerada e a sua dinâmica traz à realidade, dados que demonstram a ineficácia do poder público em concretizar e de promover atribuições para a pena justa.

Para isso, o relatório (Brasil, 2022) deixou claro que “considera fundamental a implementação de atividades educacionais, laborativas e de lazer, culturais ou desportivas na unidade. Este não é apenas um direito de todas as pessoas privadas de liberdade, como uma medida fundamental para a promoção de sua saúde física e mental”(Brasil, 2022, p.106).

O relatório apontou em sua parte final, cento e vinte e três recomendações feitas, respectivamente às autoridades e instâncias do poder público, a saber: Governador do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Segurança Pública, Defensoria Pública de Minas Gerais, Tribunal de Justiça de Minas Gerais, Ministério Público de Minas Gerais, Assembleia Legislativa do Estado, Conselho Estadual da Pessoa Idosa de Minas, Conselho Estadual de Pessoas com Deficiência de Minas Gerais, e ao Departamento Penitenciário Nacional.

Dentre as recomendações elencadas no documento, para este trabalho foi selecionada a recomendação Nº 44, feita à Secretaria de Segurança Pública, relacionada ao efetivo cumprimento dos ditames legais quanto à oferta de atividades de lazer nos espaços prisionais. Segundo o documento, esta recomendação informa que:

44. Que sejam garantidas e implementadas mais atividades educacionais, laborais, formativas e de lazer nas unidades prisionais, a fim de combater o ócio, realizar os objetivos da ressocialização e promover a saúde física e mental das pessoas privadas de liberdade, inclusive para aquelas pessoas que têm penas longas e que não são priorizadas para participar dessas atividades (Brasil, 2022, p.269).

O que pode ser demonstrado por essas análises é que embora o lazer seja um direito e descrito por ordenamentos jurídicos, ainda se nota um precário aparato estatal ao que pese o cumprimento das legislações nos espaços prisionais. Tal possibilidade que o lazer apresenta aos sujeitos em privação de liberdade foi apontada por Gomes *et al.* (2022):

convivência humanizada por meio do esporte e lazer pode contribuir para um cotidiano carcerário intramuros menos dramático e mais propício ao retorno para a

sociedade, possibilitando a mitigação da violência e facilitando as ações da denominada política de reintegração social dos governos estaduais e federal (Gomes *et al*, 2022, p.240)

Muitas vezes se vê, apenas o mínimo sendo ofertado, como o banho de sol, ignorando toda a construção social, ideológica, biofísica que atividades de lazer, cultural e desportivas possam promover na qualidade de vida dos sujeitos em condições degradantes, como as ofertadas pelos presídios brasileiros.

Considerações finais

A análise desenvolvida neste capítulo evidenciou que o lazer nos espaços prisionais em Minas Gerais permanece marcado por contradições entre o que se estabelece juridicamente em vários ordenamentos, e sua efetivação no cotidiano das unidades. Embora o sistema prisional mineiro apresente avanços no campo da educação, o lazer ainda ocupa um lugar periférico nas políticas públicas e práticas institucionais.

Abordagens mais humanizadas que configuram aspectos relacionados às especificidades do público em privação de liberdade devem ser consideradas pelo poder público para incorporação das propostas ao que se relaciona lazer e atividades não-escolares promovidas nos espaços prisionais. A utilização de espaços físicos corretos, com a reutilização de espaços muitas vezes subutilizados podem ser alternativas viáveis para a necessária concretização de atividades esportivas. Assim como, a prática esportiva é fator preponderante na diminuição das cenas de violência vistas rotineiramente nos presídios, o que reforça os aspectos positivos, salutaros do lazer, atividades culturais e desportivas.

Segundo Lucindo *et al.*(2024), a prática esportiva traz significativas melhorias para a qualidade de vida das pessoas em situação de privação da liberdade, o que inclui novas visões por parte dos presos e propósito de vida com a prática esportiva, além do desenvolvimento cognitivo e de novas habilidades. Assim, elucidou que “o esporte, nesse contexto, começou a ser visto não apenas como uma preparação para atividades militares, mas como uma forma de promover a socialização, o lazer e a qualidade de vida”(Lucindo *et al.*2024, 234).

Há relatos que demonstram desigualdades internas, quanto à distribuição de atividades para público feminino e masculino, assim como a proibição de interação entre as pessoas encarceradas e

a oferta mínima de banho de sol, de forma descontinuidade e descrito em algumas unidades prisionais de Minas Gerais. Tais apontamentos deixam claro os desafios para se implantar, executar e dar continuidade às políticas públicas de igualdade, direitos humanos e justiça social nos espaços prisionais de Minas Gerais, sobretudo em relação à oferta do lazer disseminado por meio das práticas educativas não escolares.

Diante dessa exposição, entende-se que as atividades ofertadas pelo poder público que podem ser rotuladas como práticas culturais e de lazer, são majoritariamente ofertadas como banho de sol, além de possibilidades de aparelhos de rádio e televisão, cuja aquisição em sua maioria são custeadas pelos familiares. Algumas práticas culturais são pouco ofertadas devido à falta de articulação com propostas pedagógicas e apoio do poder público ao que tange aspectos orçamentários e de pessoal, o que demonstra falta de conexão entre o que a lei determina e o real cumprimento jurídico articulado à propostas bem fundamentadas pelo viés pedagógico, educativo que o lazer pode proporcionar.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF, 1984.

BRASIL. **Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura. Brasília, DF: Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, 2022.**

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021**. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>. Acesso em: 7 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GOMES, Andrey Viana et al. O esporte e o lazer das pessoas em situação de cárcere da região Norte do Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 17, p. 239-248, 2022. DOI: 10.33448/rsd-

v9i9.8067. Disponível em: Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS. Acesso em: 19 jan. 2026.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer: concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LUCINDO, Ariany; MOTINHO, Julio Kippert; FREITAS, Vinicius da Silva; ABREU, José Roberto Gonçalves de. Prática de atividade física no sistema prisional como alternativa didática e de qualidade de vida. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 233–247, 2024. DOI: 10.56579/rei.v5i7.999. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/999>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 2008.

MELO, Victor Andrade de. **Introdução ao lazer**. Barueri, SP: Manole, 2003.

MINAS GERAIS, **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação e Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, 2021. Disponível em: http://www.depen.seguranca.mg.gov.br/images/2021/MAIO/Plano_27833794_PLANO_DE_EDUCACAO_de_MG_com_ajustes_07.04.pdf . Acesso em 08/01/2026.

RODRIGUES, F.F.O. **Lazer, mulheres trans e unidade prisional: um estudo sobre as práticas de lazer na penitenciária professor Jason Soares Albergaria**. Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.266. 2022

SANTOS, Luiz Carlos Rezende; SAPORI, Luís Flávio. Tratamento penitenciário: um estudo sobre tortura, maus-tratos e assistências às pessoas privadas de liberdade. Belo Horizonte: **Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais**, 2022. Disponível em: <https://bd.tjmg.jus.br/jspui/handle/tjmg/12837>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA (SEJUSP). *Dados — Observatório de Segurança Pública: Estatísticas Criminais*. Belo Horizonte, 26 maio 2015 (atualizado em 17 jun. 2024). Disponível em: <https://legado.seguranca.mg.gov.br/integracao/estatisticas-criminais>. Acesso em: 16 jan. 2026

SILVA, W. G. **Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, L.A.F. **UMA FOTOGRAFIA DO LAZER E DA EJA NO SISTEMA PRISIONAL: Diálogos com a Educação Social**. 2024, 291 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

ENTRE PALAVRAS E SILÊNCIOS: DOCÊNCIA, SUBJETIVIDADE E PESQUISA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Robson Figueiredo Carlos (UFMG)

As palavras não são neutras. Elas carregam afetos, violências, esperanças, histórias. Ao longo de quase duas décadas como investigador da Polícia Civil de Minas Gerais, aprendi a ouvir e interpretar palavras que surgem em meio ao silêncio das cenas de crime. Hoje, como pesquisador no mestrado em Educação, passo a escutar outras vozes, ainda atravessadas por marcas da exclusão, mas que ganham contornos diferentes quando ouvidas a partir da escuta sensível — essa que bell hooks tanto defende como uma prática de amor e resistência.

Este texto nasce do encontro entre minha experiência profissional, minha trajetória acadêmica em curso e também das marcas da minha própria história. Cresci em uma comunidade periférica de Belo Horizonte, onde a desigualdade era parte do cotidiano. Desde cedo, convivi com a ausência do Estado, com a precariedade dos serviços públicos, com a escola funcionando mais como um lugar de contenção do que de formação. Vi amigos interromperem a vida pela violência, pela criminalização precoce ou pela falta de oportunidades. Mas também vi potências: mães que sustentavam famílias sozinhas, jovens que buscavam na arte e na religião um modo de existir, educadores que resistiam com afeto dentro das salas de aula improvisadas. Essas vivências moldaram minha percepção do mundo e alimentam, até hoje, meu compromisso com a escuta dos que foram silenciados.

O encontro entre essas experiências — de menino da periferia, de policial e agora de pesquisador — não é simples nem espontâneo: exige escuta, deslocamento e abertura para compreender os sentidos da docência em territórios extremos, como o das prisões. Mais especificamente, busco refletir, aqui, sobre como os educadores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma unidade prisional do modelo APAC percebem o próprio papel, como constroem suas práticas pedagógicas e como atribuem sentidos ao processo de ensinar em um espaço que, tradicionalmente, sufoca subjetividades.

Minha escolha pelo campo da educação em prisões — e mais especificamente na unidade APAC — não veio por acaso. Ao longo dos anos em que atuei na Delegacia de Homicídios, sempre

me chamou a atenção o abismo que separa as políticas de repressão das possibilidades de reinvenção dos sujeitos. Quando conheci de perto a proposta da APAC, seus princípios de corresponsabilidade, valorização da dignidade humana e construção de um ambiente educativo no lugar do punitivismo, senti que havia ali um campo fértil para pensar o papel da escola em territórios de exceção. E mais: que havia ali sujeitos — professores, coordenadores, recuperandos — que, mesmo entre muros, ousavam reinventar o sentido da palavra educação.

Foi desse incômodo e dessa curiosidade que surgiu minha proposta de pesquisa: compreender como os educadores da EJA se percebem enquanto agentes pedagógicos nesse contexto, como desenvolvem suas práticas e como reconhecem (ou não) as subjetividades dos recuperandos em suas ações.

Caminhos metodológicos: escutar para compreender

A escolha metodológica de minha pesquisa é, em si, um posicionamento ético e político. Optei por uma abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, por compreender que a realidade educativa em uma unidade prisional do modelo APAC não pode ser compreendida apenas por números, índices ou generalizações. É preciso escutar — e escutar profundamente. Como ensina bell hooks, não há ensino transformador sem escuta ativa. E como afirma Bakhtin, todo enunciado é produzido em um contexto dialógico. Minha pesquisa, portanto, nasce desse lugar de diálogo e de escuta comprometida.

O campo de estudo é uma unidade da APAC localizada em Santa Luzia/MG, onde há turmas regulares de Educação de Jovens e Adultos oferecidas dentro da própria estrutura prisional, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação. O ambiente da APAC, apesar de ser parte do sistema de justiça criminal, possui características muito distintas das prisões comuns. O ambiente se distingue pela ausência de presença armada, pela autodisciplina e por uma rotina estruturada em torno do trabalho, do estudo e da espiritualidade — elementos que influenciam diretamente a atuação pedagógica dos professores.

Os participantes da pesquisa são professores e professoras que atuam na EJA dentro da unidade. O critério de seleção está vinculado à experiência concreta com o ensino no contexto APAC, priorizando docentes com trajetória mínima de um ano na unidade. Serão utilizadas

entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados, articuladas com observações participantes de aulas e atividades pedagógicas — sempre mediante autorização formal da instituição e com o consentimento dos participantes.

Além das entrevistas e observações, também pretendo analisar materiais produzidos no ambiente escolar. Esses documentos permitirão compreender não apenas o discurso verbal, mas também as materialidades da linguagem que circulam naquele contexto. Busco captar como se produzem sentidos, como se constrói a relação pedagógica e como os sujeitos — docentes e discentes — se reconhecem e se representam mutuamente nesse processo.

Um ponto delicado da pesquisa é o meu lugar enquanto investigador da Polícia Civil. Ainda que hoje me situe como pesquisador da educação, minha trajetória está profundamente marcada por anos de atuação no sistema de justiça criminal. Reconheço que isso pode afetar a escuta, tanto do ponto de vista de quem fala quanto de quem escuta. Por isso, tenho buscado operar com uma postura de abertura, humildade epistêmica e disposição para o deslocamento. O campo da educação me ensina, todos os dias, que não basta conhecer o outro: é preciso também se deixar afetar por ele.

Nesse sentido, sigo atento às implicações éticas do trabalho. Todos os participantes serão convidados a participar da pesquisa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Mais do que “apurar” informações, a proposta metodológica da pesquisa é tecer sentidos com os sujeitos. Ouvir suas palavras, observar seus gestos, compreender seus silêncios. A sala de aula na prisão, mais do que um espaço físico, é território de disputa, de negociação, de (re)invenção. E é nesse território que desejo estar presente — não como quem vigia, mas como quem escuta.

Docência em territórios extremos: narrativas e desafios no contexto APAC

A unidade prisional na qual está situada minha pesquisa adota o método da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), que se fundamenta em princípios como a valorização humana, a corresponsabilidade, o trabalho, a espiritualidade e a educação como eixo estruturante da recuperação. Diferente do sistema prisional tradicional, que tende a reforçar lógicas de punição e silenciamento, a APAC busca promover um ambiente em que o preso — chamado

de “recuperando” — possa reencontrar sentido para sua existência e possibilidades de reinserção social.

Nesse contexto, os professores da Educação de Jovens e Adultos assumem um papel central. Eles transitam entre o discurso jurídico, que enxerga o preso como sujeito de pena; o discurso institucional da APAC, que valoriza a ressocialização por meio da disciplina e da fé; e o discurso pedagógico, que precisa afirmar a potência do saber e da escuta mesmo em ambientes marcados pela dor e pela exclusão. É esse entrecruzamento de vozes, tensões e sentidos que me interessa observar: como esses educadores se percebem? Sentem-se agentes de transformação ou apenas transmissores de conteúdo? Conseguem reconhecer as subjetividades dos recuperandos para além das grades que os cercam?

Ao propor essa investigação, compreendo que a linguagem não é apenas meio, mas constitutiva das relações sociais. É nesse ponto que as contribuições de Mikhail Bakhtin se tornam fundamentais. Para o autor, os discursos não são neutros, mas carregados de intencionalidades e formados historicamente em contextos de interação social. Os chamados “gêneros do discurso” não são estruturas estáticas, mas práticas sociais que se modificam conforme o espaço, o tempo, os sujeitos e suas relações.

Em sala de aula na prisão, o discurso do educador é constantemente tensionado. Como ensinar conteúdos curriculares quando os alunos trazem consigo marcas da violência estrutural, da exclusão educacional, da dor e, muitas vezes, da ausência de escuta em sua trajetória de vida? Os professores precisam criar — conscientemente ou não — um gênero discursivo próprio, que articule a dimensão formal do ensino com a necessidade de escuta, acolhimento e construção de sentido. Trata-se, portanto, de um espaço interacional profundamente atravessado por vozes sociais, muitas vezes dissonantes, que exigem do educador uma postura dialógica e responsiva.

Bakhtin nos lembra que todo discurso é responsivo. Mesmo quando calamos, respondemos. Assim, o silêncio do recuperando também é palavra, e a escuta do professor pode ser ato de reconhecimento. Essa escuta, no entanto, não é simples. Ela exige um deslocamento do lugar tradicional de autoridade do professor, uma abertura para o outro e uma disposição para construir sentidos coletivamente. É nesse ponto que as ideias de bell hooks, especialmente em *Ensinando a*

transgredir, encontram potência para iluminar a prática docente em ambientes de privação de liberdade.

hooks afirma que ensinar é um ato de amor — e não um amor romântico, mas um amor político, insurgente, que rompe com as lógicas de dominação e propõe uma pedagogia do afeto e da escuta. Para ela, o ato educativo só é transformador quando reconhece o outro em sua inteireza, com suas dores, histórias e potências. Ao aplicar essa perspectiva à realidade prisional, compreendo que o papel do professor não se restringe ao conteúdo transmitido, mas inclui a capacidade de olhar para o sujeito privado de liberdade como alguém que pode aprender, ensinar e se reconstruir.

No campo da APAC, esse amor pedagógico se manifesta em pequenos gestos: na escolha de palavras que não reforcem o estigma; na escuta paciente de um relato pessoal durante a aula; na construção de atividades que dialoguem com a vivência concreta dos alunos. São ações que, embora simples, tensionam o modelo tradicional de ensino e constroem fissuras nas estruturas rígidas do encarceramento.

Escuta, linguagem e subjetividade: entre Bakhtin, bell hooks e a docência no cárcere

As reflexões de bell hooks e Bakhtin se entrelaçam quando pensamos na sala de aula como espaço de tensão entre forças sociais, identitárias e institucionais. Ambos, à sua maneira, nos convocam a enxergar o ensino como um campo de disputa: entre silenciamento e fala, entre autoridade e escuta, entre reprodução e criação. Em um ambiente como o da APAC, essas disputas se tornam ainda mais evidentes — e urgentes.

Quando Bakhtin nos apresenta o conceito de *heterogeneidade discursiva*, ele nos permite compreender que não há neutralidade na fala do educador. Ao contrário, todo enunciado traz embutido um conjunto de vozes sociais que o precedem, o atravessam e o disputam. Em contextos de privação de liberdade, essa disputa se intensifica. O professor, ao iniciar sua aula, não fala apenas como educador: sua fala está constantemente tensionada pelas vozes do sistema penal, da religião, da família, da dor, da esperança e do medo. Ele precisa, portanto, construir um espaço onde seja possível reconhecer essas vozes sem se submeter a elas. Um espaço de criação de novos sentidos.

bell hooks contribui, nesse ponto, com a ideia de *ensinar como prática de liberdade*. Em sua pedagogia, a sala de aula é um lugar onde o aprendizado só é possível se houver envolvimento emocional e engajamento ético. A educação não pode ser um ato de domesticação, mas de reconhecimento mútuo. No cárcere, isso implica reconhecer que os alunos não são apenas “recuperandos” ou “detentos”, mas sujeitos complexos, atravessados por múltiplas histórias. É preciso, portanto, criar espaços de fala onde possam narrar suas experiências, ressignificar suas trajetórias e construir novos horizontes.

Nas salas de aula da prisão, os sentidos não estão prontos: são disputados, tensionados e, muitas vezes, construídos na borda daquilo que o sistema permite. Quando um professor da EJA se dispõe a ouvir o relato de um recuperando sobre sua infância marcada por evasões, ou sobre a dificuldade de ler e escrever que o acompanha desde o ensino fundamental, ele está dando lugar a vozes que o sistema muitas vezes tenta calar. Bakhtin chamaria isso de uma prática responsiva: a escuta ativa que devolve ao sujeito o direito de significar sua própria história.

É interessante notar como, mesmo em um espaço tão marcado pelo controle, pela vigilância e pelo disciplinamento, há margem para o surgimento de práticas de resistência. Professores que trazem músicas para iniciar a aula de português, que propõem a leitura de letras de rap como forma de discutir construção textual, ou que aceitam trabalhar com redações narrativas sobre a trajetória dos alunos — todas essas ações reconfiguram os gêneros do discurso circulantes na prisão, criando frestas onde a linguagem escapa ao controle e se torna libertadora.

bell hooks, ao propor uma educação que seja engajada, afetiva e transgressora, oferece uma base potente para compreender a importância dessas práticas. Em suas palavras, “ensinar é sempre um ato performativo, que envolve corpo, alma e intelecto”. Quando um educador assume seu papel não apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito político que se coloca diante do outro com disposição para escutar, acolher e construir junto, ele transgride a lógica da neutralidade e transforma a sala de aula em um território ético e político.

Esse posicionamento implica riscos. Ao escutar com afeto, o professor se expõe. Ao dialogar com a dor do outro, precisa enfrentar também suas próprias dores. Ao reconhecer saberes subalternizados, desafia estruturas de poder que sustentam o currículo, a disciplina e até a forma de pensar a autoridade em sala. No cárcere, tudo isso se potencializa. Ainda assim, é nesse cenário

que muitos educadores têm conseguido inventar outras formas de ensinar — e é a escuta dessas invenções que minha pesquisa pretende captar.

Considerações finais: entre o campo, a sala e a escuta

Ao longo deste texto, busquei refletir sobre os encontros entre minha trajetória de vida, profissional na segurança pública, minha atual pesquisa no campo da educação e os aportes teóricos que me foram apresentados durante o mestrado. Ao entrelaçar essas dimensões, emergiu uma compreensão mais profunda sobre o papel da linguagem, da escuta e da docência em contextos onde a vida é, cotidianamente, marcada por silenciamentos e negações.

As leituras de Bakhtin e bell hooks atuaram, para mim, como chaves de deslocamento. De Bakhtin, aprendi que a linguagem não é apenas expressão individual, mas arena de disputas sociais. Cada palavra dita em sala de aula carrega ecos, tensões e promessas. Nos gêneros do discurso que circulam entre as grades, os muros e os cadernos da APAC, está presente uma batalha simbólica entre o que se espera do sujeito e o que ele ainda deseja dizer sobre si. Com bell hooks, aprendi que ensinar exige mais que técnica: exige entrega, sensibilidade e coragem para escutar e transformar, mesmo quando a estrutura é hostil. Quando o professor se compromete com a inteireza do outro, ele transgredir normas, desafia estruturas e constrói brechas para a liberdade.

Essas ideias se tornam concretas no cotidiano de professores da EJA que atuam em prisões, frequentemente sem apoio institucional ou reconhecimento, mas com um compromisso ético e afetivo que os move a criar espaços de sentido em meio ao concreto. Ao escutar um recuperando relatar sua trajetória escolar interrompida, ao adaptar conteúdos para respeitar o tempo de quem não foi alfabetizado na idade esperada, ao reconhecer que há saberes que atravessam os muros, esses professores praticam a transgressão de que fala bell hooks. E, ao fazerem isso, reconstróem os gêneros do discurso de que trata Bakhtin — produzindo novas formas de dizer e de ensinar.

Minha pesquisa pretende não apenas registrar essas práticas, mas aprender com elas. Como investigador da Polícia Civil, durante muitos anos fui treinado para ouvir com desconfiança, para interpretar com base em evidências, para interrogar a partir da dúvida. Como pesquisador da educação, tenho aprendido que escutar é também permitir que o outro revele camadas de si que o silêncio social apagou. Não se trata apenas de recolher falas, mas de abrir espaço para que outras

narrativas se tornem possíveis. Esse gesto, mais do que metodológico, é ético. E é também político, porque me coloca diante da necessidade de reconhecer que a educação, mesmo (ou especialmente) nos espaços de privação de liberdade, pode ser campo de produção de esperança, de subjetividade e de reconstrução.

Autores como Bakhtin e bell hooks contribuíram para a consolidação do entendimento de que a pesquisa não se configura como um mero processo de coleta de dados, mas como um encontro. Um encontro que articula dimensões temporais e subjetivas — entre o que fui, o que sou e o que posso vir a ser — enquanto sujeito que investiga, ensina e aprende. A cada leitura, a cada aula e a cada enunciação que reverberava nos espaços de discussão, eu me percebia progressivamente menos distante do campo da educação e cada vez mais implicado com ele, tanto no plano teórico quanto no existencial.

Por fim, espero que esta escrita também possa cumprir a função de construir pontes. Entre as instituições de controle e as práticas de cuidado. Entre o silêncio institucional e a palavra viva dos sujeitos. Entre a linguagem que oprime e a linguagem que liberta. E, principalmente, entre aquilo que se aprende nos livros e o que se escuta nas vozes daqueles que, mesmo privados da liberdade, insistem em narrar suas histórias.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça; Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. **Manual APAC – Método de Recuperação do Preso**. Belo Horizonte: SEJUSP, 2018.

UFMG. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE. **Disciplina FAE938 - Conhecimento, Linguagem e Interação em Sala de Aula**. 1º semestre de 2025. (Material de sala de aula).

CONFINAMENTO, CORPO E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE AUTOETNOGRÁFICA

Walesson Gomes da Silva (UFMG)

Introdução

Sou professor universitário e pesquisador em Sociais e Humanidades. Minha trajetória tem sido marcada pela investigação do sistema prisional, da marginalidade urbana e das desigualdades sociais, com ênfase na relação entre corpo e sociedade. Esse percurso sustenta o olhar que adoto neste ensaio.

Escrevo em primeira pessoa porque compreendo, a partir de uma perspectiva decolonial, que o pesquisador é também sujeito sócio-histórico-cultural. Não se trata de neutralidade, mas de assumir-se implicado nas próprias investigações, como alguém que observa e é, ao mesmo tempo, parte do mundo que analisa.

Assim, o leitor encontrará neste texto um diálogo constante com minhas próprias produções. Esse gesto não é mero recurso estilístico. É também um ato de resistência acadêmica, de romper com as grades invisíveis que ainda nos prendem em espaços de conhecimento onde deveria haver mais liberdade e menos colonialidade.

Ao chegar à Amazônia como professor visitante em um programa de pós-graduação em Segurança Pública, deixei de viver em um ambiente amplo, sem grades, e passei a habitar um apartamento de menos de cinquenta metros quadrados, cercado por grades em portas e janelas. Esse espaço doméstico tornou-se um campo de observação. De maneira real e metafórica, ecoou contextos que venho investigando há quase duas décadas.

As marcas materiais de contenção suscitaram perguntas inevitáveis. Até que ponto viver em espaços reduzidos e atravessados por símbolos de vigilância interfere na saúde física, na subjetividade e nas relações sociais? De que forma tais experiências dialogam com a lógica mais ampla de disciplinamento dos corpos em sociedades sustentadas pela desigualdade?

Para enfrentar essas questões, adoto uma abordagem autoetnográfica. Registro em um caderno de campo rotinas, afetos e sensações, e analiso esses registros em diálogo com referenciais

críticos como Foucault (2014), Elias (1994), Bourdieu (2009), Segato (2021), Bauman (2007), Ricoeur (2013), Žižek (2012), Roberto da Silva (2018), Wacquant (2002) e Sforzini (2023). A análise ancora-se em uma interpretação hermenêutica situada no campo da Educação Social e da Sociologia do corpo.

Minha hipótese é que o confinamento espacial em ambientes pequenos e atravessados por símbolos de contenção funciona como dispositivo de disciplinamento, gerando efeitos perceptíveis no corpo, na saúde mental e nas formas de sociabilidade, mesmo em contextos de aparente liberdade. Ao mesmo tempo, reconheço que a vida em contenção não se resume à disciplina. O corpo encontra modos de resistir, seja em pequenos rituais, seja em práticas de lazer e criação, e é nesse jogo entre sujeição e reinvenção que se abrem frestas de dignidade e (re)existência. No tópico a seguir apresento a fundamentação teórico-metodológica que sustenta esse ensaio.

Fundamentação metodológica

A escolha metodológica deste ensaio se ancora na autoetnografia, entendida como abordagem que conecta a narrativa pessoal com as estruturas sociais. Ellis, Adams e Bochner (2011, p. 273) afirmam que “a autoetnografia é uma forma de pesquisa que descreve e analisa experiências pessoais para compreender experiências culturais”. Essa definição desloca o foco da introspecção para a análise crítica, mostrando que o “eu” é sempre atravessado por redes históricas, sociais e políticas.

Nesse sentido, a observação de si é legitimada não como exercício de subjetividade isolada, mas como estratégia científica que permite revelar mecanismos sociais ocultos. Para Anderson (2006, p. 378), “a autoetnografia analítica combina compromisso pessoal com rigor metodológico, buscando não apenas narrar a experiência, mas interpretá-la à luz de teorias sociais consolidadas”. Esse equilíbrio entre vivência e análise é o que sustenta a validade da pesquisa.

O caderno de campo é o principal instrumento de coleta de dados. Nele registrei impressões, afetos e rotinas, sempre em perspectiva reflexiva. Laplantine (2004, p. 15) já advertia que “observar é, antes de tudo, observar-se observando”, o que implica reconhecer que o pesquisador faz parte da cena e que sua presença modela a interpretação. Essa perspectiva aproxima o método da tradição etnográfica clássica, mas o reinventa ao colocar o corpo do pesquisador como fonte de dados e de análise.

A interpretação dos registros se apoiou na hermenêutica de Paul Ricoeur, que insiste na necessidade de uma leitura profunda dos símbolos. Ricoeur (2013, p. 15) lembra que “o símbolo dá que pensar”, indicando que toda experiência concreta é atravessada por significados culturais que exigem interpretação crítica. Essa postura evita tanto a descrição superficial quanto o risco do achismo, oferecendo densidade analítica ao material produzido.

Assim, a metodologia articula três dimensões, sendo a primeira a: “Observação de si”, compreendida como campo de análise sociocultural, não como relato íntimo isolado; a segunda o “Registro sistemático em caderno de campo (intitulado humoradamente, Caderno do Cárcere)”, que organiza dados de natureza corpórea, afetiva e simbólica; “Interpretação hermenêutica”, que conecta a experiência individual a estruturas mais amplas de desigualdade, disciplinamento e resistência.

Essa escolha é coerente com minha trajetória de pesquisa em prisões e espaços perifizados (Silva, 2016; 2018; 2020; Silva et al., 2023), onde também percebi que práticas cotidianas revelam tanto a força dos dispositivos de contenção quanto as frestas de resistência. A autoetnografia, nesse sentido, não é apenas um método, mas a continuidade de um percurso investigativo que aposta na experiência encarnada como via legítima de produção de conhecimento. No tópico a seguir apresento a fundamentação teórico-conceitual que sustenta esse ensaio.

Fundamentação teórico-conceitual

Pensar o corpo em confinamento implica reconhecer que o espaço é atravessado por normas que se inscrevem sobre a carne. Foucault (2014) já alertava que o poder não se exerce apenas pela coerção visível, mas por dispositivos sutis que moldam gestos e condutas. Para ele:

“O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política que é também uma mecânica do poder, define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, com a rapidez e com a eficácia que se determina” (Foucault, 2014, p. 138).

Essa descrição encontra eco na minha experiência cotidiana. Ao me mover em menos de cinquenta metros quadrados, sinto o corpo enquadrado em uma “mecânica do poder”. O simples

ato de desviar o ombro para não bater na quina é mais do que cuidado doméstico; é a pedagogia silenciosa de um espaço que me ensina a caber.

Norbert Elias (1994) aprofunda essa leitura ao mostrar que o controle externo se transforma em autocontrole, em um processo de longa duração. Segundo o autor: “O que começa por ser imposto de fora, como uma coerção exercida por outros, transforma-se, pouco a pouco, em um autocontrole, em uma instância interna que vigia e pune” (Elias, 1994, p. 165).

Em meu caso, as paredes próximas e o olhar implícito dos vizinhos transformam-se em autorregulação. Falo mais baixo, não canto mais, cronometro a máquina de lavar para não incomodar, piso leve como quem aprende uma nova etiqueta corporal. Não é o cárcere formal, mas é o mesmo princípio de disciplinamento internalizado.

Bourdieu (2009), sociólogo francês, ajuda a compreender que tais gestos não são individuais. Eles compõem um *habitus*, um sistema de disposições que reproduz estruturas sociais mais amplas. O autor escreve:

“O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unitário, isto é, um conjunto unitário de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (Bourdieu, 2009, p. 22).

O apartamento com grades, situado em um bairro desigual, produz um *habitus* de contenção, ao dizer em seu silêncio do andar contido, falar contido, viver contido. Essa incorporação naturaliza a desigualdade urbana, transformando-a em rotina doméstica.

Segato (2021) amplia esse diagnóstico ao lembrar que a colonialidade do espaço não é passado, mas presente que se reinventa na arquitetura e na distribuição desigual dos corpos:

“A colonialidade não é apenas um momento histórico, mas uma trama de longa duração que se atualiza no modo como organizamos os territórios, os corpos e os gêneros. Ela é o princípio de um ordenamento que perdura, ainda que as formas externas se transformem” (Segato, 2021, p. 45).

As grades que aceito como naturais são, portanto, parte dessa trama. A cidade vende segurança ao preço do enclausuramento. O medo, como lembra Bauman (2007), torna-se mercadoria. Segundo ele:

“O medo é talvez a mais sinistra das forças que moldam a vida humana e a mais duradoura das tentações a serem exploradas por aqueles que se propõem a governar, seja a partir de um trono ou de uma cadeira de executivo” (BAUMAN, 2007, p. 10).

Assim, o mercado de segurança privatizada transforma a sensação de proteção em produto, reforçando a lógica de contenção que se infiltra até nos apartamentos. No entanto, reduzir a experiência apenas à disciplina seria insuficiente. Roberto da Silva (2018), ao discutir a didática no cárcere, lembra que mesmo em espaços de privação é possível produzir dignidade:

“A didática no cárcere deve ser capaz de reinventar o processo educativo em um ambiente de contenção, reconhecendo a humanidade do sujeito e a necessidade de traduzir o mundo em escalas menores sem reduzi-lo à sua condição de cativo” (Silva, 2018, p. 79).

Essa lição ecoa no cotidiano doméstico; mesmo em espaço reduzido, invento formas de resistência. A música, o café demorado, a escrita diária tornam-se contra-dispositivos. Wacquant (2002), ao etnografar o boxe no gueto, oferece uma chave semelhante: “Os golpes ritmados no saco de pancadas não são apenas treino físico. São atos de dignidade, rituais que transformam o corpo em usina de resistência e dão ao indivíduo a sensação de que, ainda que limitado, ele não é derrotado” (Wacquant, 2002, p. 114). Da mesma forma, percebo que meus pequenos rituais domésticos transformam a rotina em espaço de resistência.

Minhas próprias pesquisas (Silva, 2016; 2018; 2020; Silva Et Al., 2023) mostram que práticas de lazer em prisões e em regiões periferizadas não são ornamentos, mas políticas do corpo. Em estudo recente sobre religiosidade, lazer e periferia (Silva; Marques; Pedroso; Gomes, 2023), evidenciamos que essas práticas podem tanto criar pertencimento quanto reproduzir relações de poder. Esse duplo movimento também se manifesta no apartamento; pois, as microresistências não são românticas, mas ambíguas, porque acontecem dentro da gramática da contenção.

Assim, a fundamentação teórico-conceitual revela um campo tenso e contraditório. O espaço reduzido é dispositivo disciplinar, mas também é palco de invenções. O corpo é moldado, mas também resiste. As grades são contenção, mas também lembrança de que resistir é possível. No tópico a seguir apresento a análise autetnográfica, a começar por tratar dos efeitos disciplinares no corpo.

Análise autoetnográfica

Corpo disciplinado, corpo cansado

Nas anotações do meu caderno do cárcere, percebo que o corpo fala antes da mente. Registre insônia, dores nas costas, irritabilidade repentina e um certo cansaço que não se explica

apenas pelo trabalho acadêmico. O espaço pequeno escreve-se na carne. Foucault (2014, p. 138) já alertava:

“O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política que é também uma mecânica do poder, define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com a rapidez e com a eficácia que se determina.”

O que no cárcere é imposto como rotina rígida, no apartamento aparece como ajuste cotidiano: passos medidos, ombros recolhidos, respiração contida. É o mesmo princípio, apenas em outra escala.

Norbert Elias ajuda a compreender esse processo. Para ele, o autocontrole é resultado de séculos de internalização das normas sociais. Ele escreve que “o que começa por ser imposto de fora, como uma coerção exercida por outros, transforma-se, pouco a pouco, em um autocontrole, em uma instância interna que vigia e pune” (Elias, 1994, p. 165).

Essa passagem se confirma quando percebo que já não preciso de vigilância externa. Eu mesmo regulo o volume da voz, o horário da máquina de lavar e até a intensidade da minha caminhada dentro de casa. A disciplina já está incorporada, tornando o corpo extensão das paredes. No tópico a seguir apresento a simbologia das grades.

Grades como símbolos

As grades da porta e das janelas são presença constante. Não protegem apenas; recordam. Cada vez que fecho a porta, sinto ecoar a pedagogia do medo. Paul Ricoeur (2013, p. 15) nos lembra que “o símbolo dá que pensar”. Não é o ferro em si que pesa, mas a memória cultural que ele evoca: prisão, vigilância, contenção.

Segato (2021, p. 45) reforça que a colonialidade se atualiza no espaço: “A colonialidade não é apenas um momento histórico, mas uma trama de longa duração que se atualiza no modo como organizamos os territórios, os corpos e os gêneros. Ela é o princípio de um ordenamento que perdura, ainda que as formas externas se transformem.”

Aceitar as grades como parte natural da vida urbana é aceitar essa trama. O vizinho que naturaliza o ferro como “proteção” confirma a ideologia descrita por Žižek (2012), segundo a qual as estruturas de poder se reproduzem justamente quando deixamos de questioná-las. O consenso

silencioso de que segurança exige enclausuramento é a prova de que a ideologia opera invisível, mas eficaz. A seguir dialogo com o *habitus* de Bourdieu e a vigilância líquida de Bauman.

Habitus da contenção

O espaço reduzido gera um *habitus* específico. A economia de movimentos, o cálculo dos deslocamentos e até a reorganização da rotina configuram um estilo de vida. Bourdieu (2009, p. 22) afirma:

“O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unitário, isto é, um conjunto unitário de escolhas de pessoas, de bens, de práticas.”

Esse *habitus* não é apenas meu. É expressão da desigualdade urbana que organiza quem pode viver em casas amplas e quem deve se ajustar em poucos metros. Bauman (2007, p. 10) lembra que “o medo é talvez a mais sinistra das forças que moldam a vida humana e a mais duradoura das tentações a serem exploradas por aqueles que se propõem a governar”. Viver cercado por grades, comprado como mercadoria de segurança, é prova de que a vida urbana se mercantiliza à custa da liberdade do corpo. A seguir apresento as frestas de resistência dialogando com Roberto da Silva e outros intelectuais.

Resistências e frestas

No entanto, meu caderno do cárcere também registra momentos de reinvenção. Pequenas práticas alteram o clima da casa. Como já mencionei, um café demorado, a música que atravessa os cômodos com decibéis moderados, a escrita diária. São frestas de respiro. Roberto da Silva (2018, p. 79), ao falar da didática no cárcere, lembra que:

“A didática no cárcere deve ser capaz de reinventar o processo educativo em um ambiente de contenção, reconhecendo a humanidade do sujeito e a necessidade de traduzir o mundo em escalas menores sem reduzi-lo à sua condição de cativo.”

Essa lição ecoa no apartamento. Traduzo o mundo em escalas menores, mas não perco a dignidade. A resistência está em manter rituais que devolvem sentido ao corpo.

Loïc Wacquant (2002, p. 114), ao analisar o boxe no gueto, afirma que:

“Os golpes ritmados no saco de pancadas não são apenas treino físico. São atos de dignidade, rituais que transformam o corpo em usina de resistência e dão ao indivíduo a sensação de que, ainda que limitado, ele não é derrotado.”

Assim como o boxeador, encontro na escrita, no alongamento, na música, nos livros e filmes, atos de dignidade. Eles não anulam a disciplina, mas a tensionam, abrindo frestas para novas formas de habitar. A seguir apresento evidências que confirmam a minha hipótese e, a amplia.

Confirmação da hipótese

Minha hipótese inicial afirmava que o confinamento espacial em ambientes reduzidos e atravessados por símbolos de contenção atua como dispositivo de disciplinamento, produzindo efeitos perceptíveis no corpo, na saúde mental e nas sociabilidades. A análise confirma essa premissa, evidenciando que o corpo foi disciplinado, a mente experimentou desgaste e as relações sociais se estreitaram.

Mas a hipótese se amplia quando observo que, mesmo em contexto de contenção, emergem práticas de resistência. Minhas próprias pesquisas sobre lazer em espaços de privação de liberdade e regiões periféricas (Silva, 2016; 2018; 2020; Silva; Marques; Pedroso; Gomes, 2023) mostram o mesmo mecanismo, que verifica que o lazer não é ornamento, mas política de corpo, capaz de criar brechas dentro de estruturas rígidas.

Assim, o confinamento doméstico confirma a hipótese do disciplinamento, mas também revela um paradoxo; onde o espaço limita, o corpo inventa. A vida entre paredes estreitas não elimina a agência, mas a reinscreve em escalas menores, em gestos cotidianos que sustentam a dignidade.

Considerações finais: entre a contenção e a insurgência do corpo

A presente investigação autoetnográfica ratifica a premissa de que o confinamento em espacialidades exíguas, permeadas por semióticas de contenção, opera como um dispositivo de disciplinamento eficaz. A fenomenologia do cotidiano revelou uma progressiva domesticação corpórea, o exaurimento das faculdades psíquicas e o solapamento das sociabilidades. Conforme postulado por Foucault (2014), a eficácia dos dispositivos reside na modelagem microscópica de gestos e afetos; em minha própria subjetividade, tal constatação materializou-se em uma "geometria da retração", com passos abreviados, ombros fletidos e o monitoramento vigilante da

voz. Sob a lente de Elias (1994), observou-se o fenômeno da psicogênese do autocontrole, no qual a coerção externa imposta pela arquitetura do apartamento, é internalizada como autorregulação e disciplina somática.

Contudo, a economia do poder no espaço doméstico não se exaure na docilização. Embora o *habitus* seja, como define Bourdieu (2009), um sistema de disposições estruturado e estruturante, as evidências empíricas deste relato demonstram que ele também comporta a invenção e a agência. Se Roberto da Silva (2018) identifica na didática carcerária a necessidade de uma criatividade insurgente para a preservação da dignidade, transpus esse imperativo para o ambiente doméstico. Pequenas ações ordinárias, o ritual do café, a sonoridade que rompe a clausura dos cômodos, a persistência da escrita, foram ressignificadas como microgerações de resistência.

As grades, enquanto significantes, corroboram a tese de Ricoeur (2013) de que o símbolo "dá que pensar", ao passo que dialogam com a perspectiva de Segato (2021) sobre a colonialidade e a estratificação desigual do espaço urbano. O habitar cercado, sintomático da "sociedade do medo" descrita por Bauman (2007), converte a segurança em um fetiche mercantil. Entretanto, a exemplo do boxeador de Wacquant (2002) que transmuta o soco em capital simbólico, o corpo confinado articula na escrita, na música e nos afetos as passagens necessárias para transcender a contenção.

A interlocução com minhas produções anteriores (Silva, 2016; 2018; 2020; Silva et al., 2023) reafirma que o lazer em contextos de privação de liberdade ou em periferias urbanas não constitui um mero adereço social, mas uma autêntica biopolítica de corpo. Esta investigação, agora em primeira pessoa, confirma que o espaço reduzido não aniquila a existência, mas a tensiona, permitindo a emersão de "frestas de respiro". Tais interstícios não anulam a disciplina, mas instauram uma dialética de resistência onde o corpo, embora limitado, não se rende à derrota absoluta.

Este ensaio não se pretende um diagnóstico encerrado, mas uma abertura dialógica. Se o confinamento doméstico mimetiza a lógica carcerária, ele também convoca urgentemente a repensar políticas do habitar, da educação e dos direitos fundamentais. Como assevera Ricoeur (2013), a polissemia do símbolo impede o esgotamento do sentido, e é nesse excesso significativo que residem as possibilidades de novas hermenêuticas sobre o viver.

Fica, portanto, o convite para futuras investigações que articulem as dimensões arquitetônicas e culturais do habitar; que escrutinem o corpo em múltiplos cenários de contenção; das instituições totais às metrópoles segregadas; e que analisem como as táticas de resistência cotidiana podem informar o desenho de políticas públicas pautadas na dignidade humana. A reflexão é provisória; a urgência do tema, permanente.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. Medo líquido. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O senso prático. Petrópolis: Vozes, 2009.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. Forum: Qualitative Social Research, v. 12, n. 1, p. 273-290, 2011.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LAPLANTINE, François. Aprender etnografia. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LOUREIRO, A. M. A.; SILVA, Walesson Gomes da. A arte na Educação de Jovens e Adultos: o lugar da música nesse contexto. IOSR Journal of Humanities and Social Science, v. 30, n. 1, p. 29-39, 2025.

RICOEUR, Paul. O símbolo dá que pensar. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SFORZINI, Arianna. Michel Foucault: um pensar do corpo. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

SEGATO, Rita Laura. Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Roberto da. Didática no cárcere. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

SILVA, Walesson Gomes da. Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC. Revista Licere, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 37-71, 2016.

SILVA, Walesson Gomes da. Produção de significados e sentidos em presídio APAC a partir das atividades de lazer. Revista Interdisciplinar SULear, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 65-81, 2018.

SILVA, Walesson Gomes da. Sentido e significado: a acadêmica como prática do lazer para uma juventude encarcerada. Udziwi: Revista de Educação da Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo, v. 34, n. 2, p. 192-207, 2020.

SILVA, Walesson Gomes da; MARQUES, W. E. U.; PEDROSO, A. P. F.; GOMES, A. K. L. Religiosidade, lazer e periferia: práticas culturais formativas ou relações de poder? Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 208-225, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7927378. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1325>. Acesso em: 7 set. 2025.

WACQUANT, Loïc. Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

ŽIŽEK, Slavoj. Vivendo no fim dos tempos. São Paulo: Boitempo, 2012.

Pós-fácio

Por Ana Paula Ferreira Pedroso

Quando o conhecimento não cabe nas margens

Ao chegar ao fim desta leitura, torna-se evidente que Educação em Travessia não pretende encerrar debates, mas abri-los. Os textos aqui reunidos apontam para um movimento contínuo de deslocamento: da educação como transmissão para a educação como encontro; do currículo como imposição para o currículo como negociação; do saber único para a coexistência de epistemologias.

O livro evidencia que as desigualdades educacionais não são acidentes históricos, mas produtos de escolhas políticas, coloniais e institucionais. Contudo, também demonstra que, mesmo em contextos marcados por violência simbólica, controle e exclusão, emergem práticas educativas que resistem, reinventam e produzem sentido.

Há uma lição transversal que atravessa todos os capítulos: não existe educação sem corpo, sem território e sem história. Ignorar isso é reproduzir silenciamentos. Reconhecer isso é abrir caminho para pedagogias mais humanas, críticas e comprometidas com a justiça social.

Que esta obra circule, provoque e incomode. E que, sobretudo, encontre leitores dispostos a atravessar — com ela — os limites do que nos ensinaram a chamar de educação.

Sobre os autores

Alana Rabelo Silva da Rocha: Mestranda em Segurança Pública pela UFPA, Psicóloga.

Ana Caroline Oliveira Barcelos: Mestranda em Segurança Pública pela UFPA, Enfermeira da Universidade Estadual do Pará.

Ana Karina Ladeira Gomes: Mestra em Educação e Docência pelo Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Graduada em Matemática, e em Engenharia Civil pela UFMG.

Ana Paula Ferreira Pedroso: Professora Colaboradora na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos, do Programa de Mestrado em Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UFMG).

Fabricio Roberto Pinheiro Soares: Mestrando em Segurança Pública pela UFPA, Médico Veterinário, Bacharel em Ciências de Defesa Social e Cidadania (IESP), graduando em Direito. É Tenente Coronel da PMPA.

Frederico Silva das Mercês: Mestrando em Segurança Pública pela UFPA, Bacharel em Ciências de Defesa Social e Cidadania (IESP). É Capitão da PMPA.

Ismael da Silva Barros: Mestrando em Segurança Pública pela UFPA, Graduado em História pela UFPA, Bacharel em Ciências de Defesa Social e Cidadania (IESP). É Major da PMPA.

Lívia Andréa Figueiró de Souza: Mestra em Educação e Docência pelo Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Graduada em História e Pedagogia. Servidora pública federal da UFMG.

Maxwell Matos dos Santos: Doutorando e Mestre em Segurança Pública pela UFPA, Bacharel em Ciências de Defesa Social e Cidadania (IESP). É Tenente Coronel da PMPA.

Merian Ribeiro Formento de Araújo: Mestranda em Segurança Pública pela UFPA, é pós-graduada em Psicologia Clínica. Bacharela em Psicologia (UNAMA) e, em Ciências de Defesa Social e Cidadania (IESP). É Major da PMPA.

Milton Rosa: Doutor em Educação pela California State University, Sacramento (CSUS), docente do Departamento de Educação Matemática (DEEMA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEDMAT), no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em Ouro Preto, Minas Geraí, Brasil, na Linha de Pesquisa 3: História, Cultura, Diversidade e Inclusão em Educação Matemática.

Oswaldo Luiz Batista de Miranda Barbosa: Mestrando em Segurança Pública pela UFPA, Graduado em Direito. Agente da Polícia Federal e Professor a da Academia Nacional de Polícia.

Robson Figueiredo Carlos: Mestrando em Educação e Docência pelo Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Graduado em Direito, Policial Civil do Estado de Minas Gerais.

Vanessa Pinheiro Ladeira: Doutoranda e Mestra em Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEDMA/UFOP). Professora da Educação Básica do Estado de Minas Gerais.

Victor Arthur Ladeira Gomes: Mestrando em Segurança Pública pelo Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará. Graduado em Geografia, Ciências Contábeis e, em Relações Internacionais pela PUC Minas. Diretor do Conselho de Administração da Unidade Prisional APAC de Santa Luzia – MG.

Vitor Chibanga: Mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), docente do Programa de Linceciatura em Gestão e Estudos Culturais, no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) - Moçambique, na linha de pesquisa performances culturais, memória e sensibilidade; estudos culturais; estudos pós-coloniais e performances negras.

Walesson Gomes da Silva: Docente do IFCH/UFPA, professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará.