



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

FERNANDO CRUZ LOPES

**MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO CÁRCERE: UMA ANÁLISE
POR INTERMÉDIO DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES**

Marília
2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

FERNANDO CRUZ LOPES

**MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO CÁRCERE: UMA ANÁLISE
POR INTERMÉDIO DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PPGCI da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, vinculado a Linha de pesquisa “**Gestão, Mediação e Uso da Informação**”.

Orientador: Professor Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Júnior

Marília
2023

L864m Lopes, Fernando Cruz
Mediação da informação no cárcere : uma análise
por intermédio da educação nas prisões / Fernando
Cruz Lopes. – Marília, 2023
233 f. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Oswaldo Francisco de Almeida Júnior

1. Ciência da Informação. 2. Mediação da
informação. 3. Educação nas prisões. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta tese com seus objetivos e resultados pretende promover um impacto na discussão de políticas públicas de qualidade para promoção de questões marginalizadas no âmbito da Ciência da Informação. O conteúdo da pesquisa promove uma temática de relevância social e possui potencial para promover a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. Com o objetivo de analisar a mediação da informação no processo ensino-aprendizagem de professores da Programa de Educação nas Prisões a tese põe luz aos processos informacionais dentro de duas instituições e suas liminaridades, em que uma foca na Educação e outra em execução penal. Discutir essas a mediação da informação com foco no professor desse espaço específico é colocar em pauta como a educação e o acesso à informação é fundamental para o processo de construção de sujeitos críticos e politizados. A tese se relaciona diretamente com três dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) para a construção e implementação de políticas públicas que visam guiar os países até 2030. O primeiro ODS diretamente relacionado é o 4 - *Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos*, pois a educação no cárcere é uma modalidade educacional com marcos legais de implementação muito recentes, fazendo que seja muito frágil sua garantia. O segundo ODS relacionado é o 10 - *Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles*, principalmente o item 10.3 - *Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito*. A discussão apresentada na tese é conduzida analisando o viés da Educação como um direito básico nesse processo de redução das desigualdades. O último ODS que se relaciona é o 16 - *Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis*, pois na tese é entendido que apenas um sistema que cerceia os direitos do cidadão e pune com violência não será capaz de atingir seu objetivo de construção de uma sociedade igualitária.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This thesis, with its objectives and results, intends to promote an impact on the discussion of quality public policies for the promotion of marginalized issues within the scope of Information Science. The research content promotes a theme of social relevance and has the potential to promote social inclusion and sustainable development. With the objective of analyzing the mediation of information in the teaching-learning process of teachers of the Education in Prisons Program, the thesis sheds light on the informational processes within two institutions and their liminalities, in which one focuses on Education and the other on criminal execution. Discussing these mediation of information with a focus on the teacher in that specific space is to put on the agenda how education and access to information is fundamental for the process of building critical and politicized subjects. The thesis is directly related to three of the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations (UN) for the construction and implementation of public policies that aim to guide countries by 2030. The first directly related SDG is 4 - *Ensure inclusive, equitable and quality education, and promoting lifelong learning opportunities for all*, as education in prison is an educational modality with very recent legal frameworks for implementation, making its guarantee very fragile. The second related SDG is 10 - *Reduce inequality within and between countries*, especially item 10.3 - *Ensure equal opportunities and reduce inequalities in outcomes, including by eliminating discriminatory laws, policies and practices and promoting legislation, policies and appropriate actions in this regard*. The discussion presented in the thesis is conducted by analyzing the bias of Education as a basic right in this process of reducing inequalities. The last related SDG is 16 - *Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels*, as the thesis understands that only a system that restricts citizens' rights and punishes with violence will not be able to achieve its goal of building an egalitarian society.

FERNANDO CRUZ LOPES

**MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO CÁRCERE: UMA ANÁLISE POR
INTERMÉDIO DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Área de Concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Linha de Pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Júnior (Orientador)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” PPGCI/UNESP/Marília

Prof^a. Dr^a. Tamara de Souza Brandão Guaraldo (membro)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” PPGCI/UNESP/Marília
e UNESP/Bauru

Prof^a. Dr^a. Sueli Bortolin (membro)

Universidade Estadual de Londrina PPGCI/UEL

Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho (membro)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” PPGCI/UNESP/Marília
e USP/Ribeirão Preto

Prof^a. Dr^a. Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (membro)

Universidade Federal do Sul da Bahia

Marília, 27 de março de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que acompanharam minha trajetória durante o desenvolvimento desta tese, direta ou indiretamente.

Ao meu marido Paulo, que sempre acreditou em minhas ideias e que me motiva a sempre buscar mais. Agradeço por todo suporte e pela crença de que podemos lutar juntos pelo que acreditamos.

Aos meus pais, Cláudia e Fernando, e ao meu irmão, Felipe, por todo apoio incondicional e dedicação, sempre. Sem vocês eu nada seria.

Ao Oswaldo Francisco de Almeida Júnior, meu orientador, pela paciência e pelas contribuições sempre pertinentes.

A Sueli Bortolin, grande amiga que, desde o TCC, me aponta caminhos e me possibilita ótimas discussões.

A Tamara de Souza Brandão Guaraldo e Cláudio Marcondes de Castro Filho por aceitarem compor a banca examinadora desta tese.

A Carolina Bessa Ferreira de Oliveira, por também compor a banca examinadora, mas também por todas as conversas, trocas e por dividir comigo a crença em um Brasil mais humano.

A Marineila Aparecida Marques, por estar sempre ao meu lado, por me apresentar à discussão sobre encarceramento e por topar todos os planos mirabolantes para uma educação mais inclusiva. Que venham todos os carnavais pelo resto de nossas vidas!

A Cecília Elisabeth Barbosa Soares, por todas as leituras, comentários, observações, sensibilidade e trocas fundamentais.

A Fabiana Vieira da Silva e Fernanda Casagrande dos Anjos, por sempre serem um exemplo de intelectualidade. Obrigado pelas conversas, risadas e leveza.

A Tânia Brito, por encarar as noites geladas na rodoviária, pelos passeios de *uber* pela cidade de Marília e pelos artigos que surgiram no momento tão difícil da pandemia.

A Fabiana Sala e Gisele Sanches pela companhia nas disciplinas em Marília e pela parceria.

A Beatriz Andreotti pelas risadas e pelo nosso desajuste.

A Luciane Pereira Collares, meu grande apoio. Sem você eu não conseguiria trabalhar e estudar.

Por fim, agradeço ao pessoal da Diretoria de Ensino: Beatriz Santana, Edineide Chinaglia, Eduardo Pereira, Fabíola Lemos, Flávio Dalera, Giane Cruz, Jane Adami, Karla Cantanhede, Marciano Tadeu, Maria Helena Silveira, Nelci Martins, Nelise Abib, Ranieli Silva, Rita Pamplona, Roberto Shizuo, Rosinês Chiarantano, Tiago Genaro, Vera Fernandes, Vinicius Andreatta.

Muito obrigado!

[...] nós que estamos no presente somos todos, em potencial, mães e pais daqueles que virão depois. Reverenciar os ancestrais significa, realmente, reverenciar a vida, sua continuidade e mudança. Somos os filhos daqueles que aqui estiveram antes de nós mas não somos seus gêmeos idênticos, assim como não engendraremos seres idênticos a nós mesmos. [...] Desse modo, o passado torna-se nossa fonte de inspiração; o presente, uma arena de respiração; e o futuro, nossa aspiração coletiva.

Ngugi wa Thiong'o (1997)

RESUMO

A tese analisa a mediação da informação pelo viés da Educação no sistema prisional. Para isso, observou o trabalho desenvolvido pelos professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que atuam em um determinado presídio da capital. Apresenta uma discussão em relação ao encarceramento no Brasil. Tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas com foco na mediação da informação de professores que atuam no Programa de Educação nas Prisões, para compreender como o Estado em suas formas de punição e vigilância exercem o controle do sujeito. Tem como objetivos específicos: diferenciar as diversas fases da Ciência da Informação com o intuito de relacionar as possibilidades interdisciplinares da mediação da informação; apresentar os diferentes discursos acerca do cárcere na literatura das Ciências Humanas e da Ciência da Informação; propor uma metodologia de trabalho pedagógico para os professores do EJA prisional com foco na mediação da informação. A tese contou com três métodos: como método de estruturação foi utilizada a Metodologia problematizadora com o Arco de Maguerez; para a coleta de dados foi realizada pesquisa etnográfica com os professores a fim de compreender as práticas e relações com as teorias, conceitos e áreas propostas adiante e fundamentalmente enquanto forma empírica de coleta de dados. Utiliza a Análise de discurso para a discussão de todas as práticas, teorias e discursos coletados. Constrói um referencial teórico com base na Ciência da Informação, colaborando para uma estruturação sócio-histórica de termos e práticas da área. Elabora uma delimitação temática sobre o cárcere para inserir a Ciência da Informação nas discussões. Discute como a Ciência da Informação pode se valer de seu caráter poliepistêmico para inserir novas discussões e abordagens. Utiliza o termo exuzilhar para transpor a discussão sobre poliepistemologia. Propõe analisar a mediação pelo viés da performance. Discutindo a liminaridade como uma possibilidade de construção do conhecimento. Entende que a liminaridade é o momento pós mediação, mas que o indivíduo ainda está no questionamento de suas práticas informacionais. Propõe a utilização do Arco de Maguerez em suas cinco etapas. Na primeira etapa de observação da realidade feita pelas visitas profissionais ao Programa de Educação nas Prisões. A etapa de pontos chave elencando as lacunas na formação continuada, diminuição na desigualdade existente entre os estudantes e a garantia do direito à educação. Na terceira etapa de teorização estudando o Currículo Paulista e bibliografia própria sobre encarceramento e Educação. Na quarta etapa é a criação de um Projeto Político Pedagógico nas Prisões, criado pelos próprios professores. Por fim, a última etapa que é a aplicação à realidade que foi o planejamento do ano de 2023 a partir do documento criado.

Palavras-chave: Ciência da Informação. Mediação da informação. Arco de Maguerez. Educação nas prisões.

ABSTRACT

The thesis analyzes the mediation of information through Education in the prison system. For this, it observed the work developed by teachers of the Secretary of Education of the State of São Paulo who work in a certain prison in the capital. It presents a discussion regarding incarceration in Brazil. Its general objective is to investigate the pedagogical practices with a focus on the mediation of information from teachers who work in the Education in Prisons Program, to understand how the State, in its forms of punishment and surveillance, exercises control over the subject. Its specific objectives are: to differentiate the various phases of Information Science in order to relate the interdisciplinary possibilities of information mediation; present the different discourses about prison in the literature of Human Sciences and Information Science; propose a pedagogical work methodology for prison EJA teachers with a focus on information mediation. The thesis had three methods: as a structuring method, the problematizing methodology was used with the Maguerez Arch's; for data collection, an ethnographic research was carried out with the teachers in order to understand the practices and relationships with the theories, concepts and areas proposed ahead and fundamentally as an empirical form of data collection. It uses Discourse Analysis to discuss all practices, theories and collected discourses. It builds a theoretical framework based on Information Science, collaborating for a socio-historical structuring of terms and practices in the area. It elaborates a thematic delimitation about the prison to insert the Information Science in the discussions. It discusses how Information Science can take advantage of its polyepistemic character to insert new discussions and approaches. He uses the term *exuzilhar* to transpose the discussion on polyepistemology. It proposes to analyze mediation from the perspective of performance. Discussing liminality as a possibility of knowledge construction. He understands that liminality is the post-mediation moment, but that the individual is still questioning his informational practices. It proposes the use of the Maguerez Arch's in its five stages. In the first stage of observation of reality made by professional visits to the Education Program in Prisons. The key points stage listing the gaps in continuing education, the decrease in existing inequality among students and the warranty of the right to education. In the third stage of theorization, studying the Paulista Curriculum and its own bibliography on incarceration and Education. The fourth stage is the creation of a Pedagogical Political Project in Prisons, created by the teachers themselves. Finally, the last step is the application to the reality that was the planning for 2023 based on the document created.

Keywords: Information Science. Mediation of Information. Maguerez Arch's. Education in Prisons.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do total de pessoas privadas de liberdade no Brasil (1990-2017).....	24
Gráfico 2 – Evolução da taxa de aprisionamento no Brasil (2000-2017).....	25
Gráfico 3 – Ranking de encarceramento no mundo (2023)	26
Gráfico 4 – Etnia/cor das pessoas privadas de liberdade e da população total no Brasil em % (2017)	28
Gráfico 5 – Faixa etária das pessoas privadas de liberdade no Brasil, por faixa etária, em % (2017)	29
Gráfico 6 – Destinação dos estabelecimentos penais de acordo com o gênero em %	32
Gráfico 7 – Total anual de mulheres privadas de Liberdade no Brasil (2000-2017)	32
Gráfico 8 – Taxa de participação na força de trabalho de pessoas com 15 anos ou mais de idade, no Brasil, em % (2021).....	34
Gráfico 9 – Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil, em comparação com dados nacionais, em % (2017).....	34
Gráfico 10 – Escolaridade das mulheres privadas de liberdade no Brasil, em comparação com dados nacionais, em % (2017).....	35
Gráfico 11 – População prisional no Brasil (2017)	42
Gráfico 12 – Evolução dos índices de pessoas presas envolvidas em atividades educacionais nos sistemas prisionais estaduais e sistema penitenciário federal	125
Gráfico 13 – Indicadores dos países com maior desigualdade social segundo o Pnud	136
Gráfico 14 – Nível de escolarização da população ativa (%)	140
Gráfico 15 – Níveis de pobreza por escolarização da pessoa chefe de família, em %	140
Gráfico 16 – Indicadores de pobreza no Brasil em % (2012-2020)	141
Gráfico 17 – Indicadores de pobreza e pobreza extrema (1990-2022) (%)..	141
Gráfico 18 – Fechamento das Escolas em semanas	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Disposição dos Centros de Detenção Provisória (CDP) no Estado de São Paulo (2023)	42
Figura 2 – Divisão administrativa das Diretorias de Ensino no Estado de São Paulo (2023)	44
Figura 3 – Organograma da Diretoria de Ensino	45
Figura 4 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	50
Figura 5 – Esquema de progressão pedagógica de Magueréz	52
Figura 6 – O Arco de Magueréz, tal como adaptado por Bordenave e Pereira (2015)	53
Figura 7 – Arco de Magueréz desenvolvido por Berbel e Sánchez Gamboa, a partir de Bordenave e Pereira	54
Figura 8 – Aplicação do Arco de Magueréz em uma disciplina do Curso de Mestrado em Enfermagem	55
Figura 9 – Adaptação do modelo da Teoria Matemática da Comunicação proposto por Shannon e Weaver	74
Figura 10 – Dinâmica da apropriação	96
Figura 11 – Quadro da videoinstalação <i>Ilusões Vol. 1: Narciso e Eco</i>	99
Figura 12 – Mediação como rito de passagem	108
Figura 13 – Porcentagem de pessoas em atividades educacionais por ano de referência	126
Figura 14 – Aplicação do Arco de Magueréz nos CDP	133
Figura 15 – Primeira página de um roteiro de atividades para estudantes do CDP, proposto por profissional da educação atuante no local	144
Figura 16 – Planta da estrutura do Panóptico idealizado por Bentham (desenho do arquiteto inglês Willey Reveley, 1791)	164
Figura 17 – Croqui de um CDP na Grande São Paulo	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quando dois amigos se mataram por causa do chapéu de Exu	21
Quadro 2 – Número de crimes tentados/consumados pelos quais as pessoas privadas de liberdade foram condenadas ou aguardam julgamento no Brasil (2017)	33
Quadro 3 – Tipologias unidades de privação de liberdade	43
Quadro 4 – Módulo de PEC conforme Resolução número 62, de 14 de junho de 2022	45
Quadro 5 – Conceitos da Ciência da Informação e suas referências por subárea	69
Quadro 6 – Paradigmas da CI	70
Quadro 7 – Aspectos da informação segundo Buckland (1991)	76
Quadro 8 – Alguns eventos significativos da Ciência da Informação	82
Quadro 9 – Acontecimentos importantes para consolidação da mediação da informação no Brasil	89
Quadro 10 – Produção científica sobre mediação da informação no ENANCIB - 1994-2021	91
Quadro 11 – <i>Exu põe Orunmilá em perigo e depois o salva</i>	103
Quadro 12 – <i>A boca que tudo come</i>	112
Quadro 13 – Distribuição de matrículas na EJA prisional no Estado de São Paulo	121
Quadro 14 – Organização das jornadas de trabalho dos professores categoria O	135
Quadro 15 – Organização da semana A de ATPC	136
Quadro 16 – Organização da semana B de ATPC	136
Quadro 17 – Organização das ATPC nos dias da semana	137
Quadro 18 – Categorização das competências e habilidades educacionais para o século XXI	145

Quadro 19 – Descrição dos níveis de proficiência	146
Quadro 20 – Indicadores de avaliação em matemática segundo aprendizagem dos estudantes (%)	147
Quadro 21 – Indicadores de avaliação em Língua Portuguesa segundo aprendizagem dos estudantes (%)	148
Quadro 22 – Cronograma de ATPC dos professores do CDP	154
Quadro 23 – Exemplos de sondagem de hipótese de escrita	172
Quadro 24 – Modelo de rubrica de avaliação baseada no componente curricular Tradições culturais do Novo Ensino Médio	176

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de discurso
ATPC	Aula de trabalho pedagógico coletivo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CATI	Coordenadoria de Assistência Técnica Integral
CBBP	Comissão Brasileira de Bibliotecas Prisionais
CCCS	<i>Centre for Contemporary Cultural Studies</i>
CDP	Centro de detenção provisória
CDU	Classificação decimal universal
CEP	Comitês de ética em pesquisa
CEEJA	Centro de educação de jovens e adultos
CI	Ciência da Informação
CGP	Coordenador de gestão pedagógica
CNCP	Conselho nacional de política criminal e penitenciária
CNE	Conselho nacional de educação
COECE	Coordenação de educação, cultura e esporte
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CPAL	Comissão econômica para América Latina e o Caribe
CPP	Centro de progressão penitenciária
DER	Diretoria de ensino
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DNP	Diretor técnico de núcleo pedagógico

DS	Discussão
EC	Estudos culturais
EFAPE	Escola de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação do estado de São Paulo
EJA	Educação de jovens e adultos
EM	Execução na maquete
EPI	Equipamento de proteção individual
ER	Execução na realidade
ESE	Supervisão de Ensino
FEBAB	Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições
FUNAP	Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso - Professor Doutor Manuel Pedro Pimentel
GT	Grupo de trabalho
HCTP	Hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICPR	<i>Institute for Crime & Justice Policy Research</i>
IDH	Índice de desenvolvimento humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Infopen	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
ISS	Institute of Information Scientists
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação
LEP	Lei de execuções penais

LGBTQIAP+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexo, assexuados pansexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
MEC	Ministério da Educação
MP	Metodologia problematizadora
NASA	Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço
NEA	<i>National Education Association</i>
NPE	Núcleo pedagógico
OM	Observação da maquete
OMS	Organização mundial da saúde
OR	Observação da realidade
OT	Orientações Técnicas
PCC	Primeiro partido da capital
PEC	Professor especialista em currículo
PEESP	Plano estratégico de educação no âmbito do sistema prisional
PEP	Programa de educação nas prisões
Pnud	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PPL	Pessoa privada de liberdade
PPPprisões	Projeto político-pedagógico nas prisões
RBU	Repositório Bibliográfico Internacional
RDD	Regime disciplinar diferenciado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP	Secretaria de administração penitenciária

SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED	Secretaria escolar digital
SEDUC	Secretaria da Educação
TMC	Teoria Matemática da Comunicação
UE	Unidade escolar
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
VINITI	<i>Vserossiisky Institut Nauchnoi i Tekhnicheskoi Informatsii</i> (Instituto Estatal de Informação Científica e Técnica)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 METODOLOGIA	49
2.1 A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA E O ARCO DE MAGUERZ	50
2.2 PESQUISA ETNOGRÁFICA	56
2.3 ANÁLISE DE DISCURSO.....	62
3 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO COMO CAMPO DE ANÁLISE SOCIAL	68
3.1 MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO E PRÁTICAS INFORMACIONAIS	86
3.2 MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO E PERFORMANCE.....	98
3.3 MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	115
4 EDUCAÇÃO NAS PRISÕES	121
4.1 UTILIZAÇÃO DO ARCO DE MAGUERZ NO CDP	132
4.1.1 Observação da Realidade e Pontos-chave	133
4.1.2 Teorização.....	151
4.1.3 Hipótese de Solução	157
4.1.3.1 Proposta de aulas de trabalho pedagógico coletivo	165
4.1.3.2 Escrita do Projeto Político Pedagógico nas Prisões	178
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICE.....	218
ANEXO	221

1 INTRODUÇÃO¹

No xirê, uma sequência estruturada de cantigas para os orixás cultuados por aquele grupo, o primeiro orixá a ser homenageado é Exu, e o padê é a cerimônia de homenagem a Exu que inicia todas as práticas das religiões de cultura afrocentrada. Essa introdução é um pouco xirê, um pouco padê. Afinal, ciência tem pouco de religião. Vou começar contando uma das histórias mais populares de Exu, que é sobre o chapéu de Exu que faz dois amigos brigarem até a morte (quadro 1).

Quadro 1 - Quando dois amigos se mataram por causa do chapéu de Exu

Dois amigos camponeses decidem ir para a roça muito cedo, mas deixaram de alimentar Exu. O orixá que tinha dado muitas chuvas e ótimas colheitas ficou enfurecido, decidiu ir para o roçado usando um chapéu pontiagudo, metade branco, metade vermelho. Passou na divisa das roças, tendo um amigo em seu lado direito, vendo só o lado branco, e o outro amigo no lado esquerdo, vendo só o vermelho. O orixá passou cumprimentando-os alvoroçadamente. Os amigos se entreolharam e um questionou: “quem é o estrangeiro de chapéu branco?” “Não era branco, era vermelho!” A discussão ficou por horas, a briga sobre a cor do chapéu, virou uma briga de enxada. Os dois se mataram mutuamente. Exu cantava e dançava. Exu estava vingado.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023), adaptado de Prandi (2001) e Silva (2022).

Começo essa tese contando essa história, porque talvez essa tese seja um pouco chapéu de Exu. Uns dirão que ela não tem nada de Ciência da Informação (CI), que ela é sim da CI. Outros dirão que ela é da Educação. Mas acredito que o cerne da discussão não é esse, não está em descobrir o que ela representa, por que de fato ela pode ser tudo isso, vai depender do ponto de vista. Mas o foco de observação, tem que ser o que ela quer discutir, onde ela vai chegar, o que ela vai trazer para a área.

¹ Esta introdução contém trechos adaptados de Lopes e Almeida Júnior (2020).

Os estudos sobre o cárcere têm se mostrado muito pertinentes na área da Ciência da Informação, aspecto pouco explorado até pouco tempo atrás, tendo a primeira tese sobre a temática sido defendida em 2019 (MONTEIRO, 2019)². Enquanto Ciência pensada para uma prática ou para o produto, a CI, em seu início, pouco se relacionou com o social como uma possibilidade de arcabouço (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2000; CAPURRO, 2003; CAPURRO; HJORLAND, 2007; SANTOS JUNIOR; PINHEIRO, 2010; SILVA; FREIRE, 2012; PINHEIRO, 2013; ARAÚJO 2018). Assim, sua familiaridade para com questões voltadas a temas sociais normalmente está associada ao seu uso social.

É de se estranhar que a CI precise reforçar a necessidade de discussão de seus aspectos sociais. Alguns pesquisadores tendem a utilizar o termo “Biblioteconomia social” (JATUF, 2013; TANUS, 2018), que pode ser considerado um truísmo. A adoção de tal termo também é um caminho sem volta no entendimento fluido que a CI tem em relação a Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, por exemplo, já que estabelece limites entre as áreas.

Para promover discussões que estivessem cada vez mais centradas em aspectos sociais e de garantia do direito e fortalecimento da biblioteca em espaços de privação de liberdade, a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (FEBAB) criou, em 2017, a Comissão Brasileira de Bibliotecas Prisionais (CBBP), com a intenção de juntar os profissionais e os pesquisadores sobre o cárcere no Brasil. Dessa forma, a missão da CBBP é:

[...] dar ao Brasil uma representatividade oficial no que tange as bibliotecas prisionais, por meio da disponibilização de fontes de informação concernentes a temática das bibliotecas de estabelecimentos penitenciários, alinhando as diretrizes já existentes no âmbito da biblioteconomia com a legislação vigente no país (CBBP, 2017, [n.p.]).

Concomitantemente, vê-se, a nível nacional, o surgimento de alguns trabalhos abordando a temática do cárcere e propondo esse universo como um campo de discussão da CI, principalmente voltado para a mediação da informação, ou seja,

Toda ação de interferência – realizada em um processo, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos

² No mapeamento de Santos (2022), conta-se apenas nove trabalhos, ao longo da história da CI, que abordaram a temática sobre o cárcere, sendo o primeiro um Trabalho de Conclusão de Curso de 1966, de autoria de Carmen Carvalho.

informacionais –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando a apropriação de informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais (ALMEIDA JÚNIOR, 2015a, p.25).

Significativas para produção científica na área são duas teses que abordam, ambas, tal aspecto como uma forma de ruptura com a estrutura hegemônica.

Ciro Monteiro (2019) fez, a partir de sua perspectiva de atuação como agente penitenciário, uma análise etnográfica da utilização de dispositivos de informação por presos que nasceram na “sociedade da informação” e que, durante a pesquisa, se encontravam num Centro de Detenção Provisória (CDP). Já Raquel Fernandes (2019) produziu uma pesquisa sobre mediação de dispositivos de leitura que não são usualmente consumidos pelas educandas do Sistema Prisional de Sergipe.

Além dos dois pesquisadores citados, mais alguns trabalhos sobre a temática do cárcere estão sendo produzidos nas universidades brasileiras, dentre as quais a Universidade Federal de Santa Catarina, representada pela pesquisadora Amábile Costa (2020), a Universidade Federal do Ceará, onde Francisca Liliana Martins de Sousa (2021) defendeu sua dissertação, e a Universidade de São Paulo, com a dissertação de Léia Santos (2022). Todas essas pesquisas foram realizadas dentro do período anterior à redação desta tese.

Esses trabalhos de fato abrem espaço para uma temática de muito potencial, dado o cenário atual do cárcere no Brasil e de suas questões. Tendo apresentado um primeiro panorama sobre a situação atual da pesquisa na CI acerca do cárcere no Brasil, passemos a uma abordagem sobre o cárcere em si.

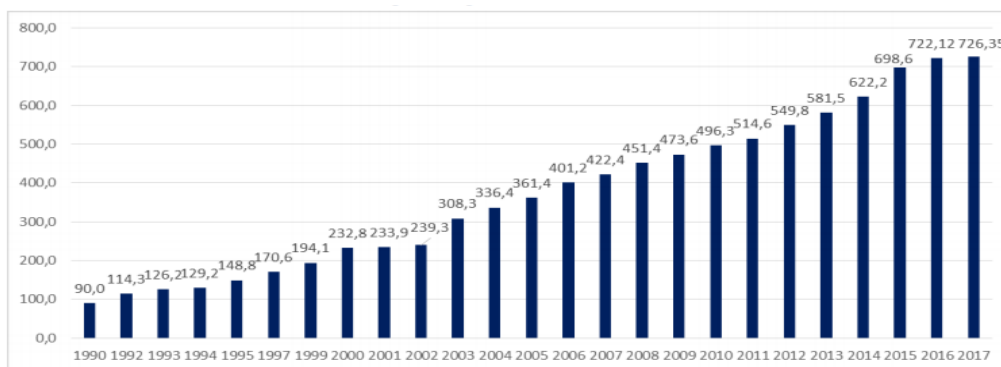
Segundo o *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* (Infopen), produzido pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)³, havia, no Brasil, em 2017, 726.354 pessoas privadas de liberdade (PPL). À época, o Sistema carcerário dispunha de 423.242 vagas, resultando, portanto, numa alocação de 303.112 pessoas além do estimado. Ou seja, o Brasil possui uma taxa de ocupação de 171,62% de suas vagas no cárcere (BRASIL, 2017a),

³ Órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil.

com 89% da população prisional alocada em unidades com déficit de vagas (BRASIL, 2016), independentemente do regime de cumprimento da pena de cada indivíduo. Além disso, em 2016, 78% dos estabelecimentos penais comportavam mais presos do que o número de vagas disponíveis (BRASIL, 2016).

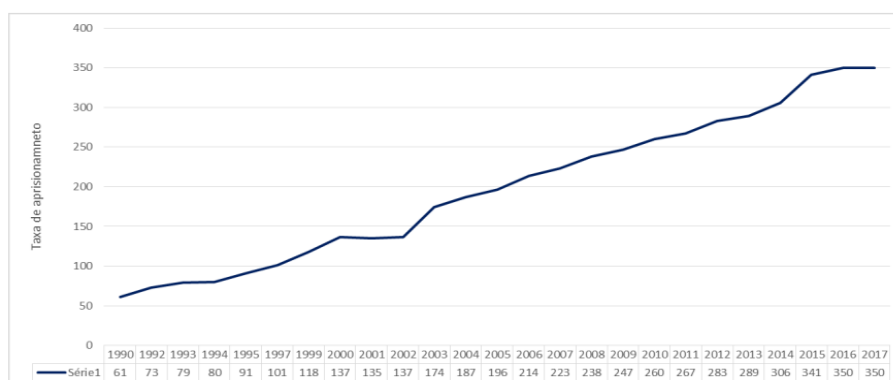
O Brasil é um dos países que mais possuem pessoas privadas de liberdade no mundo. No *World Prison Brief* (2020) ou Banco de Dados Mundial sobre Prisões, levantamento realizado pelo Institute for Crime & Justice Policy Research⁴ (ICPR), o Brasil aparece como terceiro colocado na lista de países com mais encarcerados no mundo. Fica atrás apenas dos Estados Unidos, com 2.121.600 detentos, e da China, com 1.700.000 PPL (gráfico 3). Um dos aspectos que mais impressionam nesse relatório é que, em dez anos, o número de detentos quase dobrou (gráficos 1 e 2). Em 2007, o Brasil contava com 422.400 pessoas privadas de liberdade (BRASIL, 2017a).

Gráfico 1 – Evolução do total de pessoas privadas de liberdade no Brasil (1990-2017)

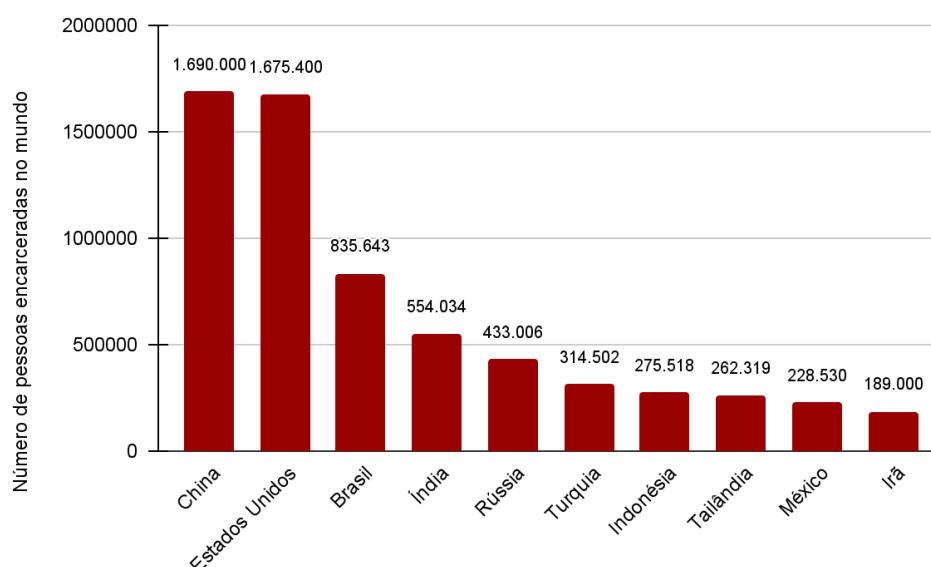


Fonte: Brasil (2017a, p. 9).

⁴ Instituto de pesquisa em políticas criminais e jurídicas. Optou-se por manter a grafia em inglês pela representatividade da instituição.

Gráfico 2 – Evolução da taxa de aprisionamento no Brasil (2000-2017)

Fonte: Brasil (2017a, p. 12).

Gráfico 3 – Ranking de encarceramento no mundo (2023)

Fonte: Elaboração própria, adaptado de ICPR (2023).

Como explicar esses valores, sempre crescentes? Um ponto de elucidação é o da política criminal encarceradora, que atua desde o momento da abordagem policial até a decisão judicial (OLIVEIRA, 2017). Para uma comparação superficial desse processo de encarceramento em massa, podemos nos pautar nos dados do Infopen de 2014, e do ICPR em 2023. Se a proporção se mantiver, em 2075, um em cada dez brasileiros estará encarcerado (BORGES, 2019).

Pode-se entender o comportamento de encarceramento em massa (GARLAND, 2008) como um caminho possível para a eliminação do indesejado,

considerando como expressão máxima de soberania o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer (FOUCAULT, 2019). Entende-se, portanto, que as relações de poder estabelecidas serviram como uma implementação do que Foucault chama de *biopoder*:

[...] Conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. (FOUCAULT, 2020).

Quando um indivíduo se acha detentor dessa capacidade, torna-se um soberano: "Na biopolítica moderna, [...] aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal" (AGAMBEN, 2007, p. 149). Analisando a perspectiva de Foucault com tendências mais contemporâneas do exercício do biopoder, Mbembe diz:

[...] Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico – do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma censura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) [de] "racismo" (MBEMBE, 2018, p.17).

Enquanto a biopolítica trata sobre a gestão da vida pelo Estado, na necropolítica (MBEMBE, 2018) o objetivo não é controlar corpos e vidas específicos, mas eliminar determinados grupos sociais. O intuito principal é matar o sujeito apontado como inimigo. Os dados apresentados pelo Infopen nos ajudam a traçar o perfil desse sujeito indesejado. Os valores oficiais, emitidos pelo Governo Federal, deixam transparecer que as estruturas sociais funcionam apenas para o bem-estar de uma parcela da população. À medida que a legislação não permite a pena de morte, o cárcere se tornou a opção mais próxima possível:

[...] A percepção da existência do Outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria meu potencial de vida e segurança, é este, penso eu, um dos muitos imaginários de soberania, característico tanto da primeira quanto da última modernidade. O reconhecimento dessa percepção sustenta em

larga medida várias das críticas mais tradicionais da modernidade, seja quando se dirigem ao niilismo e a proclamação da vontade de como a essência do ser, seja a reificação, entendida como “devir-objeto” do ser humano; ou ainda à subordinação de tudo à lógica impessoal e ao reino da racionalidade instrumental. De um ponto de vista antropológico, o que essas críticas contestam implicitamente é uma definição do político como relação bélica por excelência. Também desafiam a ideia de que, necessariamente, a racionalidade da vida passe pela morte do outro; ou que a soberania consiste na vontade e capacidade de matar a fim de viver (MBEMBE, 2018, p. 19-20).

Nesse sentido, é possível entender a *raça* como uma manifestação potente do biopoder, já que na história essa foi uma maneira de se dividir grupos sociais. Uma norma no entendimento e classificação do corpo do outro, a fim de prender, subjugar e eliminar o corpo diferente:

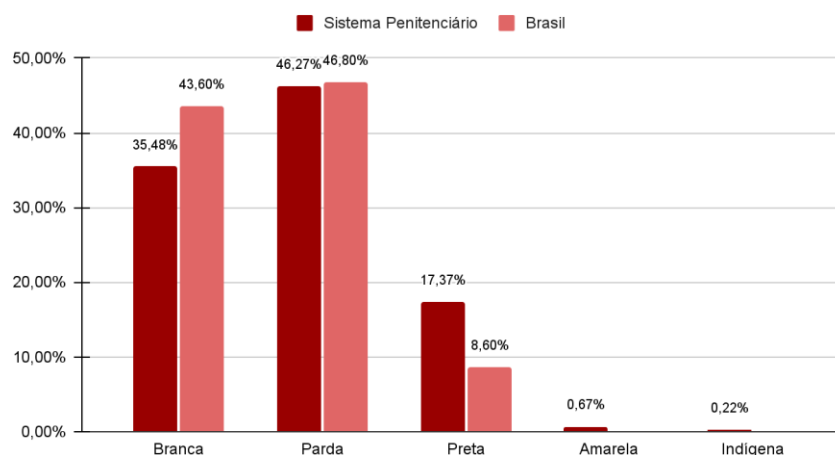
Com efeito, em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “aquele velho direito soberano de morte”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para a aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2018, p.18).

Ao analisar brevemente os grupos existentes no universo do cárcere, é possível distinguir claramente como o biopoder se estabelece no Brasil encarcerado. A população mais representada nesse espaço são jovens negros e com baixa escolaridade, evidenciada no gráfico 4. O cárcere não apenas se tornou uma forma de controle social racista, mas também, como uma política de hierarquização racial:

Vivemos em uma sociedade marcada pela lógica hoje neoliberal, e, desde sua fundação, racista e com desigualdades de gênero. São opressões estruturais e estruturantes da constituição de uma sociedade que surge, para o mundo ocidental, pela exploração colonialista e ainda marca, em todos os seus processos, relações e instituições sociais, as características da violência, a usurpação, a repressão e o extermínio daquele período (BORGES, 2019, p.42).

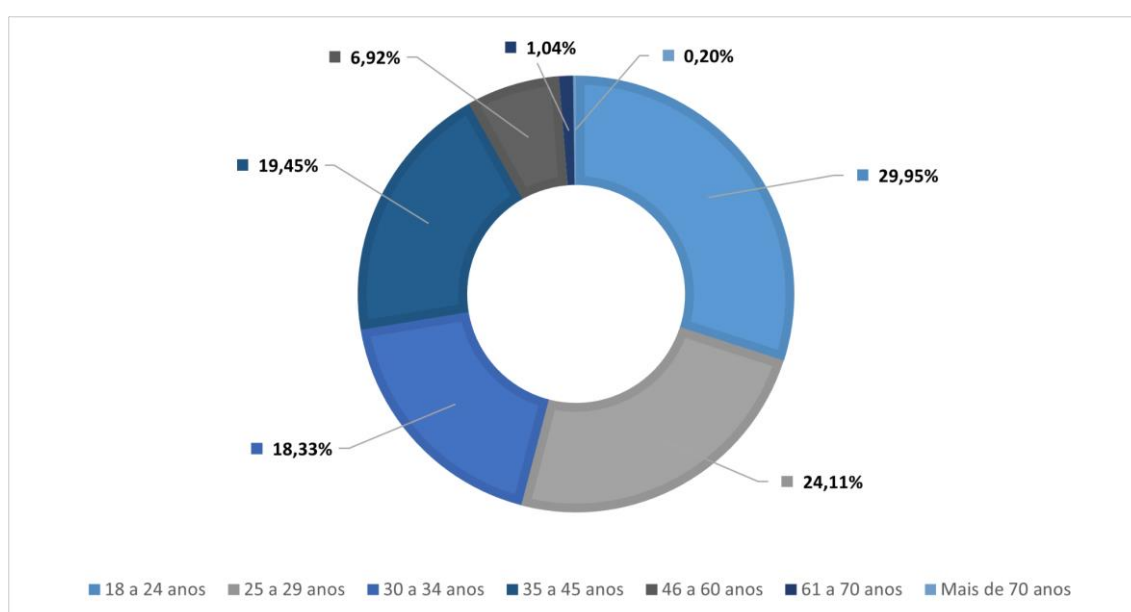
Tem-se, portanto, não apenas uma estrutura social marcada pela subjugação do corpo indesejado, mas também, como uma espécie de prática-fim do modelo econômico estabelecido.

Gráfico 4 - Etnia/cor das pessoas privadas de liberdade e da população total no Brasil em % (2017)



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Brasil (2017a, p. 32).

Gráfico 5 - Faixa etária das pessoas privadas de liberdade no Brasil, por faixa etária, em % (2017)



Fonte: Brasil (2017a, p. 30).

Os gráficos 4 e 5 são muito elucidativos quando se pretende entender que o cárcere, hoje, no Brasil, é parte de uma política da marginalização de uma parte da população, e, em particular, de confinamento do corpo negro e jovem. Enquanto, no país, 55,4% das pessoas se identificam como negras, o sistema penitenciário conta com 63,64% de pessoas que assim se entendem. Ou seja, a população carcerária brasileira traz uma hiperrepresentação de indivíduos

negros em comparação com a população nacional, de onde podemos inferir um processo de encarceramento que visa tal categoria⁵:

A escravidão, o linchamento e a segregação certamente são exemplos contundentes de instituições sociais que, como a prisão, um dia foram consideradas tão perenes quanto o sol. Ainda assim, em cada um dos três casos, podemos apontar movimentos que assumiram a postura radical de anunciar a obsolescência dessas instituições. Pode ser útil, para obtermos uma nova perspectiva em relação à prisão, tentarmos imaginar como os debates sobre a obsolescência da escravidão devem ter parecido estranhos e desconfortáveis para aqueles que consideravam a “instituição peculiar” algo natural — e especialmente para aqueles que obtinham benefícios diretos desse pavoroso sistema racista de exploração. E ainda que houvesse grande resistência entre os escravos negros, havia até mesmo alguns dentre eles que acreditavam que eles mesmos e seus descendentes estariam sempre sujeitos à tirania da escravidão (DAVIS, 2018, p.22).

Entender o funcionamento desse processo político de criminalização da identidade de uma parcela da população, é, também, entender como mecanismos legais funcionam para a estratificação racial. A vulnerabilidade social não permite acesso a serviços básicos de justiça e defesa penal adequados, criando um alvo fácil para uma polícia treinada, que prende sempre o mesmo perfil: o jovem negro. Assim,

As práticas policiais brasileiras são [...] um reflexo da nossa cultura jurídica, que concebe a estrutura social brasileira como sendo hierárquica, atribuindo diferentes graus de cidadania e civilização a diferentes segmentos da população, embora a Constituição brasileira atribuía direitos igualitários a todos os cidadãos, indiscriminadamente. À polícia cabe a difícil tarefa de selecionar quais indivíduos têm “direito” aos seus direitos constitucionais e ao processo acusatório, enquanto “pessoas civilizadas”, e quais não têm. [...] Ora, a sociedade brasileira tem, claramente, representações hierarquizadas de algumas de suas práticas sociais. Por isto, o sistema jurídico escolheu um sistema *misto* para resolver conflitos por adjudicação: à polícia, o processo preliminar, inquisitorial, que apura a veracidade das acusações e a *situação* social daqueles de quem se suspeita; então, à justiça, os verdadeiros culpados aqueles que não confessaram, ou aqueles que, por sua situação social, “merecem” o processo acusatório.

⁵ Vale notar que cada indivíduo, ao ser inserido no presídio, tem a sua ficha qualificativa preenchida pelos funcionários do local, e, além disso, fornece uma autodeclaração. Tais fichas funcionam como instrumentos de controle de acesso desses sujeitos e significam o subsídio para produção de políticas públicas. Vale mencionar também que, por serem aferidas por terceiros, as respostas para critérios como “cor de pele” e “sexualidade” não necessariamente refletem um entendimento do próprio encarcerado sobre o que representam.

A consequência desses procedimentos é a impossibilidade, na prática, de se elaborar critérios universais e mecanismos públicos de controle, pois as práticas de administração do controle estatal realizam-se sob dois pesos e duas medidas (LIMA, 1989, p.82-83).

Para garantir o controle sobre essa população, estabelece-se uma relação de controle que remete à escravidão, com ritos de violência muito próximos aos vividos pelos corpos escravizados, num dos pilares que marcou a formação nacional. Na citação abaixo, pode-se substituir o termo “escravo” por “encarcerado”, “preso” ou “reeducando”, que o sentido continuará o mesmo:

O escravo, por conseguinte, é mantido vivo, mas em “estado de injúria”, em um mundo espectral de horrores, crueldade e profanidade intensos. O sentido violento da vida de um escravo se manifesta pela disposição de seu supervisor em se comportar de forma cruel e descontrolada, e no espetáculo de dor imposto ao corpo do escravo. Violência, aqui torna-se um elemento inserido na etiqueta, como chicotadas ou tirar a própria vida do escravo: um ato de capricho e pura destruição visando incutir o terror. A vida de um escravo, em muitos aspectos, é uma forma de morte-em-vida. Como sugere Susan Buck-Morss, a condição de escravo produz uma contradição entre a liberdade de propriedade e a liberdade da pessoa. Uma relação desigual é estabelecida junto com a desigualdade do poder sobre a vida. Esse poder sobre a vida do outro assume a forma de comércio: a humanidade de uma pessoa é dissolvida até o ponto em que se torna possível dizer que a vida do escravo é propriedade de seu dominador. Dado que a vida do escravo é como uma “coisa” possuída por outra pessoa, sua existência é a figura perfeita de uma sombra personificada (MBEMBE, 2018, p.28-29).

Ao estendermos a analogia, podemos substituir o “senhor de escravos” pelo Estado policalesco e pautado num racismo estruturado:

O sistema de justiça criminal tem profunda conexão com o racismo, sendo o funcionamento de suas engrenagens mais do que perpassados por essa estrutura de opressão, mas o aparato reordenado para garantir a manutenção do racismo e, portanto, das desigualdades baseadas na hierarquização racial. Além da privação de liberdade, ser encarcerado significa a negação de uma série de direitos e uma situação de aprofundamento de vulnerabilidades. Tanto o cárcere quanto o pós-encarceramento significam a morte social desses indivíduos negros e negras que, dificilmente, por conta do estigma social, terão restituído o seu status, já maculado pela opressão racial em todos os campos da vida, de cidadania ou possibilidade de alcançá-la. Essa é uma das instituições mais fundamentais no processo de genocídio contra a população negra em curso no país (BORGES, 2019, p.21-22).

Ou seja, a opressão é, antes de tudo, um mecanismo de controle, não só social, mas também econômico:

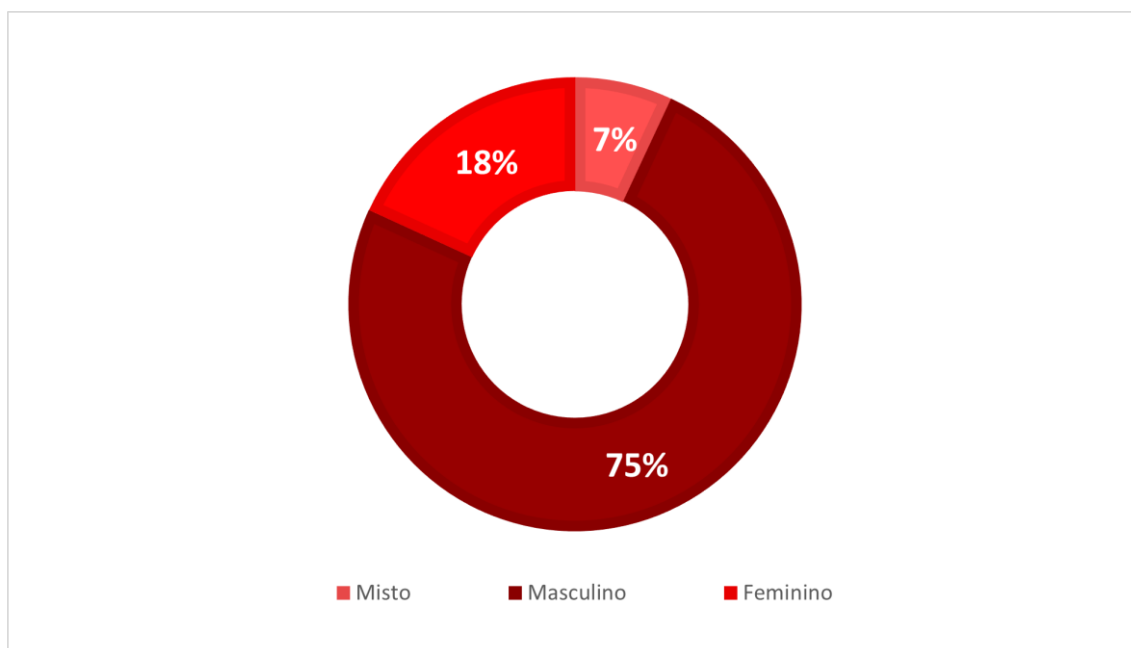
Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2014, p. 28-29).

A ênfase de Foucault na semelhança entre prisões, escolas, fábricas, quartéis e hospitais não ocorre à toa. A função dessas estruturas é manter a ordem social e econômica; manter organizada a população de classes mais baixas, seguindo, portanto, um controle social neoliberal:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2014, p.171-172).

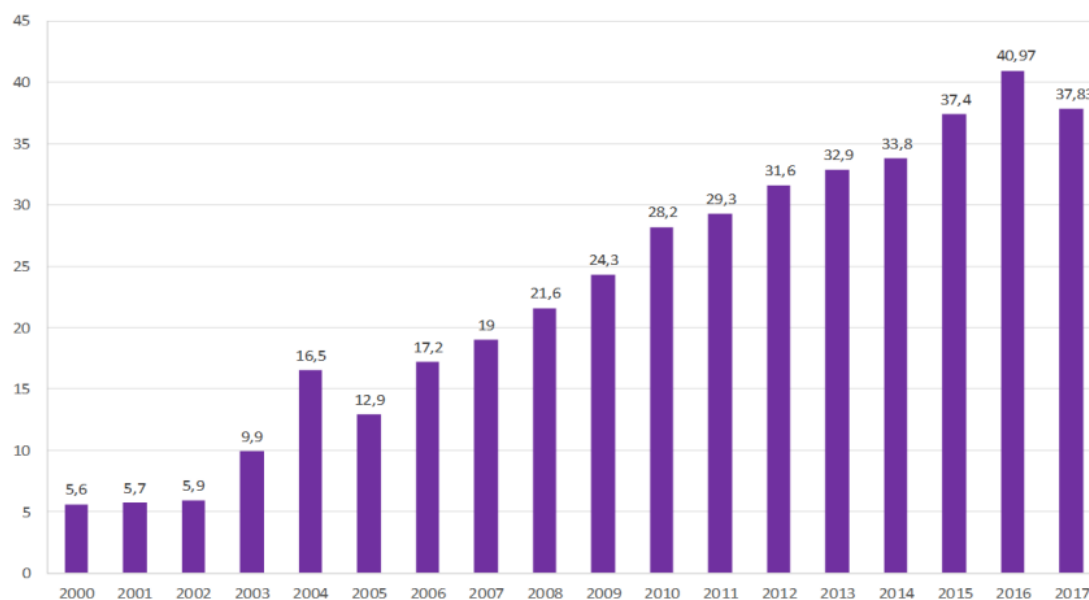
E a situação não incide apenas sobre os homens negros. Se o número massivo de homens nos presídios é um fator conhecido, houve um aumento absurdo nos números relativos às mulheres negras. O gráfico 6 apresenta os estabelecimentos penais de acordo com o gênero. O número de locais construídos especificamente para receber as mulheres não chega a 7% do total de estabelecimentos penais. Percebe-se, porém, na série histórica, o crescimento vertiginoso na população feminina: “[...] o aumento da população feminina foi de 567,4%, no período de 2000 a 2014, enquanto a média de crescimento da população masculina foi de 220,20%, refletindo assim, a curva ascendente do encarceramento em massa de mulheres” (OLIVEIRA, 2017, p.75). De fato, o Infopen de 2014 trazia, como números totais de pessoas privadas de liberdade, 578.440 homens para 36.495 mulheres. Já em 2017, o *Relatório Infopen Mulheres* apresenta 37.828 mulheres presas (BRASIL, 2017b), como é possível ler no gráfico 7.

Gráfico 6 – Destinação dos estabelecimentos penais de acordo com o gênero em %



Fonte: Brasil (2017a, p. 20).

Gráfico 7 – Total anual de mulheres privadas de Liberdade no Brasil (2000-2017)



Fonte: Brasil (2017b, p. 09).

Apesar de baixo, em comparação ao caso masculino, é extremamente preocupante o crescimento exponencial da população carcerária feminina.

Contudo, as tipologias de crime são muito distintas entre os dois públicos, conforme o quadro 2.

Quadro 2 – Número de crimes tentados/consumados pelos quais as pessoas privadas de liberdade foram condenadas ou aguardam julgamento no Brasil (2017)

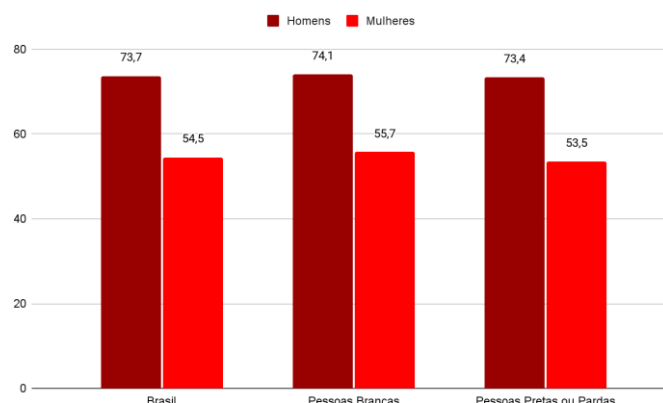
Categorias de crime	Homens	Mulheres
Crime contra a pessoa	61.978	2.070
Crimes contra o patrimônio	228.075	6.791
Crimes contra a dignidade sexual	20.610	296
Crimes contra a paz pública	8.506	368
Crimes contra a fé pública	2.987	182
Crimes contra a administração pública	433	50
Crimes praticadas por particular contra a Administração Pública	647	33
Drogas	140.789	15.951
Estatuto do desarmamento	23.684	438
Crimes de trânsito	1.419	16
Legislação específica - outros ⁶	4.522	397

Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de Brasil (2017a, p. 44-45).

Enquanto os homens estão enquadrados, em sua maioria, por crimes contra o patrimônio, as mulheres têm seu maior foco em crimes do grupo de drogas. Além disso, as mulheres tendem a apresentar uma inserção menor no mercado de trabalho, conforme o gráfico 8.

⁶ Nesta categoria entram os crimes contra o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), genocídio, crimes de tortura e crimes contra o Meio Ambiente.

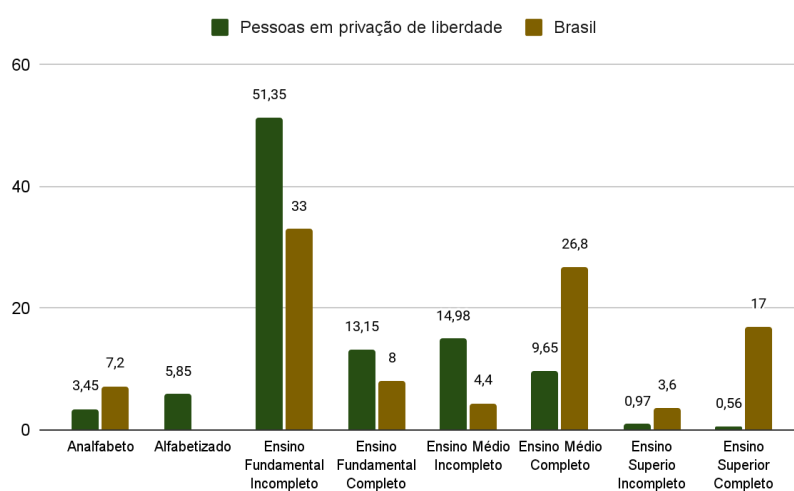
Gráfico 8 – Taxa de participação na força de trabalho de pessoas com 15 anos ou mais de idade, no Brasil, em % (2021)



Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de Brasil, 2021.

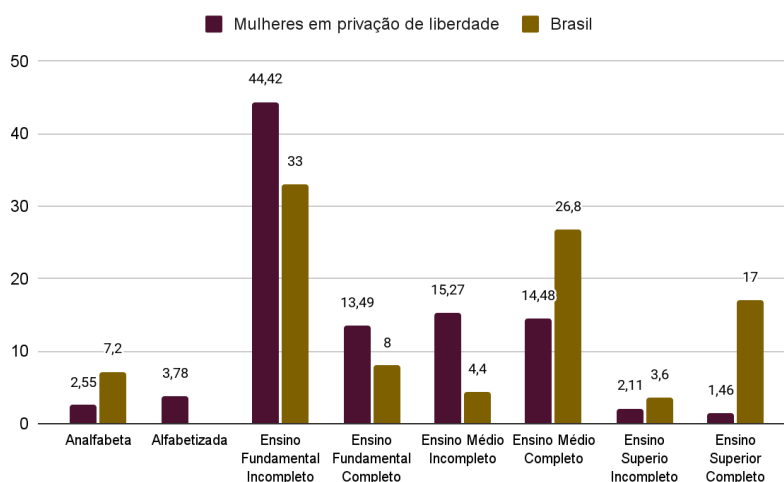
Se as mulheres estão dependendo da sua subsistência dos rendimentos com o tráfico de drogas, isso não é possível afirmar. Mas a análise histórica dos dados aponta que possuem mais dificuldades em arrumar empregos formais. Os salários entre mulheres negras e mulheres brancas tampouco são equiparados. A obviedade do comentário é para escancarar que a educação básica e os aperfeiçoamentos não chegam aos mais pobres, e, se não chegam aos homens, atingem muito menos as mulheres negras, como pode ser observado nos gráficos 9 e 10.

Gráfico 9 – Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil, em comparação com dados nacionais, em % (2017)



Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de Brasil (2017a, p. 34).

Gráfico 10 – Escolaridade das mulheres privadas de liberdade no Brasil, em comparação com dados nacionais, em % (2017)



Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de Brasil (2017b, p. 34).

Embora o racismo seja um foco fundamental quando abordamos o cárcere, não é a única questão que se aplica em tal espaço. O cárcere e seus custodiados sofrem com o machismo, com a homofobia, com preconceito de classe, entre outras situações que permeiam essa realidade (LIMA, 1989; BIONDI, 2010; OTA, 2019; CINQUE; DORIGON, 2020). Pode-se, por assim dizer, pensar todas essas questões de forma interseccional: essas situações acontecem ao mesmo tempo, sem excluir ou diminuir suas práticas.

O conceito de interseccionalidade foi desenvolvido por mulheres negras feministas no final da década de 1980, com destaque para o artigo *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*⁷ (AKOTIRENE, 2019), de Kimberlé Crenshaw⁸, publicado em 1989. A proposta faz referência à dificuldade encontrada em juntar as temáticas dos estudos feministas e antirracistas. Para Crenshaw, ambos deveriam ser vistos lado a lado, para poder estar em consonância da realidade vivida pela mulher negra (DAVIS, 2008). A discussão ganha importância porque muitas vezes as pessoas

⁷ Em tradução livre, “Desmarginalizando a intersecção entre raça e gênero: uma visão do feminismo negro como abordagem antidiscriminatória, de teoria feminista e de políticas antirracistas”.

⁸ Professora de Direito da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA).

são colocadas em categorias de estereotipagem, sendo vistas apenas como um "membro" de um grupo particular, como "mulher" ou "negro", sem levar em conta as diferenças individuais e as múltiplas camadas de sua identidade.

Com a interseccionalidade, tem-se por objetivo compreender como as diferentes formas de opressão se relacionam e se sobrepõem. Tal abordagem reconhece que as pessoas podem ser oprimidas de várias maneiras diferentes, com base em sua raça, gênero, orientação sexual, classe social, capacidade, entre outros aspectos. Assim, o conceito “[...] se refere à interação entre gênero, raça e outras categorias de diferenças na vida pessoa, nas práticas sociais, mecanismos institucionais e ideologias culturais e suas relações de poder quando interagem entre si”⁹ (DAVIS, 2008, p.68, tradução nossa).

Uma mulher negra, por exemplo, pode enfrentar opressão tanto por ser mulher quanto por ser negra, e essas duas formas de opressão podem se influenciar e se reforçar mutuamente. A interseccionalidade permite que sejam consideradas as diferenças e as nuances dentro dos grupos e como essas diferenças podem afetar a forma como as pessoas são tratadas e oprimidas socialmente. A nível de discurso hegemônico, produz-se, simultaneamente, várias formas de opressão.

O pensamento de Crenshaw se baseia no Feminismo Negro, em autoras como Angela Davis, Patricia Hill Collins e Elsa Dorlin (HIRATA, 2014). Mas não é, necessariamente, uma abordagem exclusiva de mulheres para mulheres:

[...] a epistemologia feminista negra [...] recrimina argumentos de competição entre os mais excluídos, as hierarquias entre eixos de opressão e violações consideradas menos preponderantes. Juntos, racismo, capitalismo e heteropatriarcado devem ser tratados pela interseccionalidade, observando os contornos identitários da luta antirracista diaspórica [...] (AKOTIRENE, 2019, p.38).

Além disso, a interseccionalidade foi fundamental para a construção de movimentos sociais e políticos. O conceito reconhece que as lutas das pessoas oprimidas não são separadas, mas sim interconectadas, e que é necessário construir juntos e solidariamente para lutar contra todas as formas de opressão. Isso inclui reconhecer como pessoas privilegiadas em diferentes aspectos

⁹ No original, “[...] refers to the interaction between gender, race, and other categories of difference in individual lives, social practices, institutional arrangements, and cultural ideologies and the outcomes of these interactions in terms of power”.

podem apoiar e se beneficiar das causas das pessoas oprimidas, comprometendo-se com a luta por mudanças sistêmicas. Como coloca Dina Alves em seu artigo *Rés negras, juízes brancos: Uma análise da interseccionalidade de gênero, raça e classe na produção da punição em uma prisão paulistana*:

No momento em que o juiz a sentenciou como traficante de drogas e decretou a sentença de oito anos de reclusão, dona Joana, 49 anos de idade e mãe de seis filhos, carroceira, não pensou duas vezes e explodiu: “se eu fosse traficante não estaria banguela”. Pode a vida de uma mulher negra – pobre, carroceira e vendedora de drogas – nas mãos de um juiz homem – branco, classe média alta – nos ajudar a entender o regime de dominação racial presente no sistema de justiça penal no Brasil? (2017, p.101).

Dessa forma, é necessário pensar a interseccionalidade como

[...] uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70 *apud* HIRATA, 2014).

Nesse sentido, a mediação da informação pode consistir num processo de ruptura com os sistemas estabelecidos pelas políticas de encarceramento da população, criando, assim, uma forma de saída do abismo de desigualdades. A mediação é, portanto, entendida como uma análise da práxis do profissional da informação. Ela aparece, nesse âmbito, como preocupação sobre como uma pessoa tem acesso à informação, ou seja, trabalha na intervenção e no momento de sua aquisição, recepção e de apropriação. Partindo de um conceito comunicacional de interação entre indivíduos e percepção simbólica, obtemos um entendimento da mediação como uma prática intencional.

Nessa condição, o mediador estabelece uma relação social: a de servir à ressocialização de quem está no cárcere. No entanto, engana-se quem imagina a mediação como algo que coloca o sujeito como passivo – trata-se de um processo de troca e produção contínua, não apenas como um ato de consumo dessa ação. Este processo só pode ser validado pelo mediado; apesar disso,

constitui-se de troca, alteração, transformação e modificação do conhecimento do sujeito em questão (ALMEIDA JÚNIOR, 2007).

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia* (2019), tem uma colocação muito objetiva de como não deve ser o comportamento do educador, entendido aqui como o comportamento do mediador. A pessoa que detém tal função precisa ter uma leitura de mundo que inclua a possibilidade da mudança, sem se ater a um pensamento determinista:

[...] Um estado refinado de estranhezas, de autodemissão da mente, do corpo consciente, do conformismo do indivíduo, de acomodações de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu como tinha que se dar da forma que se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a história como determinismo e não como possibilidade. É a posição de quem se assume como fragilidade total diante do todo-poderosismo dos fatos que não apenas se deram porque tinham que se dar, mas que não podem ser “reorientados” ou alterados. Não há, nesta maneira mecanicista de compreender a história, lugar para a decisão humana (FREIRE, 2019, p.111-112).

Freire constrói esse entendimento para todos os educadores, numa perspectiva que vai ao contrário da construção social geral que se faz do cárcere. É preciso considerar que esses atores sociais são marginalizados, pois respondem aos critérios sociais de ordem criminal, e, além disso, são hostilizados por sua raça, cor, gênero, sexualidade e classe social. Ademais, o padrão capitalista determina que o trabalho é a principal forma de controle social e esse grupo se torna marginal, exatamente por desconstruir a segurança e ordem criminal ao agir de forma paralela à lei¹⁰.

Quando discutimos a ressocialização como política pública para a diminuição de reincidência e até como forma de execução penal libertária, adota-se o termo “reeducando”, ao invés de “marginal”, “bandido”, “encarcerado”, “preso”, “detento”, entre tantos outros. Este termo coloca o sujeito na posição de aprender de novo. Portanto, todos que estão no sistema prisional são

¹⁰ Todavia, apesar da clandestinidade envolvida, essa forma de trabalho coexiste com a formalidade capitalista, assim como a escravidão e a servidão coexistiram. Essa força de trabalho excedente será nomeada por Marx de exército industrial de reserva: “[...] a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente” (2011, p. 731).

educadores; todos podem se valer da mediação da informação como processo de diminuição das barreiras da instituição e do preconceito estrutural.

A história da CI brasileira com o cárcere poderia ser antiga. A Lei de Execuções Penais (LEP) 7.210 de 1984 determina que toda instituição Penitenciária precisa ter uma biblioteca (BRASIL, 1984). No entanto, este feito ainda não é uma realidade na maioria dos casos, nem era um assunto muito discutido na área. A CI, enquanto ciência, pouco tem se preocupado com a inclusão de sujeitos marginalizados em seu âmbito. O contexto de surgimento da CI no período pós-guerra é, também, um momento de consolidação do capitalismo. Nesse contexto, pensar a CI é determinar que as relações de poder, e, portanto, de análise, se davam de forma eurocêntrica e, por conseguinte, os indivíduos analisados estavam submetidos a padrões de conduta historicamente invariantes.

Chega-se, portanto, ao questionamento: como a mediação da informação pode servir como um campo de discussão e de proposições pedagógicas que ajudem a construir discursos progressistas no âmbito da Ciência da Informação? A tese tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas do Programa de Educação nas Prisões de uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, com foco na mediação da informação como prática de seus professores.

Os objetivos específicos são:

- Diferenciar as diversas fases da Ciência da Informação, com o intuito de relacionar as possibilidades interdisciplinares da mediação da informação;
- Apresentar os diferentes discursos acerca do cárcere na literatura das Ciências Humanas e da Ciência da Informação;
- Propor uma metodologia de trabalho pedagógico para os professores do EJA prisional, com foco na mediação da informação.

Essa pesquisa é fruto, também, de anos de prática como bibliotecário, primeiramente, e, posteriormente, Diretor de Núcleo Pedagógico em uma Diretoria de Ensino que sempre se preocupou em oportunizar um Programa de

Educação nas Prisões (PEP) de excelência. São nove anos atuando em parceria com a Supervisora do Projeto na construção de uma política pública de qualidade para pessoas privadas de liberdade.

Por se tratar de uma proposta de investigação-ação, a tese foi construída a partir da estrutura do Arco de Magueréz. Os três primeiros passos (Observação da realidade, pontos-chave e teorização) foram construídos com base na pesquisa bibliográfica e observação dos professores e estrutura a que pertencem. No quarto passo (Hipóteses de solução), desenvolvi um modelo de ação, com proposta de aplicação direta com esses professores. Por fim, o quinto passo (Aplicação à realidade) foi realizado diretamente com o grupo de Professores em momento de formação, que podem ser Orientações Técnicas (OT) e Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Ao longo da pesquisa, toda a metodologia do Arco de Magueréz foi pensada para que, no fim, o produto fosse um Projeto Político Pedagógico nas Prisões (PPPprisões). A utilização metodológica do Arco pelos próprios professores se faz importante para que eles possam perceber o caráter pedagógico de sua ação, e a centralidade do estudante neste processo.

A proposta é compreender como, num cenário de punição, vigilância e controle do sujeito exercidos pelo Estado, os indivíduos constroem, através de trocas simbólicas e culturais, seus próprios discursos e aprendizagens como forma de transformação.

A pesquisa de campo utilizando a etnografia como metodologia de observação se deu em uma Escola Estadual da cidade de São Paulo, de modalidade Vinculadora, onde estão alocadas as salas de aula do Programa de Educação nas Prisões de uma Diretoria de Ensino Regional (DER) da capital. As pessoas que fazem parte da pesquisa e foram entrevistadas com as alcunhas e nomes que aparecem na tese, são:

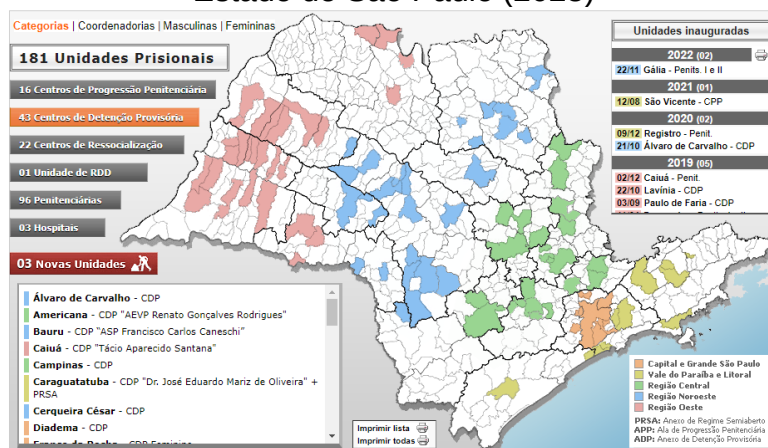
- Fernando - pesquisador-autor da tese e Diretor Técnico I do Núcleo Pedagógico;
- Supervisora do PEP - Supervisora de ensino que é responsável pela gestão do PEP na Diretoria de Ensino;
- PEC 1 - Professora Especialista em Currículo de Anos Iniciais;
- PEC 2 - Professor Especialista em Currículo de Projetos Especiais;

- PEC 3 - Professor Especialista em Currículo de História¹¹;
- Diretor da vinculadora - Diretor da Escola vinculadora e consequentemente das salas que pertencem a escola dentro dos CDP;
- CGP da escola vinculadora - Coordenadora de Gestão Pedagógica da Escola vinculadora;
- Professores 1, 2, 3, 4, 5 e 6 - São os professores que participaram de todas as atividades propostas pela equipe de formação da Diretoria de Ensino e terminaram o ano com a escrita do PPPprisões.

O PEP é um programa da Secretaria da Educação que organiza todo o funcionamento das práticas escolares dentro do presídio, no quarto capítulo falarei mais dele. O PEP funciona em âmbito da SEcretaria, mas é gerido por uma Escola vinculadora, a escola em questão conta com classes dentro do sistema carcerário paulista, especificamente em um Centro de Detenção Provisória (CDP) masculino, que aqui chamarei de CDP A e CDP B. Distante aproximadamente 6,5 quilômetros do CDP, a Escola Vinculadora possui 845 estudantes, matriculados em 17 turmas que não pertencem ao PEP. Soma-se 105 estudantes, em três turmas, no CDP A, e 42 estudantes, em três turmas, no CDP B, segundo os dados abertos na Secretaria Escolar Digital (SED) (SÃO PAULO, 2022a).

¹¹ O PEC 3 não esteve presente no dia da entrevista pois estava de licença médica devido uma torção no pé.

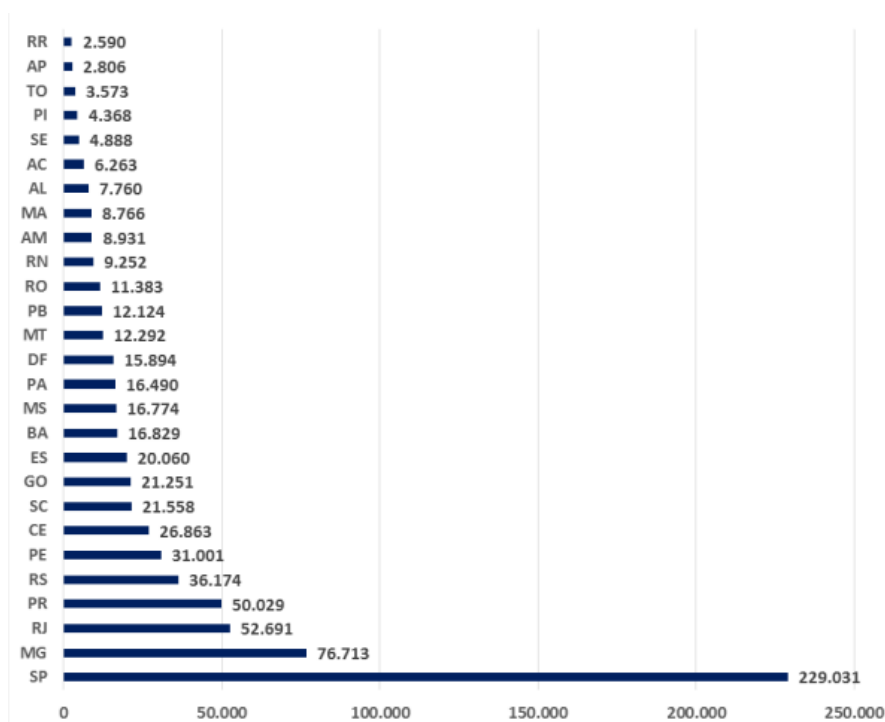
Figura 1 – Disposição dos Centros de Detenção Provisória (CDP) no Estado de São Paulo (2023)



Fonte: São Paulo (2023).

Em São Paulo, ainda segundo dados do último Infopen, haviam 229.031 homens e mulheres privados de liberdade, sendo, então, a Unidade da Federação de maior população carcerária do país, conforme gráfico 11. Em média, 40% dos encarcerados são formados por presos provisórios, isto é, que aguardam julgamento por parte do Judiciário (BRASIL, 2016).

Gráfico 11 – População prisional no Brasil, por Unidade da Federação (2017)



Fonte: Brasil (2017a, p. 13).

Os CDP são uma das tipologias existentes no sistema penitenciário paulista, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Tipologias unidades de privação de liberdade

TIPOLOGIAS	CARACTERÍSTICA
Centro de Detenção Provisória (CDP)	Locais onde ficam os presos que aguardam julgamento. São unidades com cerca de 760 vagas.
Centro de Progressão Penitenciária (CPP)	Local específico para abrigar os detentos que cumprem o final da pena. Em regime semi-aberto, esta é a penúltima etapa da sentença. Depois, o preso tem liberdade condicional ou vai para o regime aberto.
Centro de Ressocialização	Unidades localizadas em cidades médias do Interior para abrigar presos primários e de baixa periculosidade. Esses Centros abrigam tanto detentos em regime semi-aberto como fechado.
Regime Disciplinar Diferenciado (RDD)	É um instrumento do Estado que permite a imposição de um regime de cumprimento da pena de prisão muito mais rigoroso do que o comum. Inexistente na LEP, o RDD foi criado no Estado de São Paulo, em 2001, pela Resolução n. 26, da Secretaria de Administração Penitenciária, e transformado em lei federal, incorporado à LEP, em 2003 (Lei 10.792/03).
Penitenciária	Após o julgamento, de acordo com a pena, os condenados seguem para uma penitenciária de regime fechado ou semi-aberto.
Hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico (HCTP)	Os pacientes psiquiátricos encontram-se internados por decisão judicial após serem considerados inimputáveis ou semi-imputáveis, após perícia médica. Os Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico são destinados ao cumprimento da Medida de Segurança e tratamento desses internos, em conformidade com a lei 10.216/01, que cuida da reforma psiquiátrica e humanização do atendimento.

Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de Dias (2009, p.129) e SAP (2023).

No Estado de São Paulo, o modelo de gestão escolar é exercido de maneira descentralizada. Portanto, algumas funções são atribuídas às Diretorias de Ensino Regional em relação a papéis pedagógicos e administrativos – aqui, foquei apenas no caráter pedagógico. Nos dias atuais, 91 DER abarcam todas as escolas públicas estaduais e algumas municipais, com programas específicos, como transporte escolar, material didático de anos iniciais do ensino

fundamental e alimentação. Além disso, atuam na fiscalização do funcionamento e cumprimento da legislação das escolas particulares. 13 DER estão localizadas na cidade de São Paulo, com a divisão administrativa indicada na figura 2.

Figura 2 – Divisão administrativa das Diretorias de Ensino no Estado de São Paulo (2023)

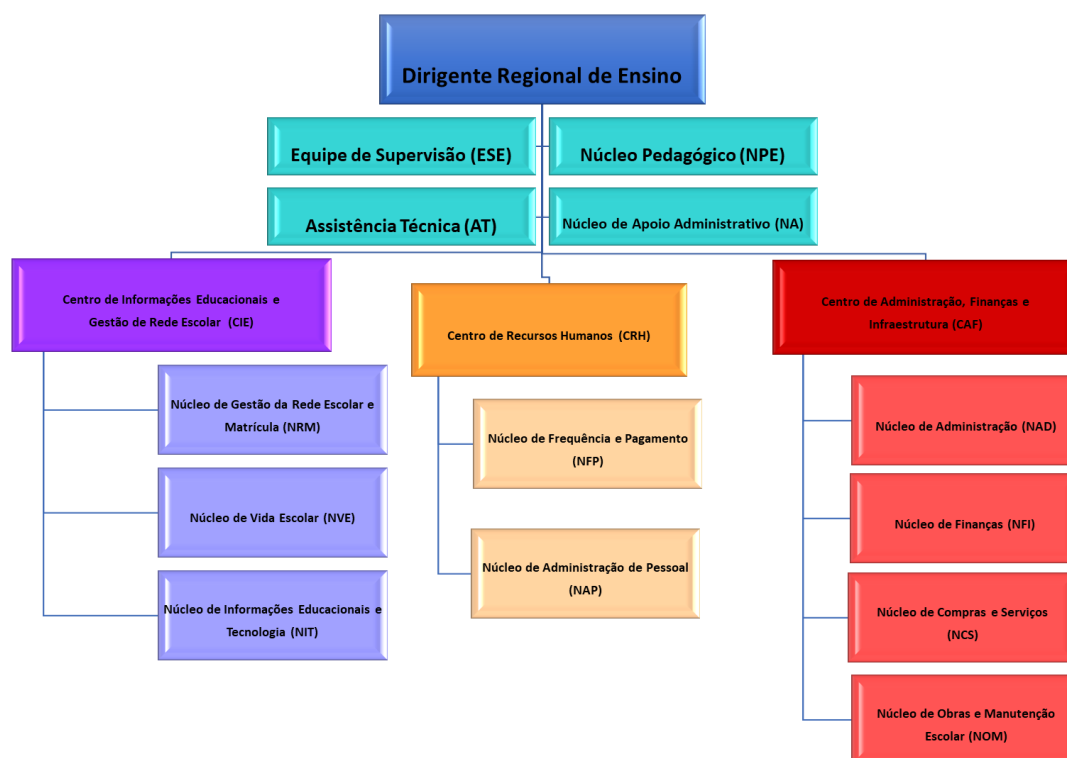


Fonte: São Paulo (2022c).

Atualmente, a DER considerada possui 74 escolas estaduais, sendo a Escola estudada a única vinculadora; e as equipes pedagógicas do Núcleo Pedagógico (NPE)¹² e de Supervisão de Ensino (ESE)¹³, que auxiliam na formação e gestão administrativa das Unidades Escolares. O organograma da instituição foi reproduzido na figura 3.

¹² O NPE tem como principal função a formação pedagógica das equipes das Escolas estaduais. Muitas vezes a formação se concentra nos Coordenadores de Gestão Pedagógica (CGP) das UE, sendo eles os responsáveis pela formação de suas equipes de professores.

¹³ A ESE é um grupo da Secretaria da Educação (SEDUC), responsável por garantir a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas Unidades Escolares (UE), dialogando com todos os profissionais presentes neste espaço. É importante entender que o papel do supervisor de ensino não é apenas de formação dessas equipes, mas garantir que o direito à educação aconteça em todas as instâncias (ZACCARO, 2006). A união das duas equipes, NPE e ESE, visa garantir a efetividade das práticas pedagógicas em espaços como o do cárcere.

Figura 3 – Organograma da Diretoria de Ensino

Fonte: Elaboração própria (2023).

Para melhor compreensão do sistema, a caracterização será primeiramente pelas equipes da Diretoria de Ensino, posteriormente passando para a equipe escolar. O NPE é composto pelos Professores Especialistas em Currículo (PEC), um Analista Sociocultural - Bibliotecário e um Diretor Técnico I de Núcleo Pedagógico (DNP). Formalmente, mantenho um cargo de Analista Sociocultural e ocupo, hoje, a função de Diretor Técnico I, estando envolvido no campo de modo direto. Os PEC representam todos os componentes curriculares do Currículo Paulista e o tamanho do módulo do NPE depende do número de escolas estaduais que possui a DER (quadro 4).

Quadro 4 – Módulo de PEC conforme Resolução número 62, de 14 de junho de 2022

Componente Curricular	Módulo de PEC conforme Resolução	Módulo atual da DER
Língua Portuguesa	2	2
Arte	1	1

Educação Física	1	1
Língua Estrangeira Moderna	1	1
Matemática	2	1
Biologia	1	1
Ciências	1	1
Química	1	0
Física	1	0
História	1	1
Geografia	1	1
Sociologia/Filosofia	1	1
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3	4
Tecnologia	2	2
Educação Especial	1	1
Projetos Especiais	1	1
CONVIVA	2	2
TOTAL	23	21

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de dados disponíveis em São Paulo (2022b).

Para a construção teórica da pesquisa, utilizo o referencial da CI, junto com teorias da interseccionalidade, bem como outras que se fizerem pertinentes às questões acima levantadas. Essas referências dissertam tanto sobre os conceitos sobre relações raciais, gênero e classe, quanto sobre o panorama da mediação da informação na CI. Com isso, interpreta-se o ambiente em que o sujeito vive, aprende e produz conhecimento e também como a questão ideológica torna-se fundamental na criação de um *status quo*, questão pertinente aos Estudos Culturais (EC).

Os estudos exploratórios-descritivos combinados visam descrever um fenômeno por completo onde são aplicadas análises teóricas e empíricas (MARCONI & LAKATOS, 2003). Assim, tem-se nesse caso, a mediação da

informação e a interseccionalidade como fenômenos de análise. Entende-se que a pesquisa exploratória é de natureza empírica e tem como finalidade desenvolver hipóteses para responder à falta de estudos práticos sobre a temática na área, além da possibilidade de realização de outra análise futura para responder a ideias e conceitos que possam surgir:

Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

A decisão quanto ao uso da Metodologia Problematizadora e do método etnográfico tomou como base os primeiros estudos realizados pelo *Centre for Contemporary Cultural Studies*¹⁴ (CCCS), que trouxeram essência estruturalista e empírica. As pesquisas fundadoras dos Estudos Culturais buscaram entender a cultura em todos os padrões e estruturas. Outro fator importante do trabalho do CCCS foi entender a relação entre a cultura contemporânea e a sociedade atual. Além disto, são anos de prática em formação de professores no cárcere e uma vontade enorme de entender como os processos formativos poderiam alcançar de maneira mais profunda os estudantes em privação de liberdade.

Opto por um quadro referencial marxista, que, a meu ver, dialoga com o entendimento de “cultura”, que se baseia na identificação das relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas na sociedade. Reforça-se que a pesquisa empírica também se mostra necessária para que ocorra a triangulação do conteúdo da tese. Já o constructo da CI poderá ser um contraponto de evidências ao se observar os discursos e vivências da população analisada.

É importante destacar, como ponto de partida, que a triangulação como estratégia de validação na pesquisa qualitativa assume uma forma totalmente distinta da utilizada na pesquisa quantitativa. Nesta última, é preconizado que um determinado estudo se torna válido à medida que outro pesquisador, ao replicá-lo, utilizando-se dos mesmos métodos, alcance também os mesmos resultados. Nesse sentido, a pesquisa se torna válida à medida que pode ser mensurada, quantificada e generalizada. Na pesquisa qualitativa, a validação é entendida sob outra perspectiva, enquanto indicação de pesquisa planejada e executada de maneira criteriosa e

¹⁴ O CCCS foi criado pelo acadêmico inglês Richard Hoggart em 1964 como centro de pesquisa de pós-graduação do Departamento de Inglês da Universidade de Birmingham (ESCOSTEGUY, 2010).

confiável, na qual os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados do estudo são condizentes e consistentes com os objetivos propostos. (SANTOS et al, 2020, p. 656).

Uma hipótese aqui defendida é que a discussão sobre Cultura é um alicerce fundamental para a Ciência da Informação, e que esta última, em seu aspecto social, precisa se basear na teoria marxista para entender que a influência política define a produção, acesso e uso da informação. Portanto, questões como Estrutura, Superestrutura e Hegemonia afetam diretamente os sujeitos informacionais e precisam ser mais discutidas e utilizadas na CI. Que aspectos da mediação da informação causam uma ruptura dos sujeitos e permitem que esses questionem o *status quo*. O devir é uma constante, e a mediação é um momento possível para acelerar esse momento.

Outro ponto defendido é a apropriação da responsabilidade do ato da mediação da informação pelo mediador. Esse agente de transformação precisa ser, e, entender-se como um agente político e institucionalizado nesse processo de ruptura dos sujeitos.

Além do mais, os estudos em Cultura servem para corroborar nas questões de âmbito social da prática informacional, criando, assim, uma notável discussão da temática. A CI abriu espaço para discussão cognitiva e hoje precisa avançar para uma construção social de seu arcabouço teórico.

Outro pressuposto é o da Ciência da Informação como um espaço de discussões decoloniais e interseccionais, pois é impossível analisar esses sujeitos sem entender como as questões de raça, sexualidade e gênero habitam nessa discussão. A tese procura representar toda uma possibilidade de discussão das teorias sociais, permitindo que essas temáticas possam figurar entre os assuntos mais estabelecidos de discussão na CI. Adoto um olhar do paradigma social com foco na fenomenologia, e trago a discussão científica a partir da realidade concreta do cotidiano dos sujeitos analisados.

2 METODOLOGIA

Compreendo a metodologia de uma pesquisa como esta enquanto “caixa de ferramentas”, ideia expressada por Deleuze:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (DELEUZE, 1979, p.71).

Esta tese parte, então, de uma pesquisa de natureza qualitativa, inspirada pelo conceito de investigação-ação, um

[...] processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p.445-446).

Nesse sentido, adoto três métodos principais: a estrutura geral do processo de pesquisa parte da Metodologia Problematizadora (MP), com o Arco de Magueres (PRADO *et al.*, 2012); em seguida, uma abordagem etnográfica, junto aos professores que atuam no CDP, visa compreender as práticas e relações desses agentes com as teorias, conceitos e áreas propostas, e, fundamentalmente, enquanto forma empírica de coleta de dados. Realizei uma observação participante, montei questionários para professores e os entrevistei; além disso, reuni parte da documentação produzida em sala de aula durante as atividades. Articulo a discussão de todo esse material a partir da linha de Pêcheux de Análise de discurso (MARCONI & LAKATOS, 2003).

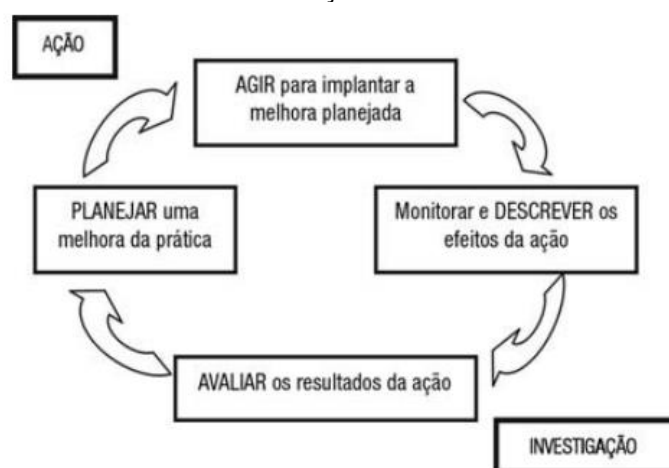
Meu intuito consistiu em observar como o sujeito-professor exercia sua função de agente do funcionalismo público, articulando suas ações e visões junto às práticas da estrutura penitenciária (Educação/Administração Penitenciária). Pretendi, ainda, compreender o espaço em que se encontram dentro de uma estrutura social que potencializa suas fragilidades em relação aos conflitos de interseccionalidade, e evidenciar as relações estabelecidas na sala de aula, bem como aspectos importantes no cotidiano do cárcere. A partir de tal foco, identifico

as relações hegemônicas e ideológicas da Cultura e, portanto, a necessidade desse sujeito de obter informação e conhecimento para qualquer finalidade.

2.1 A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA E O ARCO DE MAGUEREZ

A MP é uma forma de investigação-ação¹⁵. Apesar de esta modalidade incluir muitos métodos, todos são muito parecidos em sua essência. Basicamente consistem em observar, planejar, agir, descrever e avaliar. Podemos observar as etapas da investigação-ação na figura 4.

Figura 4 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: TRIPP (2005, p.446).

Tripp (2005) elenca alguns pontos positivos na utilização de uma investigação-ação:

- O planejamento das ações pode ser executado de maneira mais consciente, se for observado por um método;
- Diminuição de hábitos que, às vezes, são encarados como práticas consolidadas e impedem experimentações;

¹⁵ Embora a investigação-ação reúna diversas formas, provavelmente a mais conhecida é a Pesquisa-ação. Temos, entre outros, “a aprendizagem-ação, a prática reflexiva, o projeto-ação, a aprendizagem experimental, o ciclo PDCA, PLA, PAR, PAD, PALM, PRA etc., a prática deliberativa, a pesquisa práxis, a investigação apreciativa, a prática diagnóstica (genérica em medicina, ensino corretivo etc.), a avaliação-ação, a metodologia de sistemas flexíveis e a aprendizagem transformacional” (TRIPP, 2005, p. 446).

- Ter mais criticidade na análise dos resultados, possibilitando novas formas de devolutiva;
- Ter outras formas de registro de práticas de aprendizagem.

A MP segue o esquema da figura 4, ou seja, parte de uma observação/planejamento para uma intervenção, que, por sua vez, gera um material para descrição e avaliação da pesquisa. Ela tem como característica principal servir como um método estratégico de ensino-aprendizagem, tendo sido criada com esse intuito por Charles Maguerez em 1970.

Tal metodologia surge com base em duas práticas de campo do pesquisador francês: a primeira, baseada na formação de trabalhadores rurais e mineradores de países africanos e europeus, com suas experiências mostradas no livro *La promotion technique du travailleur analphabète* (1966). A segunda é o material criado para descrever a formação com trabalhadores rurais no interior de São Paulo, que resultou no relatório *Análise do sistema paulista de assistência à agricultura* para a Coordenadoria de Assistência Técnica Integral (CATI, 1970; BERBEL; SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Por conta de seu uso extremamente específico, com trabalhadores rurais e mineradores, o método só se tornou mais conhecido em 1977, quando foi adotado no livro *Estratégias de ensino-aprendizagem*, de Bordenave e Pereira (2012). Contudo, foram necessários diversos anos de pesquisa e aplicação para que se desenhasse uma perspectiva de seu uso como metodologia científica.

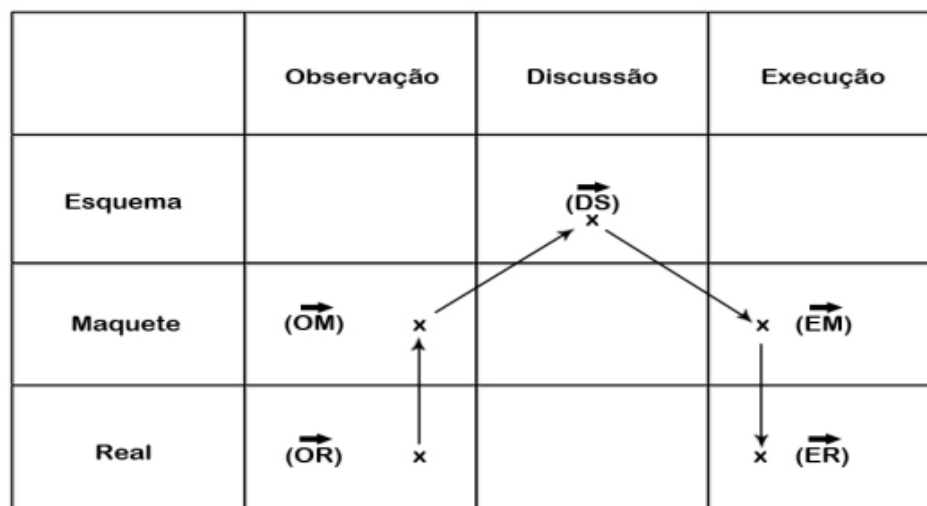
Dois pontos fundamentais para a sua aplicação metodológica no Brasil ocorreram na Universidade Estadual de Londrina: o primeiro, no Centro de Ciências da Saúde em 1992¹⁶, e o segundo durante as pesquisas e aplicações da professora Neusi Aparecida Navas Berbel (COLOMBO; BERBEL, 2007), do curso de Pedagogia.

Devido a essas temporalidades distintas entre a proposta do método e sua posterior utilização, é possível perceber algumas mudanças sutis, mas que indicam uma maturação da proposta. Da mesma forma, será possível perceber adaptações para utilização nesta tese. A proposta pioneira de Maguerez pode

¹⁶ Na ocasião, a professora Neusi Berbel aplicou a metodologia com turmas de estudantes do Centro de Ciências da Saúde em um projeto especial de ensino. A metodologia baseou o Centro na adoção de uma metodologia de aprendizagem baseada em problemas, que é utilizada até os dias de hoje (BERBEL, 2011).

ser encontrada em seu livro de 1966 e está resumida na figura 5. A leitura do esquema é feita da seguinte forma: o método começa com a Observação da Realidade (OR); depois, passa-se para a Observação da Maquete (OM); realiza-se uma Discussão (DS); em seguida há a Execução na Maquete (EM); e, por fim, a Execução na Realidade (ER).

Figura 5 – Esquema de progressão pedagógica de Maguerez



Fonte: Maguerez (1966 *apud* BERBEL; SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.268).

Na proposição inicial de Maguerez tende-se a observar pouco protagonismo dos sujeitos e mais uma obediência por parte de quem participa da metodologia. Para Berbel (2012), o arco atualmente tem uma questão mais reflexiva por parte dos aprendentes. As etapas de OR e OM, por exemplo, estariam a cargo apenas dos monitores, sem participação dos aprendentes. OR e OM seriam observar a realidade e esquematizar uma proposta de trabalho, para depois começar as discussões e montagem da possibilidade de aplicação.

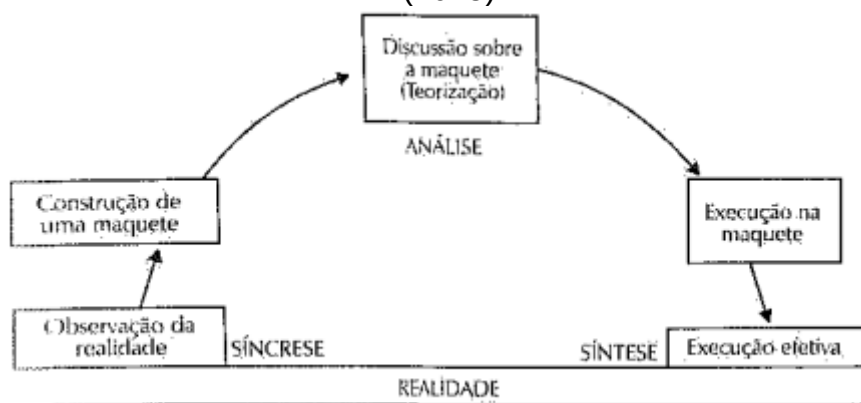
No esquema de progressão pedagógica de Maguerez, já é possível observar a figura da metodologia como um arco - algo que posteriormente seria propagado por Bordenave e Pereira (2012) - porém menos eloquente ou didático que a apresentação de 1981. Contudo, a principal questão trazida por esse esquema é a centralidade na transferência feita pelo elaborador da proposta, e o baixo protagonismo do aprendente.

Berbel e Sánchez Gamboa (2012, p. 269) explicam:

Tal esquema se repetiria no documento de 1970, de cuja análise percebemos indicações de um trabalho muito mais centrado nos executores da proposta que em seus públicos-alvo, e as atividades propostas nos parecem muito mais informativas da parte dos monitores ou técnicos e reprodutivas da parte dos aprendizes que reflexivas da parte desses últimos, distanciando-se das aplicações que temos buscado realizar e orientar por meio da utilização do Arco, seja no ensino seja na pesquisa [...].

Mais difundida que a proposta do próprio Magueréz é a utilização do método feita por Bordenave e Pereira (2015), que pode ser observada na figura 6:

Figura 6 – O Arco de Magueréz, tal como adaptado por Bordenave e Pereira (2015)



Fonte: Bordenave e Pereira (2015, p. 53).

Berbel e Sánchez Gamboa (2012) enfatizam que o entendimento do Arco de Bordenave e Pereira (2015) é feito com base em algumas teorias de aprendizagem, começando pela de Paulo Freire. Diferentemente de Magueréz, esta proposta enuncia o protagonismo no sujeito aprendente. É possível perceber, ainda,

[...] algumas ideias de Jean Piaget [...]; a concepção sociointeracionista da aprendizagem sustentada nos estudos de Lev Vygotski e desenvolvida por Jerome Bruner; e a aprendizagem significativa de David Ausubel. Por último, por sua afirmação, o próprio autor constatou que a educação problematizadora encontrava fundamentação epistemológica no pensamento dialético (BORDENAVE, 1998 *apud* BERBEL; SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.270).

Percebemos, na segunda proposta, uma maturidade que talvez tenha faltado na primeira. Contudo, as adaptações não se encerram, e é possível

analisar uma proposta distinta, construída com base na práxis e que se distancia da proposta original. A proposta de Berbel pode ser observada na figura 7.

Figura 7 – Arco de Maguerez desenvolvido por Berbel e Sánchez Gamboa, a partir de Bordenave e Pereira



Fonte: Berbel e Sánchez Gamboa (2012, p. 271).

A proposta de Berbel e Sánchez-Gamboa (2012) insere um ponto central no caminho para a centralidade do aprendente. Mesmo que iniciada por Bordenave e Pereira, é nela que vemos a junção da teoria com a prática - a práxis. Berbel e Sánchez-Gamboa constroem, nitidamente, um percurso pedagógico dialético:

[...] a pedagogia dialética defende que a constituição do homem acontece pela ascensão da consciência coletiva efetivada de maneira concreta na ação continuada de trabalho, ou seja; interação, que dá existência ao próprio homem. A educação não é estática. É a transformação do homem futuro. (SMARGIASSI, 2018, p. 190).

Com essa mudança do Arco de Maguerez, os autores propõem uma inclusão das dinâmicas políticas que formam o sujeito. A utilização do Arco como um método aplicado à CI pretende não apenas entendê-lo como uma prática pedagógica, mas experienciar os momentos dialógicos oportunizados por essa prática, colocando-os como ponto central da análise da tese. Assim, esta pesquisa considera a mediação da informação como um processo que ocorre na ordem política da interação entre os sujeitos, e também uma possibilidade de aprendizagem.

A utilização do Arco de Maguerez como forma de pensar a ação enquanto ela ocorre, finalizando com uma proposta de trabalho esquematizada e organizada, que atenda as necessidades daquela comunidade, é fundamental para questões mais dinâmicas da construção científica, inclusive como prática pedagógica.

Um exemplo prático da aplicação da metodologia pode ser observado no relato de experiência de Prado e suas co-autoras (2012), conforme figura 8. A prática aconteceu na disciplina de Concepções Teórico-Metodológicas da Educação em Saúde e Enfermagem do curso de Mestrado em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A ideia da utilização do Arco surgiu ao se discutir metodologias ativas, que privilegiassem o protagonismo dos estudantes.

Figura 8 – Aplicação do Arco de Maguerez em uma disciplina do Curso de Mestrado em Enfermagem



Fonte: Prado *et al.*, 2012, p. 176.

Como a prática surge de uma questão da realidade dos envolvidos, aplicou-se o Arco para solucionar o problema descrito. A primeira etapa foi de repensar a prática pedagógica e entender como seria possível aplicar uma aula utilizando uma metodologia ativa. Na etapa seguinte, enumerou-se os principais pontos para efetivação da prática. O terceiro ponto foi uma construção bibliográfica sobre metodologias ativas e sobre o Arco em si, principalmente com

base nos estudos da Berbel. Nas últimas duas etapas, as aulas foram reestruturadas e discutiu-se a temática, prevendo a aplicação do método (PRADO *et al.*, 2012).

Embora este relato surja de um caso muito específico em uma disciplina de Pós-graduação, ele ilustra uma das dificuldades durante a comunicação e o entendimento da mediação: o processo *ex-post*. Entender o caráter pedagógico da mediação da informação é parte da práxis da pesquisa - não apenas considerando a bibliografia da temática, mas também trazendo o efeito do processo no sujeito analisado. Será possível, portanto, perceber o caráter libertador que a mediação da informação produz no sujeito. Assim, a proposta de uma investigação-ação se coloca como oportunidade de observar e, também, interagir com o meio investigado. Ela surge de uma tradição de não começar a investigação pelas análises do pesquisador, mas a partir de questões geradoras dos participantes. Por ser muito utilizada na área da Educação, exerce uma característica de desenvolvimento profissional; como tal, “[...] às vezes é difícil distinguir entre a reflexão profissional (sobre a própria prática) e a investigação-ação. A distinção se encontra no grau de intencionalidade e sistematização da reflexão” (ANDERSON; HERR, 2016, p. 5).

2.2 PESQUISA ETNOGRÁFICA

Na mesma toada, a etnografia abre possibilidades de estar junto do sujeito investigado, e, ainda, entender como alguns mecanismos estruturais regem a vida dentro da prisão. Esse método surgiu entre o final do século XIX e início do século XX, e se constituiu enquanto “[...] a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009, p.30).

Lévi-Strauss (2012) vê, nesse método, uma forma de expandir experiências particulares para dimensões de experiência geral, ou seja, tornar possível o acesso de pessoas àquela experiência em tempo/espaço diferentes. Vale dizer que a teoria levantada anteriormente serve como alicerce da pesquisa e funciona como organizador para a elaboração de uma visão mais ampla. Já as informações e conceitos acerca do sujeito estudado aprofundam a visão sobre o discurso recolhido.

A Inglaterra e os Estados Unidos foram os pioneiros na utilização do método etnográfico, com o pesquisador estadunidense Franz Boas em suas expedições de convívio com os inuítes. Já a escola francesa organizou-se na década de 1920, e um dos marcos teóricos da etnografia deu-se com o trabalho de Margaret Mead, de 1928; ela analisou a sociedade samoana e desvendou o processo de envelhecimento de mulheres adolescentes. A etnografia surgiu, então, no contexto de pessoas formadas em universidades, que escrevem sobre povos considerados “exóticos” e que se serviam de dados legítimos para interpretações acadêmicas (CLIFFORD, 2002).

Havia, porém, uma divergência de entendimento acerca do espaço que esses métodos viriam a ocupar na Ciência. Para os britânicos, o trabalho de Boas era histórico e pouco científico, mas para os estadunidenses a interpretação era contrária. No juízo britânico, houve a problemática de o trabalho servir apenas como coleta de dados, classificando, assim, o trabalho de Boas como prática idiográfica¹⁷.

Sendo assim, tanto a etnologia quanto a etnografia são modos específicos do método idiográfico, mas diferem da história e da arqueologia, por exemplo, sobretudo no que versa à observação direta de povos atuais, ao invés de práticas de registro escrito ou de restos materiais que atestam as atividades de povos no passado. Tais questões também diferem da antropologia, considerada um campo nomotético criado para entender as leis gerais que organizam a vida social (INGOLD, 2011). Podemos entender a etnografia como um método e a antropologia como um estudo analítico de comparação entre teoria e prática:

[...] primeiro [...] [se faz a] pesquisa etnográfica e então – em um estágio subsequente – [...] [converte-se o] estudo em um caso para comparação, disposto ao lado de outros estudos similares, na esperança de que algumas generalizações viáveis possam emergir (INGOLD, 2017, p.224).

A etnografia mobilizada no contexto em que Malinowski realizou sua pesquisa é extremamente distinta do momento contemporâneo. No começo do século XX, ela estava permeada por um pensamento colonizador e, portanto, não se preocupava com a alteridade:

¹⁷ Para Ingold (2011), a investigação idiográfica tem como função documentar fatos particulares no passado ou presente, diferentemente da investigação nomotética, que faz proposições gerais ou demonstrações teóricas.

O dilema atual está associado à desintegração e à redistribuição do poder colonial nas décadas posteriores a 1950, e às repercussões das teorias culturais radicais dos anos 60 e 70. Após a reversão do olhar europeu em decorrência do movimento da “negritude” [movimento negro], após a crise de consciência da antropologia em relação a seu status liberal no contexto da ordem imperialista, e agora que o Ocidente não pode mais se apresentar como o único provedor de conhecimento antropológico sobre o outro, tomou-se necessário imaginar um mundo de etnografia generalizada (CLIFFORD, 2002, p. 18)¹⁸.

Na virada do século XIX para o XX, a ciência está inserida no contexto de alteração entre os regimes capitalistas e dos Estados-nação para o liberalismo. Assim, ao se pensar na etnografia deve-se considerar que as relações de poder e de análise ocorriam com viés eurocêntrico. Não se pode esquecer que as condições entre as relações pesquisador/pesquisado se davam em um plano de grupos sociais distintos e, por assim dizer, na dicotomia do opressor/oprimido, à medida que a etnografia

[...] especializou-se na descrição e na classificação dos grupos sociais freqüentemente tidos como primitivos, atrasados, marginais, tribais, subdesenvolvidos ou pré-modernos, definidos por sua exterioridade e alteridade em relação ao mundo dos antropólogos, ele próprio definido pela civilização, pela ciência e pela técnica.

[...] O trabalho dos antropólogos só foi possível porque tais grupos já se encontravam submetidos ou em processo de submissão aos estados nacionais ou imperiais modernos, e eram objeto de políticas que compreendiam desde a preservação e a proteção até programas de transformação social planificada e, também, políticas repressivas (L'ESTOILE, NEIBURG; SIGAUD, 2002, p.9).

Então, considera-se que os indivíduos analisados estavam sob modelos estáticos de conduta:

A perspectiva, em qualquer das suas variantes, implica, pois, um postulado historicamente impossível: que as relações entre os elementos de um padrão histórico de poder têm já determinadas as suas relações antes de toda a história. Ou seja, como se fossem relações definidas previamente num reino ôntico, a-histórico ou transhistórico (QUIJANO, 2010, p.90).

¹⁸ Entende-se que essa disparidade de discursos e línguas remonta ao conceito de *heteroglossia* proposto por Bakhtin, que se dá através de um conjunto múltiplo de vozes ou línguas sociais (BAKHTIN, 1990). Por meio desse conceito, tem-se que a interpretação linguística serve não somente para interpretação do outro, mas também para uma classificação de si que não apenas se condiciona na narrativa do outro, mas perpassa questões culturais, sociais, políticas e econômicas.

Assim, na modernidade, a etnografia surge como aparato teórico do passado para compreender um problema do presente: “[...] de um lado, os processos homogeneizantes da ordem social mundial e, de outro, contrariando tal tendência, a reivindicação das singularidades, apontando para a constituição da humanidade como una e diversa” (GUSMÃO, 2008, p.48). Isto é, a etnografia está além da coleta; ela estabelece uma relação de compromisso ontológico e não pode ser uma pesquisa *de* ou *a partir de*, é necessário que ela seja uma pesquisa *com* pessoas. Vale ressaltar a máxima de Malinowski sobre a questão: “você está lá... porque eu estava lá” (CLIFFORD, 2002, p.18), ou seja, o autor se refere ao trabalho de campo do pesquisador como uma função de construção da realidade do objeto.

Identifico, nesse método, um processo de ensino-aprendizagem, como coloca Tim Ingold ao abordar a forma de validação da modernidade de estruturação da experiência do outro:

Nós o fazemos para que possamos crescer em sabedoria e maturidade e aumentar os nossos poderes de observação, raciocínio e pensamento crítico, na esperança e expectativa que possamos utilizar estes poderes para lidar com quaisquer problemas que possamos enfrentar no futuro. É por isso que a observação participante deve ser entendida, principalmente, não como etnográfica, mas como educacional. É um modo de aprender e este aprendizado – como sabemos – pode ser transformador (2017, p.226).

O caminho seguido pela etnografia permite, portanto,

[...] avaliar as diferenças sociais, étnicas e outras com a finalidade de proporcionar alternativas de intervenção sobre a realidade social de modo a não negar as diferenças; ora não seria a tradição antropológica suficiente para dar conta do contexto político das diferenças e, como tal, estaria superada em seus propósitos (GUSMÃO, 2008, p.48).

O olhar estrangeiro frente às manifestações é um processo necessário, mas não propõe efetivas mudanças epistemológicas, nem de método. No entanto, se esse olhar sobre a “[...] escrita etnográfica não pode escapar inteiramente do uso reducionista de dicotomias e essências, ela pode ao menos lutar conscientemente para evitar representar “outros” abstratos e a-históricos” (CLIFFORD, 2002, p. 19).

No trabalho etnográfico, é fundamental que haja a criação de identidades complexas e concretas dos envolvidos, tanto pesquisador quanto do sujeito

analisado, assim como das relações de poder e de conhecimento que as conectam; “mas nenhum método científico soberano ou instância ética pode garantir a verdade de tais imagens. Elas são elaboradas [...] a partir de relações históricas específicas de dominação e diálogo” (CLIFFORD, 2002, p. 19).

Para tanto, é necessário que o pesquisador considere que sua construção social é expressiva; assim, será possível compreender como a relação com determinado grupo social em questão será desenvolvida (QUIJANO, 2010).

Segundo Clifford (2002), o trabalho de campo é construído aos poucos pelo pesquisador, além de ser um esforço de sensibilidade e inteligência. É necessário que a linguagem empregada esteja no patamar daquela utilizada pelo pesquisado, além de desconstruir expectativas pessoais e culturais que se tenha com o objeto. Essas observações se fazem ainda mais necessárias quando o trabalho dialoga com atores sociais estigmatizados.

Analisar esse contexto também é pensar no todo:

Ou seja, determinado campo de relações sociais comporta-se como uma totalidade. Mas semelhante totalidade histórico-social, como articulação de heterogêneos, descontínuos e conflituosos elementos, não pode ser de modo algum fechada, não pode ser um organismo, nem pode ser, como uma máquina, consistente de modo sistêmico e constituir uma entidade na qual a lógica de cada um dos elementos corresponde à de cada um dos outros. Os seus movimentos de conjunto não podem ser, conseqüentemente, unilineares, nem unidirecionais, como seria necessariamente o caso de entidades orgânicas ou sistêmicas ou mecânicas (QUIJANO, 2010, p.94).

A reflexão acima remonta a algumas questões importantes, como: Por que dar espaço e voz a esse sujeito considerado “socialmente desajustado”? Qual é meu papel, enquanto pesquisador, ao tentar entender a necessidade de construção desse indivíduo como produtor de conhecimento? É possível remontar a Ciência da Informação, em sua plenitude, apenas com o que já foi produzido acerca dela? A produção científica atual da CI não é capaz de lançar luz sobre todos os detalhes e desafios.

Nesse sentido, não é possível refinar a Ciência da Informação, em sua abrangência, sem dar voz e protagonismo a grupos sociais estigmatizados.

Para poder responder com capacidade os problemas aqui levantados, é necessário explicitar que

[...] um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da

observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica (MALINOWSKI, 1978, p.18).

Quando se realiza a coleta de informações em campo, é necessário articular alguns pontos, tais como a forma como os membros analisados criam um contexto através de gestos e palavras; o modo como o grupo se manifesta através da forma e conteúdo desse contexto criado; como o comportamento do grupo é orientado em certos momentos, e, também, como são atribuídas as responsabilidades entre os indivíduos.

Segundo Splinder e Splinder (1987, p.18-20 *apud* GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.60) existem dez pontos fundamentais na prática da pesquisa e que merecem reflexão antes da saída à campo:

1. Observações são contextualizadas como relevantes, tanto no espaço imediato no qual o comportamento é observado, quanto em contextos além daquele contexto.
2. Hipóteses emergem *in situ*, na medida em que o estudo se desenvolve no espaço escolhido para observação.
3. A observação é prolongada e repetitiva. Cadeias de eventos são observadas mais de uma vez para que se possa estabelecer a confiabilidade das observações.
4. A visãoêmica da realidade é garantida por meio de inferências a partir da observação e por meio de várias formas de investigação etnográfica (incluindo entrevistas e outras formas de elicitación).
5. Conhecimentos culturais de domínio dos participantes sociais tornam sensíveis os comportamentos e a comunicação. Consequentemente, uma importante tarefa do trabalho etnográfico é elicitación desses conhecimentos dos participantes-informantes da maneira mais sistemática possível.
6. Instrumentos, códigos, cronogramas, questionários, agendas para entrevistas, dentre outros, devem ser produzidos no local como resultado das observações e das investigações etnográficas.
7. Uma perspectiva comparativa, transcultural, está presente, ainda que frequentemente como um pressuposto não explícito.
8. Alguns dos conhecimentos socioculturais que afetam os comportamentos (ações) e a comunicação em qualquer espaço estudado são implícitos ou tácitos, não são conhecidos por alguns dos nativos e conhecidos apenas obscuramente por outros. Uma das tarefas importantes da etnografia é, portanto, tornar explícito aquilo que é implícito ou tácito.
9. Uma vez que o informante (qualquer pessoa entrevistada) é quem conhece e possui o conhecimentoêmico, nativo, o entrevistador não deve predeterminar as respostas pelos tipos de perguntas formuladas.
10. Será usada qualquer forma de instrumento técnico que permita ao etnógrafo recolher dados mais vivos (SPLINDER; SPLINDER, 1987, p.18-20 *apud* GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.61).

Saliento que a pesquisa etnográfica, nesta tese, tem como principal foco subsidiar a prática dos atores envolvidos e caracterizar seus processos como parte de construção da análise. Se a MP tem por foco a centralidade dos sujeitos, de alguma forma se faz necessário observar seus processos de construção das práticas pedagógicas. A etnografia, portanto, permite que o olhar do pesquisador seja orientado para as vivências praticadas pelo seu sujeito de análise.

É necessário um breve entendimento de como o método já foi trabalhado na CI anteriormente. Para isso, realizei um pequeno levantamento da produção de pesquisadores da CI que trabalharam na área de etnografia e adotaram o método em suas teses e dissertações, produzidas no Brasil e indexadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para a seleção desses trabalhos, a procura foi feita de forma simples, utilizando apenas as palavras “etnografia” e “Ciência da Informação”, com todos os campos de busca ativados.

A pesquisa recuperou 190 trabalhos em 2019, mas os mecanismos de busca da Biblioteca não são otimizados. Por exemplo, na busca avançada não é possível selecionar a produção apenas de uma determinada área. Os descritores “Ciência da Informação” e “etnografia” nada encontram ao serem marcados apenas como “assunto”. As informações só serão recuperadas caso a opção “todos os campos” esteja selecionada.

A Universidade Estadual Paulista (Unesp) é a maior produtora de trabalhos com essa temática, sendo a responsável por 23 trabalhos. A Universidade de Brasília (UnB) é a segunda colocada, com 15 trabalhos, e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) possui 12 trabalhos compostos com o método etnográfico.

Com a coleta estabelecida pela etnografia, será o momento de análise dessas práticas pela AD.

2.3 ANÁLISE DE DISCURSO

Com a Análise de Discurso, temos uma ferramenta para aprofundar a interpretação dos materiais coletados. Sigo, aqui, a Escola francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux.

Esta linha interpretativa tem o pressuposto de que a “[...] linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem” (ORLANDI, 2005, p.10). Sendo assim, Pêcheux entende que o discurso é o espaço de relação entre essas manifestações. Dessa forma, ao analisarmos o funcionamento discursivo, explicitamos os mecanismos de determinação histórica dos processos de significação. A AD torna tangível a relação entre simbólico e político.

Pêcheux questiona, ademais, se a política e seus conceitos mais determinantes são suficientes para que se entenda a construção psicológica dessas práticas. Para ele, “abstrações como “o povo”, “as massas”, “o proletariado”, “a luta de classes” podem ser mostradas (pintadas, filmadas ou televisionadas) enquanto conceitos, sem disfarces? E não ocorre o mesmo com o inconsciente freudiano?” (PÊCHEUX, 1990, p.8).

Para Orlandi, a AD surge para auxiliar a leitura de textos políticos e mais serve para ensinar a “[...] ler o real sob a superfície opaca, ambígua e plural do texto” (2005, p.10). No entanto não se pode pensá-la apenas como prática de leitura de textos políticos, mas também “[...] como um dispositivo que permite analisar a *textualização do político*, o que já é um passo importante na compreensão da relação entre o simbólico e as relações de poder (e não mais a maquinaria lingüística e os textos políticos)” (2005, p.10). Nesse sentido,

A existência do invisível e da ausência está estruturalmente inscrita nas formas lingüísticas da negação, do hipotético, das diferentes modalidades que expressam um “desejo”, etc., no jogo variável das formas que permutam o presente com o passado e o futuro, a constatação assertiva com o imperativo da ordem e a falta de asserção do infinitivo, a coincidência enunciativa do pronome *eu* com o irrealizado “nós” e a alteridade do *ele* (*ela*) e dos *eles* (*elas*)... Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata: nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (PÊCHEUX, 1990, p.8).

A AD se vale, então, de outras ciências para construir seu *corpus*, considerando que o discurso como ponto nevralgico entre diversas áreas. Por exemplo: a Linguística aplica um questionamento historicizante ao discurso que, ao mesmo tempo, interroga a Ciências Sociais acerca da transparência da construção da linguagem que sustenta esse discurso. Além disso, a Filosofia

recupera, identifica e propõe o entendimento sobre o discurso (ORLANDI, 2005).

Assim,

O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica (ORLANDI, 2009, p.71).

Para entender como Pêcheux (2008) constrói essa análise é necessário retomar o próprio exemplo do filósofo sobre quais caminhos utilizou para fazer AD. Como primeiro caminho, há o empréstimo da frase proferida por François Mitterrand, quando venceu as eleições presidenciais na França de 1981: “On a gagné” [Ganhamos]. Um caminho possível seria investigar esse acontecimento como um ponto de convergência entre a atualidade e a memória. Outro caminho, que Pêcheux considera mais clássico, seria analisá-lo pelo viés marxista e também da filosofia aristotélica. Porém, o autor conclui que não conhece nenhum dos dois assuntos a ponto de se aprofundar a análise e, por isso, a opção mais viável e possível seria a análise por meio da AD.

Pêcheux (2008, p.20), então, separa três enunciados que são equivalentes entre si:

“F. Mitterrand é eleito presidente da República Francesa” e;

“A esquerda francesa leva a vitória eleitoral dos presidencialistas” ou;

“A coalizão socialista-comunista se apodera da França”.

No entanto, esses enunciados não têm o mesmo peso semântico que a frase de efeito proferida no grito de vitória utilizado pelos partidários:

A materialidade discursiva desse enunciado coletivo é absolutamente particular: ela não tem nem o conteúdo nem a forma nem a estrutura enunciativa de uma palavra de ordem de uma manifestação ou de um comício político. “On a gagné” [Ganhamos], cantado com um ritmo e uma melodia determinados (on-a-ga-gné/ dó-dó-sol-dó) constitui a retomada direta, no espaço do acontecimento político, do grito coletivo dos torcedores de uma partida esportiva cuja equipe acaba de ganhar. Este grito marca o momento em que a participação passiva do espectador-torcedor se converte em atividade coletiva gestual e vocal, materializando a festa da vitória da equipe, tanto mais intensamente quanto ela era mais improvável (PÊCHEUX, 2008, p.21).

Portanto, entende-se que a frase não necessariamente demonstra quem de fato ganhou. Sabe-se que alguém ganhou, mas a frase se torna um canto de

vitória vago. O que está em jogo não é algo palpável e entendível por aqueles que gritaram a vitória. Nesse sentido, a AD permite reconstruir o discurso alicerçado nos acontecimentos da atualidade e da memória:

Pêcheux pensa o sentido como sendo regulado no tempo e espaço da prática humana, *de-centralizando* o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto lingüístico. Ou seja, crítica ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, a Análise de Discurso não trabalha nem com um sujeito onipotente nem com um sistema totalmente autônomo (a língua é relativamente autônoma) (ORLANDI, 2005, p.11).

Ao pensar o *Ganhamos*, entende-se que o sujeito do enunciado tem uma participação passiva na vitória. Ele se torna o espectador do jogo de futebol onde, no momento em que a partida está para acabar em empate, vê seu time fazer um gol no último segundo de jogo. O gol da vitória une quem acreditava na vitória aos incrédulos que já tinham abandonado o time. Como a vitória aconteceu, todos podem gritar juntos (PÊCHEUX, 2008).

A análise, então, precisa ser feita considerando o valor sócio-histórico da produção do discurso. Além disso, é fundamental entender que a crítica deve ser realizada a fim de entender quem é o sujeito, além de sua intencionalidade na produção desse discurso: “Pêcheux considera a linguagem como um sistema capaz de ambigüidade e define a discursividade como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem” (ORLANDI, 2005, p.11).

Entender o sentido de *Ganhamos* está além de absorver seu valor léxico; envolve compreender o jogo político francês e conseguir assimilar quais são os atores participantes desse momento.

Para pensar uma aproximação com o tema da pesquisa aqui proposta, vale refletir sobre essas questões relacionadas à criminalidade e ao encarceramento em massa. Os números relacionados aos presos não são compatíveis com a realidade da criminalidade. Pois o encarceramento existe apenas para uma parcela da população e crimes semelhantes em suas estruturas podem não ser tratados da mesma forma, dependendo da classe, cor e gênero do réu.:

É supor que – entendendo-se o “real” em vários sentidos – possam existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber” ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade

lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos. (PÊCHEUX, 2008, p.43).

Sendo assim, a AD serve, ao longo da tese, de guia como a contextualização da coleta feita pela etnografia será feita. Ela se vale da percepção ideológica dos enunciados trazidos pelos materiais coletados, mas fundamentalmente servirá como embasamento de critérios de interpretação do discurso dos sujeitos participantes e, além disso, deverá entender como esse sujeito se compreende: “a forma-sujeito do discurso, na qual coexistem indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non-sens* da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira” (ALTHUSSER, 1975, p.266 *apud* PÊCHEUX, 1995, p.295).

É necessário refletir que a defesa de *ser quem se é* perpassa a defesa de sua própria forma de linguagem, porém, a construção do papel formal do sujeito é apenas uma representação do que o Estado permite:

[...] Contudo, os marxistas já tinham, há muito, reconhecido e expressado especificamente esse ponto, de mil formas absolutamente razoáveis, cheias de um bom senso claro e evidente, por exemplo: dizendo que as condições materiais de existência dos homens determinam as formas de sua consciência, sem que as duas jamais coincidam; ou ainda, dizendo que os homens fazem a história mas não a história que eles querem ou acreditam fazer, etc. Tudo isso exprimia muito bem que “os homens” estão determinados, na História, a pensar e a fazer livremente o que não podem deixar de fazer e pensar, e sempre através da eterna repetição de uma *evidência descritiva* que ameaça, em definitivo, enclausurar a política do proletariado no dilema do quietismo [...] e do salto voluntarista [...] (PÊCHEUX, 1995, p.295).

Por fim, conclui-se que a dominação de classes não é um *Zeitgeist*, e não ocorre de uma hora para outra, como se fosse uma simples mudança de mentalidades. A dominação de uma classe sobre a outra acontece por meio da utilização de Aparelhos Ideológicos de Estado, pois é a partir dele que se controla as formas de revolução (PÊCHEUX, 1996). O entendimento de classe e superestrutura não pode ser pensado num todo. Deve-se pensar exatamente a fragmentação do estado e desses aparelhos diluídos em diversas estruturas (religião, ética, família, escola, entre outros). É nessa diluição que reside a subjugação de classe e ideologia e, portanto, o controle desse sujeito.

Feita a teorização dos métodos escolhidos para a construção da tese, agora será apresentada a caracterização metodológica.

3 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO COMO CAMPO DE ANÁLISE SOCIAL

Neste capítulo, discuto a CI pelo viés epistemológico social, construindo um corpus teórico que dialoga com teorias de ordem social e apoia abordagens mais colaborativas, em relação a temáticas como racismo, sexualidade, gênero e classe. Além disso, fujo das tradicionais proposições que se apoiam na CI do pós-guerra e uma visão pragmática da prática informacional.

No entendimento trazido por Araújo (2018), a epistemologia da CI traz três dimensões distintas:

- A primeira é composta de aspectos mais técnicos, relativos à materialidade da informação, como, por exemplo, a altura do som em uma conversa: “[...] Os problemas estudados neste nível referem-se ao transporte de mensagens e o desafio é garantir a exatidão e a eficiência da transferência de um grupo de símbolos do transmissor ao receptor.” (ARAÚJO, 2018, p.22).
- A segunda apresenta questões mais complexas, relacionadas à semântica. A atribuição de significado do receptor para a mensagem transmitida. “[...] Este nível se refere à identidade ou a uma aproximação estreita e satisfatória da interpretação do significado captado pelo receptor, ao comparar-se com o significado previsto pelo transmissor” (ARAÚJO, 2018, p.22).
- A terceira é pragmática, está relacionada com a eficácia da transmissão e está relacionada ao entendimento e poder que a informação tem de construir ou manipular através de seu sentido. “[...] Neste nível o desafio é o da eficiência, relaciona-se com o êxito com que a mensagem transmitida ao receptor levará este à conduta desejada e prevista pelo emissor” (ARAÚJO, 2018, p.22).

Aprofundando o modelo, o autor apresenta um quadro que exemplifica a CI dividida nos três modelos (físico, semântico e pragmático), construído com base nos pensamentos científicos produzidos na Espanha (MOLINA; MOYA-ANEGÓN, 2002), Portugal (SILVA; RIBEIRO, 2002), Alemanha (CAPURRO,

2003) e Canadá (SALAÜN; ARSENAULT, 2009). Com a construção produzida pelos diferentes autores, entende-se que no primeiro modelo (físico), a informação está na dimensão material, com um estudo mais quantitativo e positivista. O modelo semântico se associa à interação entre o aspecto material e o aspecto cognitivo da informação. O terceiro modelo traz um grau de maior complexidade e pensa a informação na ação humana e nos diferentes contextos socioculturais existentes (ARAÚJO, 2018, p. 78)

É possível analisar cada um dos modelos e entender onde as práticas científicas da CI se encaixam, conforme o quadro 5 - *Conceitos da Ciência da Informação e suas referências por subárea*.

Quadro 5 – Conceitos da Ciência da Informação e suas referências por subárea

	MODELO FÍSICO	MODELO SEMÂNTICO	MODELO PRAGMÁTICO
Teoria matemática e teoria sistêmica	Recuperação da informação; Transferência da informação	-	-
Produção e comunicação científica	Caracterização das fontes formais e informais; Avaliação dos serviços e sistemas	Fluxos, colégios invisíveis e gatekeepers; Comunicação da informação	Redes; E-science; Curadoria digital; Acesso livre
Organização e representação da informação	Sistemas de classificação; Linguagem controlada	Sistemas orientados para usuários; Teoria do conceito	Indexação e folksonomias; Análise de domínio; Websemântica; Ontologias
Estudos sobre os sujeitos	Uso da informação; Perfil de usuários	Comportamento informacional	Práticas informacionais; Mediação; Apropriação; Competência crítica
Gestão da informação	Gestão de recursos informacionais	Gestão da informação e do conhecimento tácito/explicito	Cultura organizacional; Cultura informacional; Orientação informacional
Economia política da informação	Disseminação; Extensão; Informação e desenvolvimento	Políticas de informação; Inclusão	Arqueologia da sociedade da informação; Ética intercultural; Regimes

Estudos métricos	Leis bibliométricas	Análise de citações; Cientometria	Visualização de literaturas; Altimetria; Citação e contextos
Memória, patrimônio e documento	-	-	Memória; Neo Documentação; Humanidades digitais; Diálogo com arquivologia, biblioteconomia e museologia

Fonte: Araújo (2018, p.79).

Além disso, Araújo (2018) construiu uma exemplificação prevendo as subáreas da CI. No quadro 6 - *Paradigmas da CI* é possível entender como cada paradigma se relaciona com o sujeito, bem como as diferentes abordagens e seus processos.

Quadro 6 – Paradigmas da CI

PARADIGMAS	ABORDAGEM	PROCESSOS	O ENFOQUE
Físico	Sistema/Base de dados	Tecnológicos	Organização e tratamento da Informação
Cognitivo	Indivíduo/Usuário	Psicológicos	Organização e tratamento da Informação
Social	Domínio/ Comunidade	Sociais e Culturais	Informação construída

Fonte: Adaptado de Almeida *et al.* (2007, p. 24).

Mas como chegamos a tal estruturação da CI? A conceituação inicial da área ocorreu durante a corrida bélica do pós-II Guerra Mundial e início da Guerra Fria, diante das mudanças sociais enfrentadas pelas sociedades do século XX “[...] que passaram a considerar o conhecimento, a comunicação e os usos da linguagem como objetos de pesquisa científica ao mesmo tempo em que domínios de intervenção econômico-tecnológica” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2000, p. 334). Este contexto caracteriza um ponto pouco propício para o que pretendo discutir. Há quase um descolamento entre o nascimento da CI e de onde está, hoje, localizada. Realizo, então, o exercício de traçar a forma como uma ciência nascida no contexto bélico do pós Segunda Guerra Mundial, início

da Guerra Fria, consegue se voltar para o usuário e promover oportunidades mais socioculturais e menos imediatistas.

É importante ressaltar, como colocam Silva e Freire (2012), que a CI não surge de uma hora para outra, mas que diversas situações e contextos sociais possibilitaram o entendimento do que, posteriormente, ela viria a ser. Assim como sua criação, sua progressão também está permeada de acontecimentos que geram essas mudanças conceituais e comportamentais e que precisam ser analisadas.

Hoje, “a produção, distribuição e acesso à informação estão no centro da nova economia” (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p.174). Do início do século XX, até meados da década de 1940, época em que aconteceu um grande salto tecnológico e científico, foi crescente o entendimento de que a informação era um poderoso aliado na disputa política que se desenhava no planeta. Consequentemente,

[...] uma exacerbada massa documental passa a ser produzida num contexto não adaptado a tal realidade, desde o tratamento dado às informações produzidas, no que tange ao seu armazenamento e recuperação, ao arcabouço teórico que dava sustentação a área e aos recursos humanos disponíveis para lidar com o volume de informação produzido. Nessa época, o pensamento passou a ser conduzido pela crença de que só a tecnologia poderia dar conta desse universo informacional e é nesse contexto que emerge a ideia de informação como um recurso estratégico, econômico e político a ser gerenciado (SÁ, 2019, p.49).

Pode-se categorizar um momento, na história desta ciência, para entender a relação entre o que é informação e o surgimento da CI em si. No entanto, esse é um exercício longo e exaustivo, onde o melhor caminho é percorrer alguns fatos históricos importantes e relacioná-los com as práticas de produção científica da CI.

Fundamentalmente, o surgimento da CI não é um episódio padrão ao redor do mundo, com determinações e características semelhantes nos países. Cada região vai traçando acontecimentos que permitem entender o surgimento da área. Ao começar pela nomenclatura: tem-se que o nome “Ciência da Informação” foi criado em 1959 por Jason Farradane, químico e documentalista. Após uma cisão com os bibliotecários da *Library Association* da Grã Bretanha, Farradane cria o *Institute of Information Scientists* (ISS) (PINHEIRO, 2013). Foi

o pontapé para o primeiro curso da área, iniciado em 1961, “[...] sob o título de ‘*Collecting and Communicating Scientific Knowledge*’, realizado no *Northampton College of Advanced Technology* [...]” (PINHEIRO, 2013, p. [4]).

Tais acontecimentos são apenas factuais para uma localização espaço-temporal em como a área supostamente surge. No entanto, é necessário analisar com detalhe o cenário desse surgimento. Entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960, o mundo, e principalmente a Europa, estavam imersos em uma disputa ideológica. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o jogo político por trás da Guerra Fria, percebeu-se o valor que a informação poderia proporcionar no jogo político:

Nota-se que as políticas de segurança do pós-guerra, alinhadas com a intensificação da relação entre a Ciência, o Estado e a economia industrial, direcionou economicamente a informação. Nesse sentido, a CI serviu como base para a corrida científica entre os países que queriam demonstrar seu poder na Guerra Fria. [...] Esse cenário é necessário para compreender o viés industrial e a mercantilização da informação que iniciou um processo de índice econômico apenas pela posse da informação (LOPES *et al.*, 2021, p. 274).

Nesse sentido, é importante entender que a informação em tal contexto tem um valor muito mais dinâmico para questões econômicas. A CI era, então, parte de um mecanismo de organização para produção científica de ponta, mas que gerava condições competitivas frente ao cenário de disputa que se apresentava.

Após o lançamento do foguete Sputnik pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o governo dos Estados Unidos gastou 170 bilhões de dólares na Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço, comumente conhecida pela sigla em inglês NASA (BURKE, 2012). Tem-se, portanto, um papel de destaque da informação como uma arma na corrida bélica e, em especial, no jogo geopolítico durante a Guerra Fria.

Um fator importante, ressaltado por Maria Nélida González de Gómez (2000, p. 335), consiste na reformulação dos espaços tradicionalmente vistos como ambientes informacionais pelos seus fazeres e técnicas: Arquivos e Bibliotecas. As novas tecnologias empregadas permitiram a construção de “cartografias de meta-informação ou de ‘informações sobre a informação’”.

No lado capitalista, havia os estudos e práticas tecnológicas voltadas à construção de uma rede e estrutura de produção científica com foco na

informação científica e redes de inovação. O lado soviético não ficou a dever, iniciando a construção de um sistema de informação próprio entre os anos de 1918 e 1922 (SANTOS JUNIOR; PINHEIRO, 2010).

Do fim da revolução russa em diante, políticas de Estado soviéticas se dedicaram à manutenção dos principais órgãos de pesquisa e ciência até a estatização das bibliotecas e centros de pesquisa particulares, que culminam, nas décadas de 1950 e 1960, na criação de Centros como o *Vserossiisky Institut Nauchnoi i Tekhnicheskoi Informatsii* (VINITI), ou Instituto Estatal de Informação Científica e Técnica. Se o bloco soviético e o bloco capitalista eram adversários no campo político, ao menos percebe-se que estavam jogando o mesmo jogo.

Um fator importante, comum aos dois blocos, era a discussão epistemológica que levaria às diversas dimensões da CI associadas a aspectos para além do tecnológico, na classificação de Araújo (2018). Santos Junior e Pinheiro relatam:

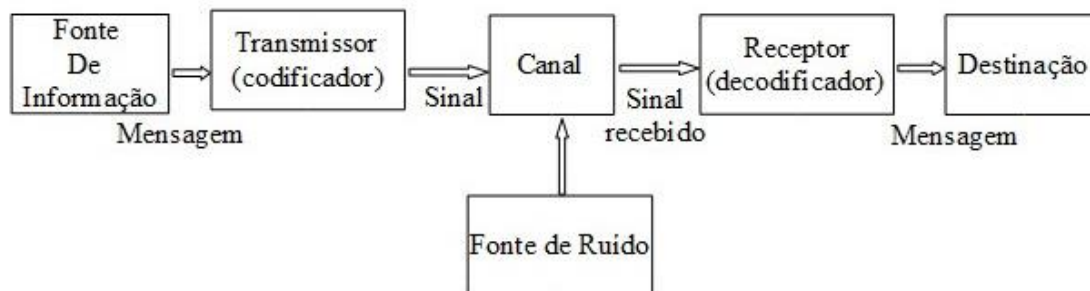
No campo teórico, a partir da década de 1960, com as iniciativas e cursos promovidos pelo *VINITI* e por outros órgãos, a Ciência da Informação soviética viu o florescimento de uma base para a teoria da “*Informatika*/Ciência da Informação”, com o aparecimento de uma geração de teóricos e pesquisadores que começavam a discutir as definições e conceitos de informação (2010, p. 29-30).

Nesse aspecto, outro fator importante nesse contexto é o da possibilidade trazida pela Teoria Matemática da Comunicação ou TMC (figura 9), de Shannon e Weaver (1975), elaborada em 1949 e onde, pela primeira vez, a informação se tornou quantificável. Os próprios autores assumem que a questão semântica não tem necessidade neste contexto, pois a função da Teoria é apenas a parte processável pela engenharia:

O problema fundamental das comunicações é reproduzir em um determinado ponto, tão exato quanto possível, uma mensagem originada em um outro ponto. Frequentemente as mensagens contêm significado, isto é, elas se referem ou são correlacionadas a algum sistema de entidades físicas ou conceituais. Estes aspectos semânticos da comunicação são irrelevantes ao problema de engenharia. A faceta significativa é aquela em que a mensagem real tenha sido selecionada entre um grupo de possíveis mensagens. O sistema deverá ser projetado de modo a operar com qualquer das possíveis seleções a serem efetuadas, e não unicamente com aquela que realmente foi escolhida, posto que isto é desconhecido quando concebemos ou projetamos o sistema (SHANNON; WEAVER, 1975, p. 33).

A importância da aplicação de um entendimento concreto para o que é informação foi o que permitiu um desenvolvimento mais dinâmico na construção do que viria a ser a CI.

Figura 9 – Adaptação do modelo da Teoria Matemática da Comunicação proposto por Shannon e Weaver



Fonte: Inazawa e Baptista (2012, p.172), adaptado de Shannon e Weaver (1949).

Todavia, a prática metodológica das ciências exatas não respondia, na totalidade, à necessidade dos estudos sobre a informação. Araújo (2018) salienta que os estudos biológicos sistêmicos, iniciados na década de 1930, com Bertalanffy, foram muito influentes para os estudos da CI na década de 1960:

Enquanto o modelo físico pensava os processos numa lógica essencialmente linear, do transporte de um ponto a outro (e sobre a forma de otimizar esse transporte), a lógica sistêmica privilegiou a ideia de ciclo, de circularidade: todo processo sempre representa a saída de alguma entidade, e essa saída vai provocar a formação de novos elementos de entrada – como normalmente expresso nos conceitos de input e output (ARAÚJO, 2018, p. 23).

Para Guaraldo (2007, p. 20), o Modelo proposto por Shannon e Weaver “[...] seguiu sendo um modelo linear de Comunicação, uma mensagem que parte da fonte até o destinatário, uma teoria da transmissão mais adequada à engenharia da comunicação.” De maneira relevante, ao longo das décadas, a pesquisa norte-americana da primeira metade do Século XX “[...] inferiu traços básicos da comunicação social: a importância do meio, a relação dos componentes sociais para produzir uma resposta perante os estímulos do contexto e a transmissão da herança social [...]” (GUARALDO, 2007, p. 20).

O teórico francês Armand Mattelart (2001) aponta que a TMC serviu para estruturar o pensamento econômico proposto pela política econômica

estadunidense, pois ambos estariam correlacionados à ideia de propagação por inovações. O desenvolvimento econômico segue:

[...] Os fluxos de inovações, da mudança social, partem de cima para baixo, dos emissores centrais e das elites técnicas para os administrados, das sociedades que atingiram uma etapa superior segundo o modelo “modernização/desenvolvimento” para as sociedades situadas nos escalões inferiores (MATTELART, 2001, p.14).

O que está colocado por Mattelart é a importância da informação enquanto pressuposto para o desenvolvimento econômico no âmbito da intencionalidade e da tensionalidade da informação, pois, a teoria em si apenas discorre sobre a quantificação dos dados que chegaram ao fim do processo. Desse modo, ela “[...] absolutamente não leva em conta a significação dos sinais, ou seja, o sentido que lhe atribui o destinatário e a intenção que preside a emissão” (MATTELART, 2002, p.60).

A proposta de Shannon e Weaver atende, porém, apenas a primeira dimensão das 3 listadas por Araújo (2018). É possível entender que esses processos elencados pela TMC tenham um cunho mais tecnológico, característico do começo da CI. A importância dos estudos matemáticos voltados ao conceito de informação foram fundamentais para entender a materialidade da transmissão das mensagens, não da informação em si. Dessa forma, avançaram os estudos que não analisavam apenas os procedimentos, mas continuavam destrinchando os resultados dessa transmissão (SILVA, 2014), como por exemplo o texto de Harold Borko, de 1968, um dos cânones da Ciência da Informação e que se tornou um dos primeiros a explorar a questão dos usos e disseminação pela CI:

O que é Ciência da Informação? É uma ciência interdisciplinar que investiga as propriedades e comportamento da informação, as forças que governam os fluxos e os usos da informação, e as técnicas, tanto manual quanto mecânica, de processamento da informação, visando sua armazenagem, recuperação, e disseminação ideal (BORKO, 1968, p.5).

A visão cognitivista foi importante para o entendimento da subjetividade na construção do conceito de informação na CI. Desde a produção de Shannon e Weaver (1949), faz-se presente a busca pela materialidade da informação: além das camadas de interpretação que o conceito carrega, é necessário um diagnóstico não apenas do que ele representa, mas do que afeta e alcança. O

aspecto cognitivista, porém, se torna objeto de estudo para os pesquisadores da CI apenas na década de 1970. Trabalhos comumente citados como os fundamentais para a tal abordagem são os de Wersig e Nevelling (1975), Belkin e Robertson (1976), Brookes (1977; 1980), De May (1977), Belkin (1980), entre outros (CAPURRO, 2007; SILVA, 2014; ARAÚJO, 2018).

Tais estudos foram fundamentais para pavimentar um objeto com foco no indivíduo e não na informação e ganharam proporções mais amplas na década de 1980, sendo foco nas mais diferentes linhas e temáticas de estudos (SILVA, 2014). Dessa forma, Buckland (1991) reintroduz o conceito de documentação na CI:

É preciso considerar que em fins da década de 1980 e início da década de 1990 há uma espécie de “ressuscitação” dos estudos sobre documento e documentação no âmbito da CI e em profunda relação com a informação. Esse movimento é comumente chamado de neodocumentação ou redocumentalização e traz novas possibilidades de estudos e práticas documentárias a partir das percepções de estudiosos como Otlet (1934; 1996); Briet (1951); Meyriat (1981); Escarpit (1976) em consonância ou confronto velado com estudiosos da CI, em especial, Buckland (1991) e Frohmann (2008) (SILVA, 2014, p.130).

Quadro 7 – Aspectos da informação segundo Buckland (1991)

	INTANGÍVEL	TANGÍVEL
ENTIDADE	Informação-como-conhecimento Conhecimento	Informação-como-coisa Dados, documento, conhecimento registrado
PROCESSO	Informação-como-processo Tornar-se informado	Processamento de informação Processamento de dados, processamento de documentos, engenharia do conhecimento (“informação em fluxo”: telefonemas, emissões de rádio e TV, etc).

Fonte: Capurro (2007, p. 191-192).

A proposta de Buckland (1991) entra para o cânone da CI pela divisão apresentada no quadro 7, que resgata os principais usos do conceito de *informação* por pesquisadores da área. Primeiramente, pode-se ler a informação

como intangível e tangível. Sendo assim, divide-se também entre entidade ou processo - se são uma coisa em si, ou resultado de uma ação. Assim,

- A Informação-como-conhecimento está no campo da entidade e é intangível, ou seja, é o próprio conhecimento. Além disso, é algo que é possível de se perceber em si ou alguém, mas dificilmente pode se manifestar pela materialidade.
- A Informação-como-processo está no âmbito do processo e da intangibilidade; é o ato de tornar-se informado. Trata-se do processo de possuir informação e de modificar o *status quo*. Assim como o conhecimento, é possível perceber se alguém é informado, mas não é possível materializar esse processo, pois ele acontece na liminaridade do ato.
- A Informação-como-coisa, diferentemente do conhecimento, a informação como coisa é tangível, pode-se pegar, olhar, mas é a informação em seu estado mais bruto; para virar alguma coisa precisa de tratamento técnico, precisa da intervenção de alguém e que alguém que dê sentido para aquela *coisa*.
- O Processamento de informação é o processo que vai dar sentido para a informação-como-coisa; é a ação que se tem com a informação antes de permitir sua utilização e transformá-la em intangível.

Mesmo que a definição de Buckland possa soar muito procedimental em sua visão de mundo, o autor tem um posicionamento com forte engajamento social. Podemos vê-lo no excerto abaixo, em que fala sobre a função da CI, na abertura do curso de pós-graduação em CI na Universidade Federal do Pará:

A Ciência da Informação é importante [...], é importante porque o que as pessoas sabem ou não sabem é importante. **É perigoso e ineficiente ser ignorante.** É um problema para todos quando os indivíduos são ignorantes. Você quer um médico que ignora novos tratamentos médicos? Ou um advogado que não conhece as últimas leis? Ou um mecânico de automóveis sem manuais? Não! Você quer que seu dentista, **políticos eleitos**, professores, burocratas e todos tenham as melhores e mais recentes informações. Planejamento e coordenação eficazes dependem do fato dos indivíduos estarem bem informados. Os programas em CI estão diretamente interessados em capacitar os indivíduos para saberem o que

precisam saber. **A CI é engajamento social.** É por isso que seu programa de CI e todo programa de CI é importante (BUCKLAND; ZAPATA, 2018, p.13, grifo nosso).

Nesse sentido, recai fortemente sobre a práxis da CI uma necessidade de diálogo e construção de práticas com grande enfoque social e discussão de práticas que promovam a diversidade.

Na década de 1950, o termo “epistemologia social” foi criado pelos bibliotecários Margaret Egan e Jesse Shera, e se tornou um conceito de forte influência na CI, ao longo da década de 1990:

A nova disciplina que aqui focalizamos (e a qual por falta de melhor nome nós chamamos de epistemologia social) deveria fornecer uma estrutura para a investigação eficiente de todo o complexo problema dos processos intelectuais das sociedades — um estudo pelo qual a sociedade como um todo procura uma relação perceptiva para seu ambiente total. Levantaria o estudo da vida intelectual a partir do escrutínio do indivíduo para uma pesquisa sobre os meios pelos quais uma sociedade, nação, ou cultura alcança compreensão da totalidade dos estímulos que atuam sobre ela. O foco desta nova disciplina seria sobre a produção, fluxo, integração, e consumo de todas as formas de pensamento comunicado através de todo o modelo social. De tal disciplina poderia emergir um novo corpo de conhecimento e uma nova síntese da interação entre conhecimento e atividade social (SHERA, 1977, p.11).

Martínez-Ávila e Zandonade (2020) apontam que os dois eram pesquisadores *outsiders*, ou seja, fora dos padrões¹⁹. Influenciados pela Escola de Biblioteconomia de Chicago, produziram sua teoria com foco em um ingrediente novo: o aspecto cultural. Influenciados pela Sociologia do conhecimento e pela epistemologia, pensaram uma teoria que coloca a CI em contato direto com o Interacionismo Simbólico:

O que Shera pretende com a constituição dessa disciplina é diminuir a distância entre pensamento e ação; teoria e prática; intuição e empirismo; fundamentação técnica e social, de sorte que seja possível investigar os sistemas sociais em sua plenitude intelectual e psíquica, visando desenvolver perspectivas para construção do conhecimento.

A epistemologia social levanta a hipótese relacional entre experiência – ser social – mente – historicidade considerando que a partir das experiências humanas atuais e anteriores é possível estabelecer interações que permitam a formação de um

¹⁹ Um ponto relevante na criação do termo é o protagonismo de Shera e a pouca luz dada a Egan. Segundo Furner (2004, *apud* Martínez-Ávila e Zandonade (2020), a carreira de Egan ficou ofuscada pelos holofotes de Shera, muito provavelmente pelo machismo da sociedade, onde não se atribui a Egan o real espaço que teve na formulação do conceito.

conjunto mais consistente para construção do conhecimento (SILVA, 2014, p. 175).

Nesse caso, Shera e Egan previam uma possibilidade maior de construção epistemológica e de análise da CI pela aproximação de sua Teoria com a prática estrutural proposta pelo conceito:

[...] he sociologists approach would seem to be potentially fruitful in that it would tend to promote a generalized body of knowledge and set up operating principles closely related to the structure of scholarship and its techniques of transmission (SHERA; EGAN, 1951 *apud* MARTINEZ-ÁVILLA; ZANDONADE, 2020, p.15)²⁰.

Nesse sentido, o conceito proposto pelos bibliotecários tem muito mais um papel de definição da prática como proposta de análise dentro da área, independentemente de linha ou temática, do que apenas uma construção de perspectiva social da Ciência da Informação.

Para Silva (2014), o entendimento de paradigma social na década de 1990 trouxe a possibilidade de discussão e análise do sujeito e da informação de maneira mais crítica, sem necessariamente entendê-los como um número. Além disso, veio uma interpretação mais concisa sobre o que esses sujeitos, e a forma como utilizam a informação, podem proporcionar:

[...] Assim, a ciência da informação não nasceu como uma ciência tipicamente social, mas identificou-se ao longo dos anos com o escopo das ciências sociais à medida em que se orientou para uma postura em que os sujeitos passaram a ser vistos como o principal ator e objetivo dos chamados sistemas de informação, e que métodos e conceitos das ciências humanas e sociais foram aplicados para o seu estudo (ARAÚJO, 2018, p.37).

A teoria proposta por Shera e Egan permitiu o desenvolvimento de uma característica das Ciências Humanas e Sociais de interrelação de teorias e métodos, sem que necessariamente um suplante o outro. Essa característica permitiu que subáreas fossem criadas, sem que se tornassem outras disciplinas. Para Silva (2014, p.175), a proposta admitiu a “[...] distância entre pensamento e ação; teoria e prática; intuição e empirismo; fundamentação técnica e social

²⁰ Tradução nossa: “a abordagem dos sociólogos é potencialmente frutífera na medida em que tenderia a promover um corpo generalizado de conhecimento e estabelecer princípios operacionais intimamente relacionados à estrutura epistemológica e suas técnicas de transmissão.”

[...]” e uma investigação mais completa entre os sistemas sociais e suas capacidades de conexão com os sistemas intelectivos e psíquicos:

Uma grande contribuição de Shera é dar à Biblioteconomia e à CI subsídios para pensar as relações entre informação e sociedade no sentido de compreender como a informação pode interferir nas relações sociais e, por conseguinte, nas construções e classificações mentais de saberes (SILVA, 2014, p. 175).

Para uma melhor compreensão dos aspectos observados e as possibilidades de aplicação da epistemologia social, pode-se observar a relação abaixo:

a) o processo de comunicação científica em eventos e periódicos científicos; b) uso de tecnologias em instituições de educação básica e superior; c) formação e estruturação de bibliotecas, arquivos e museus, principalmente de cunho virtual e digital; d) política de acesso livre em periódicos científicos; e) proposições para o aprimoramento das bibliotecas consideradas de cunho essencialmente educativo, como públicas, escolares e universitárias; propostas de acesso público à informação de pessoas e instituições; f) políticas de acesso à informação em comunidades carentes que contemplem ações modificadoras referentes ao acesso de bens básicos como saúde, saneamento, prevenção de doenças, etc. (SILVA, 2014, p. 178).

Toda essa percepção prepara o terreno para a discussão do caráter poliepistemológico da informação, defendido por González de Gómez (2000). A autora traz uma condição interpretativa de *informação* e de todas as camadas e estratos interpretativos desse conceito:

[...] Formam parte desses estratos a linguagem, com seus níveis sintáticos, semânticos e pragmáticos e suas formas plurais de expressão; os sistemas sociais de inscrição de significados, do papel às redes computadorizadas de comunicação remota; os sujeitos e organizações que geram e usam informações em suas práticas e interações comunicativas (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2000, p. 337).

De modo simplificado, a autora propõe que a informação se relaciona com diferentes estratos e, dessa forma, o que se pensa sobre ela depende dos fatores que interagem e condicionam a ação. A poliepistemologia destaca que os diferentes conceitos trazem significados e aplicações específicas que conversam entre si (SILVA, 2014), mas constroem possibilidades e interpretações únicas dentro de cada linha de pesquisa.

O caráter poliepistêmico da informação é capaz de construir novos caminhos e interpretações a todo momento. É importante ressaltar que as

práticas em CI permitem não apenas analisar conteúdo pelo próprio viés, mas também pelas lentes de outras áreas que dialogam com seus aspectos epistemológicos. Segundo Rabello (2012), o que acontece com a CI de ter várias relações epistemológicas em confluência, tem causa em suas características específicas e acaba criando um rol de processos e construções científicas que se inauguram possibilidades epistemológicas específicas. O termo poliepistemologia foi criado por Hilton Japiassu (1977, p. 17 *apud* RABELLO, 2012, p. 9) e significa que a área produz:

[...] demarcações de uma disciplina cuja constituição intelectual se estabelece numa unidade, em tese, bem definida do saber. Busca-se, nesse enfoque, o estudo “[...] próximo, detalhado e técnico [da disciplina], mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas.”

Na CI, portanto, é possível identificar diferentes formas de análise, abordagem e construção da temática. Para González de Gómez, as práticas científicas da área vão se encarregar de novas perspectivas e narrativas.

Para esse momento, levantam-se questões, dentre as quais: Como se propõe uma nova discussão epistemológica em uma área científica? É possível ver toda a construção historiográfica de uma área científica e não propor novas possibilidades de construção teórica? Quem foi abandonado ou menos considerado pela CI, durante a sua construção sistêmica? Quais grupos minorizados não puderam construir essa história, ou tiveram esse processo vetado?

Com o quadro 8 - *Alguns eventos significativos nos primórdios da Ciência da Informação*, percebe-se, por exemplo, o pouco protagonismo dado às mulheres. Do mesmo jeito, na história da CI, pouco se fala de uma historiografia negra ou se atribui importância aos asiáticos na construção da temática, por exemplo. No entanto, a escola estadunidense de Biblioteconomia é conhecida por ter um quadro de bibliotecários negros com grande formação teórica²¹.

²¹ Devido à segregação racial existente à época no país, pessoas negras só podiam estudar em determinadas instituições. No entanto, não existiam universidades para este fim. Com a segunda emenda à Lei de Morrill, em 1890, foram criados espaços de formação para a população negra. Edward Christopher Williams, o primeiro bibliotecário negro nos Estados Unidos se formou em 1900 em Nova Iorque. Após isso, os próximos demoraram 26 anos para se formar, quando três pessoas se formaram no Hampton Institute. Na década de 1920, a American Library Association (ALA) priorizou a formação de pessoas negras para atendimento das bibliotecas públicas em locais com predominância da população negra (DUMONT, 1986).

Quadro 8 – Alguns eventos significativos da Ciência da Informação

EVENTO	ANO	PAÍS
Publicação do artigo de Vannevar Bush intitulado <i>As we may think</i> . Artigo que descreve uma "máquina de pensar" semelhante ao computador moderno	1945	Estados Unidos
Conferência de Informação Científica da Royal Society.	1948	Grã-Bretanha
Publicação da <i>Teoria Matemática da Comunicação</i> de Shannon e Weaver.	1949	Estados Unidos
A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promove duas Conferências sobre Biblioteconomia e Documentação.	1950	França
Publicação do <i>American Documentation</i> .	1950	Estados Unidos
Publicação do <i>Nauchno-Tekhnicheskaya Informatsiya</i> .	1950	URSS
Publicação do artigo de Suzanne Briet intitulado <i>Qu'est-ce que la documentation?</i>	1951	França
Criação do termo Epistemologia Social por Margaret Egan e Jesse Shera.	1951	Estados Unidos
Criação do Instituto Estatal de Informação Científica e Técnica (em russo Vserossiisky Institut Nauchnoi i Tekhnicheskoi Informatsii - VINITI).	1952	URSS
Publicação do <i>Referativnyi Zhurnal (VINITI Abstracts Journal)</i> .	1952	URSS
Criação do <i>Classification Research Group</i> .	1952	Grã-Bretanha
Criação do sistema A-0 (<i>Arithmetic Language version 0</i>) por Grace Hopper, primeira linguagem de compilador criada para um computador eletrônico.	1952	Estado Unidos
Criação do Comitê para Treinamento de Documentalistas (TD) da Federação Internacional de Informação e Documentação (FID).	1953	Bélgica
Lançamento do Sputnik, demonstrando a força dos aparelhos científicos da URSS..	1957	URSS
Conferência Internacional de Informação Científica organizada pela Academia Nacional de Ciências.	1958	Estados Unidos
Criação do <i>Institute of Information Scientists (ISS)</i> .	1958	Grã-Bretanha
Publicação de artigo de Mikhailov sobre "finalidades e problemas da informação científica".	1959	URSS

Criação do <i>Bulletin of The Institute of Information Scientists</i> .	1959	Grã-Bretanha
Reformulação do FID/TD e nova denominação Comitê para Educação e Treinamento (FID/ET).	1959	Bélgica
Criação do curso <i>Collecting and Communicating Scientific Knowledge</i> .	1961	Grã-Bretanha
Conferência de Especialistas em Ciência da Informação no <i>Georgia Institute of Technology</i> .	1962	Estados Unidos
Publicação do artigo de Harold Borko intitulado <i>Information Science: What is it?</i>	1968	Estados Unidos
Começo dos estudos cognitivos em CI com o artigo <i>The phenomena of interest to information science</i> de Wersig e Nevelling	1975	Alemanha
Publicação do artigo <i>Information as a thing</i> de Michael K. Buckland	1991	Estados Unidos

Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de Lopes *et al.* (2021, p. 273-274).

A CI precisa ser escrita e discutida dentro da perspectiva de quem a faz e, por muito tempo, a academia foi um espaço reservado aos homens brancos cisgêneros. Se “a epistemologia [...] está ligada às instituições culturais, sociais e políticas de um povo” (GONÇALVES; MUCHERONI, 2021, p.3), na CI, o epistemicídio²² excluiu mulheres, pessoas negras e outras individualidades. Novas discussões precisam ser analisadas e feitas, pois outros sujeitos devem ser ouvidos.

O conceito de epistemicídio está intimamente conectado com o de necropolítica defendido por Mbembe (2018). É fundamental que a CI se debruce sobre sua história e perceba quantas possibilidades são excluídas de suas entranhas. A representatividade é necessária na ciência, grupos sociais minoritários não podem ser apenas sujeitos observáveis nas pesquisas: precisam pesquisar também.

Em contrapartida ao epistemicídio, é imprescindível pensar numa CI como uma encruzilhada de conhecimentos. Encruzilhar a CI é trazer voz a uma prática

²² Conceito criado por Boaventura de Souza Santos, que o define da seguinte maneira: “El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para 'justificar' el genocidio del que fueron víctimas los indígenas” (SANTOS, 1998, p. 208).

científica que foi silenciada por muito tempo, e ainda o é hoje. Cidinha da Silva (2022) traz o neologismo *exuzilhar*:

Exuzilhar não é um conceito, é apenas um verbo-neologismo criado a partir de uma brincadeira com os nomes Exu e encruzilhada. Eu havia ouvido ou lido em algum lugar o verbo encruzilhar, mas pensei que poderia ir mais fundo, trazer ainda mais significado e sentidos para um nome ou verbo que brincasse com Exu e uma de suas casas, a encruzilhada, e gracejando com as duas palavras nasceu exuzilhar. Não tenho qualquer pretensão de transformá-lo em conceito. Exuzilhar é um jeito de corpo que me ajuda a construir o movimento da minha escrita num fluxo de águas e ginga.

A encruzilhada tem um valor sagrado de confluência, de ligação entre os sistemas, de consonância de pensamentos diversos. Ela

[...] é lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sógnica diversificada e, portanto, de sentidos plurais. Nessa concepção de encruzilhada discursiva destaca-se, ainda, a natureza cinética e deslizante dessa instância enunciativa e dos saberes ali instituídos (MARTINS, 2002, p.73).

E Exu

[...] devido ao caráter de mensageiro, é uma espécie de mediador cultural que fornece metáforas por meio das quais se pode pensar as relações socioculturais estabelecidas entre os grupos étnicos-raciais que compõem a sociedade brasileira ou, mais propriamente, o imaginário que fazemos dessa sociedade [...] (SILVA, 2022, p.31).

Exuzilhar é permitir que a voz expressada pelos oprimidos dê vazão a sua produção e sua realidade. Entendendo que a cultura e manifestação dessas populações:

[...] é de dupla face, de dupla voz, e expressa, nos seus modos constitutivos fundacionais, a disjunção entre o que o sistema social pressupunha que os sujeitos deviam dizer e fazer e o que, por inúmeras práticas, realmente diziam e faziam. Nessa operação de equilíbrio assimétrico, o deslocamento, a metamorfose e o recobrimento são alguns dos princípios e táticas básicos operadores da formação cultural afro-americana, que o estudo das práticas performáticas reiteram e revelam (MARTINS, 2002, p.71).

Esse *exuzilhar* acontece na cultura nacional, já que a cultura brasileira

[...] deriva-se dos cruzamentos de diferentes culturas e sistemas simbólicos, africanos, europeus, indígenas e, mais

recentemente, orientais. Desses processos de cruzamentos transnacionais, multiétnicos e multilíngüísticos, variadas formações vernaculares emergem, algumas vestindo novas faces, outras mimetizando, com sutis diferenças, antigos estilos [...] (MARTINS, 2002, p.73).

Se a encruzilhada tem esse valor semântico fundamental para entender outras epistemologias, Exu é o orixá cultuado nesse espaço. Por muito tempo, a CI tem se preocupado em se perguntar qual o seu núcleo duro, mas, agora, é necessário *exuzilhar* a CI: se aproximar do seu centro é, também, ultrapassá-lo, voltar para a margem, em um outro caminho, em uma outra visão, outro entendimento. O Exu, como ser da encruzilhada, aproxima e distancia os diferentes pensamentos da CI.

É importante resgatar um ponto trazido por Grada Kilomba:

Sendo assim, demandando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas - não há discursos neutros. Quando acadêmicas/os *brancas/os* afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo o fato de que elas e eles também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante. É um lugar de poder. [...] Meus escritos podem ser incorporados de emoção e de subjetividade, pois, contrariando o academicismo tradicional, as/os intelectuais negras/os se nomeiam, bem como seus locais de fala e escrita, criando um novo discurso com uma nova linguagem (2019. p.58).

Destarte, a CI já começou a inserir essa discussão e entender o local decolonial que lhe pertence. Duas amostras desse pensar a CI por outros olhares são a tese de doutorado de Bianca Maria Santana de Brito²³ (2020) e a palestra de Maria Aparecida Moura (2020)²⁴.

Em sua tese, Bianca trabalha com a memória de mulheres negras e como elas constroem suas histórias de forma a combater o racismo. Ao discutir outras epistemologias, ela resgata a ideia de encruzilhadas, já que muito do material utilizado é de pensadoras e intelectuais negras.

Já a palestra de Maria Aparecida Moura, intitulada *Exuzilhar saberes: informações, tecnologias e pluriépistemologias*, foi proferida no evento

²³ Bianca Santana é jornalista e autora de diversos livros sobre negritude. Defendeu em 2020, na Universidade de São Paulo (USP), a tese de doutoramento *A escrita de si de mulheres negras: memória e resistência ao racismo*, orientada pelo professor Marco Almeida, do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicação e Artes da instituição.

²⁴ Professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

Decolonialidade e Ciência da Informação: veredas dialógicas.²⁵ Na apresentação do evento, os organizadores descrevem o principal objetivo daquelas exposições:

Assumir que o conhecimento é elemento determinante para a manutenção ou contestação da hegemonia, portanto, um universo em disputa, significa transpassar o conhecimento legitimado a partir de outras epistemologias. Decolonizar o saber é ação fundamental para a decolonização do próprio poder, na medida em que as relações de colonialidade não acabaram com o fim do colonialismo. Há múltiplas formas de conceber o mundo, de conhecê-lo, de criá-lo, de nele estar, formas que foram sistematicamente obscurecidas. Como tais questões estão alcançando, rebatendo, rasurando a Ciência da Informação, como campo de conhecimento forjado a partir da colonialidade? (ARAÚJO *et al.*, 2021, p.1).

A palestra segue esse caminho, e propõe a desconstrução hegemônica do entendimento científico proposto pela branquitude. Moura (2020) toma emprestado o termo *exuzilhar* de Cidinha da Silva, em outra versão: aquela utilizada no livro *Um Exu em Nova York* (2019). Seguindo a mesma trajetória, a professora discute novas possibilidades e interpretações possíveis para a epistemologia da CI, orientando uma nova cosmogonia e práticas informacionais.

Dar voz e personalidade a uma área de conhecimento é algo difícil e demorado. Apenas a prática científica é capaz de permitir florescer novas perspectivas e análises. Na próxima seção, será abordada a mediação da informação enquanto tronco de estudos voltado ao usuário e suas práticas informacionais, desde seu surgimento e a forma como ela se relaciona com os aspectos que serão desenvolvidos nesta tese.

3.1 MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO E PRÁTICAS INFORMACIONAIS

A ideia de mediação é antiga. Já em 1935, o filósofo espanhol Ortega y Gasset divulgava a noção, a partir do exemplo do bibliotecário. Para o autor, o bibliotecário não é um mediador, no sentido contemporâneo de disseminador, mas aquele que detém a função de censura, quase como um policial (SILVA,

²⁵ Evento pensado pelos professores e professoras André Vieira de Freitas Araújo (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira (USP), Luciana Gracioso e Marco Donizete Paulino da Silva (Universidade Federal de São Carlos).

2010). Em que contexto se dá a prática bibliotecária, segundo o autor, durante a Europa da primeira metade do século XX na Europa?

Para Carvalho e Reis (2007), a posição de Ortega y Gasset veio muito mais por um anacronismo interpretativo que de fato um ato de radicalismo para a ação. Ressalta-se que a Biblioteconomia tem fundamento nas civilizações mesopotâmicas, e essa técnica de organização também se relaciona ao desenvolvimento da escrita (ORTEGA, 2004). Apenas por volta de 280 antes da Era Cristã é que a biblioteca, enquanto estrutura, se consolida (SANTOS, 2012) - momento aproximado em que se tem a criação da biblioteca de Alexandria²⁶.

A ambientes fechados e de difícil acesso das bibliotecas surgiram na Idade Média. Essa especificidade ocorre ao ser a Igreja incumbida da educação; por consequência, a Biblioteca se tornou um espaço de saber (MORIGI; SOUTO, 2005). As ideias medievais pregavam a restrição do conhecimento e taxavam o seu papel sagrado quando relacionado à religião (o conhecimento gerava proximidade de Deus). Neste período, houve a classificação de bibliotecas entre três tipos: monásticas, particulares e universitárias (SANTOS, 2012).

Na Idade Moderna, tem-se as bibliotecas abertas a partir da diminuição da força clerical, do processo de surgimento dos Estados Nação e da descentralização do poder. Com a criação da prensa móvel por Gutenberg, o conhecimento também passou a ser registrado nos livros de maneira industrial (BURKE, 2003). Nesse momento, o saber universal e clerical se distingue e foi por isso que o conhecimento tornou-se possível para toda população.

Contemporaneamente, atribui-se a formação da Biblioteconomia a dois pensadores. O primeiro é o estadunidense Melvil Dewey, que se ocupou com a organização das bibliotecas e que, a partir disso, criou um sistema de classificação (TÁLAMO; SMIT, 2007). Além disso, Dewey propôs a criação da American Library Association (ALA).

O segundo pensador é o belga Paul Otlet, que, em conjunto, com Henri La Fontaine, propôs a disciplina de Documentação. Juntos, eles reelaboraram o Repositório Bibliográfico Internacional (RBU) e a Classificação Decimal Universal (CDU), com base no sistema decimal desenvolvido por Dewey.

²⁶ Tal construção é uma das mais relevantes da antiguidade, além de ser "uma biblioteca de Estado, [...] cuja finalidade não é a difusão filantrópica e educativa do saber na sociedade, e sim a acumulação de todos os escritos da Terra" (BARATIN; JACOB, 2000, p. 45).

A relevância do pensamento de Otlet se dá por meio da significação do conteúdo e não do suporte. Distintamente da Biblioteconomia, onde se apreciava o livro, a documentação foi responsável por se atentar aos diversos suportes:

Este novo paradigma informacional deslocou o foco de autores e coleções para o conteúdo dos documentos, para a informação em si, desde a produção do conhecimento científico até sua representação [re-significação], organização e distribuição [...]. Neste sentido, o usuário começa a se deslocar da periferia para o centro do processo de comunicação da informação, e a informação começa a se constituir como campo de atividade científica (FREIRE, 2006, p. 10).

A produção de Ortega y Gasset vem desse espaço-tempo e traz um contexto quase que exclusivamente de mudança nas práticas mercadológicas da produção editorial, momento em que se vivia uma possibilidade de explosão no número de acessos à informação. De outro ponto de vista, tem-se a Escola de Chicago produzindo, também, uma visão preponderante para análise da prática social na Biblioteconomia e conseqüentemente na CI.

Para Araújo (2018, p. 55), a mediação da informação é um conceito vinculado às práticas contemporâneas da CI, que derivam dos Estudos de Usuários e, portanto, assumem nos dias de hoje o foco nos sujeitos:

[...] estudos que passaram a privilegiar não mais as questões cognitivas (tipos de lacuna de informação, tipos de informação a preencher essas lacunas), mas as compreensões dessas questões, voltando-se para enfoques mais interpretativos das práticas dos usuários. Buscou-se ampliar o escopo dos estudos para além do indivíduo, tentando-se perceber em que medida os critérios de julgamento de relevância dos usuários são construídos coletivamente.

A Mediação vincula sua interpretação aos variados exercícios que integram a Biblioteconomia, que, por sua vez, se articula ao Serviço de Referência (ALMEIDA JÚNIOR, 2009). Nota-se que a CI se preocupa e se encarrega com o debate formal do termo.

De acordo com Almeida Júnior (2008), a ausência de debate entre pesquisadores da área atribui ao conceito uma massa amorfa e pouco caracterizada. Para ele, é necessário desenvolver determinantes próprias, para que a Mediação não se transforme em confusão semântica: “Como em muitos casos os textos sobre o tema – ou que, de alguma maneira, o abordam – consideram seu conceito intuitivamente assimilado, apreendido e compreendido” (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p.91).

Santos Neto (2019) traça essa trajetória da mediação ao longo do século XX, principalmente a partir da década de 1990. Em 2001, iniciou-se na Universidade Estadual de Londrina o projeto de pesquisa “A Mediação da Informação: norteadora do fazer bibliotecário” com coordenação do Professor Oswaldo Francisco de Almeida Júnior (Quadro 9). Durante esse período, as práticas entendidas como do mediador foram relegadas às práticas de acesso, algo como um guardião do conhecimento.

Quadro 9 – Acontecimentos importantes para consolidação da mediação da informação no Brasil

Acontecimento	Ano
Primeiro artigo de periódico publicado com o termo “mediação da informação” no título.	1995
Primeira disciplina na graduação com o nome “Mediação”.	1997
Primeiro trabalho publicado no III Enancib com o termo “mediação” no título.	1997
Criação do GT 3 da Ancib denominado “Mediação, Circulação e Uso da Informação”.	2005
Primeiro conceito de mediação da informação (Almeida Júnior) publicado no VII EDIBCIC.	2006
Primeira disciplina na pós-graduação com o nome “Mediação da informação”.	2006
Defesa da primeira dissertação de mestrado e da primeira tese de doutorado com o termo “mediação” no título.	2007
Reapresentação do conceito de mediação da informação no IX Enancib.	2008
Publicação do artigo com o conceito na Revista TPBCI.	2009
Alteração no nome do GT 3 para “Mediação, Circulação e Apropriação da Informação”.	2010
Realização do 1º Encontro de Pesquisa em Informação e Mediação (EPIM).	2014
Ano em que mais artigos sobre mediação foram publicados nos periódicos (três números temáticos).	2014
Realização do 2º EPIM.	2015

Publicação do conceito reformulado.	2015
Ano em que mais dissertações e teses sobre mediação foram defendidas.	2015
Ano em que mais trabalhos sobre mediação foram publicados no XVII Enancib.	2019

Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de Santos Neto (2019, p. 348).

Quase como um ser onisciente, o mediador tem sua responsabilidade como indivíduo dialógico que é. A figura do mediador se assemelha a alguém que constrói essa ponte entre conhecimento e o sujeito:

Mediação é uma ação política por excelência, pois pede para se concretizar, escolhas, ações, prioridades. Ela traz em seu cerne a idéia de conflito, de embate de posições, de posturas, de caminhos, de correntes, de escolas, etc. A mediação ocorre em um espaço que pode ser traduzido como uma arena em que se digladiam inúmeras proposições, inúmeras ideologias (ALMEIDA JÚNIOR, 2004 apud SANTOS NETO, 2019, p. 339-340).

Desse modo, essa é uma primeira conceituação do termo e um exercício de ruptura do conceito, mas sem necessariamente estar atrelado às postulações do Serviço de referência.

Almeida Júnior é um dos poucos pesquisadores brasileiros propor uma definição do conceito, sendo a mais difundida:

[...] toda ação de interferência – realizada pelo profissional da informação -, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional (2009, p. 92).

Contudo, o conceito se manteve em constante evolução e, com o passar do tempo, foi agregando novas percepções. No quadro 10 abaixo, vemos a mudança da produção científica sobre mediação da informação no principal evento da área de CI.

Quadro 10 – Produção científica sobre mediação da informação no ENANCIB - 1994-2021

EDIÇÕES	LOCAL DO EVENTO	ANO	TOTAL DE TRABALHOS APRESENTADOS	TOTAL DE TRABALHOS APRESENTADOS SOBRE MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO
---------	-----------------	-----	---------------------------------	--

I	Belo Horizonte	1994	23	-
II	Valinhos	1995	56	-
III	Rio de Janeiro	1997	134	1
IV	Brasília	2000	207	2
V	Belo Horizonte	2003	147	1
VI	Florianópolis	2005	110	5
VII	Marília	2006	106	3
VIII	Salvador	2007	187	3
IX	São Paulo	2008	150	7
X	João Pessoa	2009	158	4
XI	Rio de Janeiro	2010	252	5
XII	Brasília	2011	262	13
XIII	Rio de Janeiro	2012	309	11
XIV	Florianópolis	2013	316	5
XV	Belo Horizonte	2014	332	10
XVI	João Pessoa	2015	300	14
XVII	Salvador	2016	392	18
XVIII	Marília	2017	392	14
XIX	Londrina	2018	444	15
XX	Florianópolis	2019	492	27
XXI	Rio de Janeiro	2021	343	25

Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de Santos Neto (2019), grifo meu.

A definição de Almeida Junior (2009) para “mediação” é a mais utilizada quando se trata do caso da informação; todavia, é importante ressaltar que o conceito detém uma construção epistemológica, e, além disso, que as diversas pesquisas agregam e modificam a percepção do conceito. Sendo assim, o próprio autor fez uma revisão quase dez anos depois.

Nesse aspecto, em sua visão mais recente, Almeida Junior (2015b) considera que a mediação pode ter duas dimensões que se apresentam da seguinte maneira:

[...] a primeira é intrínseca ao fazer do profissional da informação, quer atuando ele no atendimento ao público (mediação explícita da informação), quer atuando nos serviços internos, também chamados de serviços meios (mediação implícita da informação). A mediação nesse caso é inerente ao fazer. Ela está presente, independente da vontade do profissional. Esse profissional veicula ideias, conceitos, concepções, valores de maneira consciente e inconsciente. Nesta dimensão da mediação, o profissional pode controlar muito do que dissemina, do que veicula, mas há um componente inconsciente sobre o qual ele não possui controle. As palavras escolhidas para comunicar algo; a forma de estruturá-las; posturas físicas; a organização do acervo; o sistema escolhido para estruturar os documentos; a arquitetura do prédio onde atua; possuem todas, uma ampla parcela de inconsciente.

Conforme as pesquisas, posicionamentos e entendimentos acerca do que é mediação vão ocorrendo, é possível analisar outras interpretações e contribuições, principalmente por conta dos focos em sujeitos e conceitos diferentes.

Por algum tempo, um grupo defendeu a mediação da informação como a centralidade dos processos da CI, como, por exemplo, Silva (2014, p.109):

A centralidade da mediação da informação implícita e explícita [...] como suporte objetal da CI é justificada pelos múltiplos diálogos que desenvolve, por um lado, com os outros suportes exercendo um papel de liderança e multiplicidade interpretativa/aplicativa dos estudos em CI e, por outro lado, diálogos exaustivos com a realidade histórica e teórico-epistemológica da informação na CI no âmbito da gestão, fluxos, processos e tecnologias de informação [...].

Assim, para Nunes e Cavalcante (2017, p. 4), “[...] tem-se observado uma inserção cada vez maior, em quantidade e qualidade, do conceito de mediação na CI, exercendo forte interferência sobre os quadros teórico conceituais da área, auxiliando, inclusive, numa reorientação de seu objeto de estudo”.

Muito foi conjecturado sobre a mediação como objeto da CI, devido a alguns fatores sobre a “informação”, e como ela, isoladamente, sofre um esvaziamento de sentido, o que levaria à construção de muitas possibilidades investigativas contraproducentes para a consolidação da área. Outro fator é o de que a informação em si “[...] só ganha sentido a partir das relações sociais e no

processo de **mediação** e **apropriação de sentidos**, o que confirma o seu aparato construtivo (ou sócio construtivo); [...]” (SILVA, 2014, p. 103, grifo meu).

Para Gomes (2019, p. 16), “[...] a mediação da informação se caracteriza como um processo que se dá na interrelação de elementos técnicos, humanos, ambientais e semiológicos. Esses elementos são articulados, possibilitando tanto a produção quanto o compartilhamento do conhecimento”.

Outro viés abordado como possibilidade de mediação da informação é o defendido por Bortolin (2010), que estuda a mediação literária, a mediação da leitura literária e mediação oral da leitura e literatura, e a define como: “interferência casual ou planejada visando a levar o leitor a ler literatura em diferentes suportes e linguagens” (BORTOLIN, 2010, p.115).

Ao longo do tempo a mediação passou de um processo de construção de pontes entre o usuário e os acervos (principalmente pela sua relação inicial com o setor de referências das bibliotecas) para um processo de cunho cultural, social e político de centralidade dos sujeitos envolvidos.

Nesta tese entende-se a mediação da informação como um processo dialógico de construção de saberes, com centralidade nos sujeitos e em suas práticas informacionais. Faz-se necessário estabelecer essa definição, pois esta pesquisa estará ancorada em práticas empíricas dos sujeitos analisados. A mediação é um processo que ajuda o indivíduo no momento de acessar seus saberes, suas práticas cognitivas. “Que implica um conjunto de operações e decisões que demandam, além da capacidade técnica dos mediadores, sensibilidade cultural e certo grau de habilidades criativas.” (CRIPPA; ALMEIDA, 2011, p.193).

Sociologicamente, a identidade é responsável pelo preenchimento de um espaço entre “o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2006, p.12). Ela é um processo de criação simbólica que se dá entre sujeito e espaço, onde o conhecimento linguístico e sociocultural é fator decisivo para que se compreenda sua posição. Nota-se a semelhança com o conceito de identidade a partir da compreensão de Davallon sobre o funcionamento da mediação e o fator do terceiro simbolizante:

[...] a mediação constrói-se em torno de um ponto de fuga – chamado exterioridade, neutro, negativo, conforme os casos – que intervém no processo de comunicação sem que aqueles que nele participam possam ter controle sobre ele. É, no fundo, o que

designa, sob diversas modalidades, a figura do terceiro que Louis Quéré descreve enquanto terceiro simbolizante. (2007, p.14).

As criações simbólicas são complicadas, porque a valoração do significado não é definida, uma vez que símbolos e representações são passíveis de entendimento quando estão dentro de um contexto. A atividade linguística é similar à identidade para os estudos culturais ou sociais (SILVA, 2000). Assim,

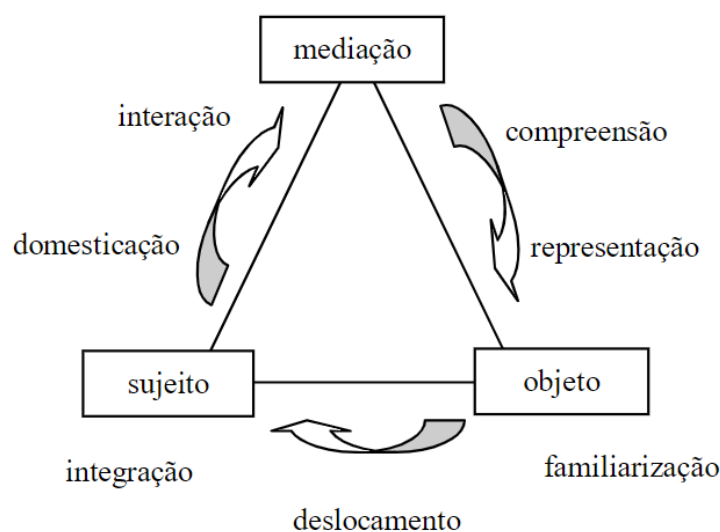
[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é preenchida a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2006, p. 38-39).

Portanto, a identidade é algo fundamental quando se pensa a questão da mediação da informação, pois parte de um processo de entendimento de como esse indivíduo se enxerga perante o mundo, quais são suas necessidades e como ele se apropriará de todos os saberes que se apresentam diante dele. Para Wurman (1991, p. 263), sem o aspecto identitário e a construção cultural que esse aspecto traz, não é possível assimilar e se apropriar das informações disponíveis:

[...] nossa estrutura cultural é reservatório de informação ao qual nós, indivíduos, recorremos para comparar acontecimentos casuais e lhes dar um sentido, e no qual a sociedade em que vivemos procura parâmetros de comparação com uma ideologia cultural ou com a história. Esses acontecimentos, uma vez confrontados com nossas idéias pré-existentes, podem ser transpostos para diversas categorias dentro de nosso reservatório de informação, descartados ou apagados no esquecimento individual ou coletivo.

Dessa maneira, é importante entender a apropriação (figura 10) como processo

[...] processo no qual o sujeito “torna seu” um objeto do mundo, ajustando-o, moldando-o a si, atuando afirmativamente nos processos de negociação com os signos, com a cultura. Nesse processo, o objeto, material ou não, sofre um deslocamento espaço-temporal promovido pelo sujeito, que pode alterar ou confirmar o sentido dado pelo seu ambiente de origem, ou seja, pode ressignificar o mundo que lhe chega, a partir de suas percepções, suas expectativas e seus interesses das e pelas atividades. Assim, na apropriação está implicada uma relação dialética, segundo a qual o sujeito, face ao objeto, desenvolve habilidades para construir suas representações do mundo, e por meio dessas construções simbólicas, o objeto adquire significados que expressam e produzem a subjetividade do sujeito. Dizendo de outro modo: ocorre um processo de construção de subjetividade na relação com o objeto e também uma produção de objetos a partir da subjetividade do sujeito. Apropriação seria, assim, “produção”, “construção”, negociação entre sujeito e objeto, sujeito e mundo (BATISTA, 2018, p.229).

Figura 10 – Dinâmica da apropriação

Fonte: Batista (2018, p. 229).

A forma como Batista (2018) define a apropriação é muito semelhante à colocada por Davallon (2007), ou seja, uma visão da mediação permeada pelos aspectos simbólicos da prática, sendo uma mediação que depende mais da leitura e tradução do indivíduo do que das trocas entre indivíduo e mediador. Consequentemente,

[...] a noção de mediação aparece cada vez que há necessidade de descrever uma acção implicando uma transformação da situação ou do dispositivo comunicacional, e não uma simples interacção entre elementos já constituídos – e ainda menos uma circulação de um elemento de um pólo para outro (DAVALLON, 2007, p. 11).

Para Davallon, a mediação é um processo simbólico que atua como uma ação de melhoria dos processos comunicacionais, principalmente se está a tratar de aspectos mais operatórios da mediação da informação, já que a mediação assume diversas modalidades possíveis.

Silva, Nunes e Cavalcante (2018, p. 39), enxergam que, na CI, as abordagens intersubjetivas carregam aspectos mais filosóficos e linguísticos, e também consideram aspectos sociais e culturais da informação: “[...] A mediação, nessa perspectiva, também acaba por ser vista sob uma perspectiva social e cultural, não se concentrando apenas nos aspectos objetivos e materiais”.

Todavia, tem-se que a Informação, a Comunicação e a Educação são pontos fundamentais no processo de construção do conhecimento e que a garantia de que o processo efetivo será caracterizado como validado está na capacidade de esses indivíduos interpelarem, interferirem, criarem e recriarem o conhecimento que já possuem, ou seja, o conhecimento instituído, independentemente se é um conhecimento constituído simbólica ou socialmente.

A mediação da informação como prática pedagógica parte do pressuposto de que toda ação de interferência proposta pelo mediador precisa estar pautada em uma mudança no status quo, seja ela feita de maneira e com finalidade no aprendizado, seja ela realizada apenas como ação dialógica ou como processo de transferência

Um dos maiores dilemas da mediação, e até da prática pedagógica em si, é a possibilidade de analisar essa mudança. O papel do mediador não é servir como um termômetro de aprendizagens dos sujeitos, muito menos de construir uma relação professoral com esses indivíduos mas, de todo modo, ele não pode deixar de se preocupar com essa análise quando lhe é solicitada:

A educação formal atua na esfera da transmissão do acervo simbólico instituído, como também da sua reconstrução, especialmente quando se trata do ensino superior. Por meio do processo de transmissão da cultura acumulada pode-se gerar possibilidades de troca de subjetividades em ambientes de interação a partir da qual se torna possível o debate, a exposição dos contrários, as convergências, a visibilidade das impossibilidades e possibilidades, elementos fundamentais na renovação do acervo simbólico socialmente estabelecido (GOMES, 2008, online).

Gomes (2008) afirma que é possível compreender o espaço de interação como espaço de possibilidades relacionais entre os conceitos de informação, comunicação e educação. Gomes se apropria do conceito de interação do filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), que entende a vida humana enquanto essencialmente dialógica:

[...] Viver significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN, 1997, p.293).

Para Bakhtin (1997), o sujeito precisa estar em constante troca de subjetividade e alteridade. Para que esse processo ocorra de maneira dialógica, são necessários dois exercícios: se movimentar na densidade do próprio “eu” e interagir com a imaterialidade dos saberes, entendendo-se como indivíduo, construindo sua própria percepção de sujeito.

Na próxima seção, será discutida a questão do movimento de se entender e de se olhar para dentro de si para construir uma possibilidade de aprendizado.

3.2 MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO E PERFORMANCE²⁷

Esta seção relaciona a mediação da informação aos aspectos do conceito de liminaridade, tal como defendido por Victor Turner (1974a, 1974b). Para tanto, serão discutidos mitos de herança Iorubá, que podem ajudar a construir aspectos da teoria sobre mediação da informação na Ciência da Informação (CI). Quase no mesmo período, em São Paulo, esteve em cartaz na Pinacoteca do Estado de São Paulo (KILOMBA, 2019) a exposição *Grada Kilomba: Desobediências Poéticas*.

A primeira exposição individual da artista portuguesa no Brasil contava com quatro salas contíguas, onde ela explorou a interdisciplinaridade e a linguagem híbrida. Tendo o racismo, o machismo e a opressão como foco, Kilomba construiu as práticas necessárias para questionar nossas posições perante essas situações.

Em uma dessas obras, a videoinstalação *Ilusões Vol. 1: Narciso e Eco* (2017)²⁸ (figura 11), tem-se uma performance que foi encenada em diferentes locais do mundo, e que conta com a narração da artista e de um grupo de atores interpretando Narciso, Eco e o coro:

[...] Narciso foi um caçador muito belo, o mais belo entre todos, muito amado e desejado, mas que não amava ninguém, a não ser sua própria imagem. Já Eco, perdidamente apaixonada por Narciso, era uma ninfa que tinha sido amaldiçoada por Hera, esposa de Zeus, a ter a capacidade de apenas repetir a última palavra da frase que ouvia. Eco seguiu Narciso, que nem sequer prestava atenção em sua presença e, ao encontrá-lo olhando

²⁷ Esta seção foi construída como proposta de artigo durante a disciplina *Mediação da Informação*, ministrada no decorrer do 1º semestre de 2019.

²⁸ O texto integral da performance está disponível no anexo.

para a própria imagem na água, passa por força da maldição a repetir apenas as últimas palavras que ele fala, levando-o acreditar que estava sendo correspondido pelo espelho que via (RIBEIRO, 2019, p.12-13).

Figura 11 – Quadro da videoinstalação *Ilusões Vol. 1: Narciso e Eco*



Fonte: Kilomba (2019).

Nesta performance, a artista fala do pacto da branquitude e de como ela é o único modelo permitido - o que invisibiliza outras histórias, outras culturas e outras formas de narrar a si e aos outros:

Diz Grada em sua obra: narcisista é esta sociedade branca patriarcal na qual todos nós vivemos, que é fixada em si própria e na reprodução da sua própria imagem, tornando todos os outros invisíveis. Eu, eu estou rodeada de imagens que não espelham o meu corpo. Imagens de corpos brancos, com sorrisos perfeitos, sempre a olharem-se a si próprios e a reproduzirem a sua imagem como o objeto ideal de amor. Já Eco, nas palavras da artista, “é o consenso branco. É ela quem repete, e quem confirma as palavras de Narciso. Ela segue-o silenciosamente, e cada momento do seu silêncio aplaude o discurso de Narciso” (RIBEIRO, 2019, p. 13-14).

O exercício colocado foi elaborar um texto com contrapontos na mitologia Iorubá, com foco no orixá Exu, muitas vezes tido como uma deidade voltada ao mal. A proposta aqui não é só desmistificar a imagem que colocam para o orixá, mas reverenciar sua posição como mediador:

Para entender Exu, é preciso, portanto, suspender os juízos de valor derivados de nossas avaliações do mundo baseadas, em geral, no senso comum ou em valores do sistema de crenças do qual participamos. Certamente, do ponto de vista de uma religião, todas as outras podem estar “erradas”, e só podemos escapar desse círculo vicioso se deslocarmos nosso olhar para o interior do outro sistema e tentarmos alcançar a visão de mundo que lhe é típica em seus termos [...] (SILVA, 2022, p.30).

Na mitologia Iorubá, Exu é responsável pela mediação, tendo recebido essa função quando homens e orixás passavam por muitos problemas. Naquele momento, foi-lhe pedido para ouvir todas as histórias e ajudar a solucionar os problemas da Terra. Nesse sentido, todas as histórias importavam: as dos homens, as dos orixás, dos animais e de qualquer ser que habitava o planeta. Assim,

[...] Realizada essa pacientíssima missão, o orixá mensageiro tinha diante de si todo o conhecimento necessário para o desvendamento dos mistérios sobre a origem e o governo do mundo dos homens, mulheres e crianças e sobre os caminhos de cada um na luta cotidiana contra infortúnios que a todo momento ameaçam cada um de nós, ou seja, a pobreza, a perda dos bens materiais e de posições sociais, a derrota em face do adversário traiçoeiro, a infertilidade, a doença, a morte (PRANDI, 2001, p.17).

Exu não apenas ouvia as histórias, mas era também o responsável por revelá-las ao oráculo, o portador e o responsável por mostrar os caminhos. Apesar da pouca intimidade da Ciência da Informação com as religiões afro-brasileiras, é possível traçar a similaridade entre a mediação da informação e a representação do orixá. Tal semelhança não está na mediação em si, mas na quebra de elementos formais que a comunicação pretende estabelecer: em ambas as narrativas, a mediação é uma ruptura estrutural.

O mediador é, antes de tudo, um grande conhecedor, um sujeito que entende as estruturas e organizações sociais. Não é possível mediar sem romper paradigmas, e essa ruptura só acontece quando o mediador consegue reconstruir a situação, entendendo qual o papel de cada ator na estrutura social. Já o orixá pode ser entendido como representação religiosa de um povo que entende a descoberta do caminho contra-hegemônico como um processo de análise das situações, ou seja: **mediação é práxis**.

A mediação então compreende uma análise da práxis do profissional da informação. Ela é entendida, neste âmbito, enquanto preocupação sobre como uma pessoa tem acesso à informação, ou seja, ela trabalha na intervenção e no momento de aquisição, recepção e apropriação da informação. A mediação da informação, nesse conceito comunicacional de interação entre indivíduos e percepção simbólica, gera outro entendimento acerca do termo, tornando-a mediação uma prática.

Como Exu tem o conhecimento e mostra como aplicá-lo, fica evidente durante a análise desse orixá, de que apenas conhecer não é suficiente. O paralelo da mediação da informação com o orixá é apenas uma forma de relacionar conhecimentos distintos ao analisar seu núcleo e suas relações.

Desse modo, a prática mediadora tem um quê de rito de passagem - não na visão antropológica, mas na versão comunicacional e que é muito mais evidente para o mediador do que para o sujeito da mediação, por conta da questão conflituosa para o mediado (ALMEIDA JÚNIOR, 2008). Nesse sentido, é possível imaginar que o processo comunicacional estabelecido é sinalizado por meio de aspectos da natureza social e cognoscente.

Na Antropologia, entende-se o rito de passagem como um processo separável em duas partes. A primeira se dá quando o indivíduo precisa mudar de posição dentro do sistema, normalmente percebida em indivíduos jovens que estão amadurecendo e entrando na fase adulta. A segunda parte é quando há uma mudança de foco no plano, como por exemplo, um foco individual para o coletivo (DAMATTA, 2000).

Para Van Gennep (1960 *apud* TURNER, 1974b, p.116), o rito pode ser entendido em três fases: separação, *limen* (limiar, em latim) e agregação. A primeira é a separação do indivíduo ou de um grupo de um ponto em uma estrutura social ou em um conjunto de condições culturais (nesse caso, um processo anterior à mediação). O limiar se dá pelo rito em si, ou seja, um processo cultural sem nenhum atributo do passado e do futuro (a mediação). A agregação é, por fim, o terceiro evento. O sujeito, nesse momento,

[...] permanece num estado relativamente estável mais uma vez, e em virtude disto tem direitos e obrigações perante os outros de tipo claramente definido e “estrutural”, esperando-se que se comporte de acordo com certas normas costumeiras e padrões éticos, que vinculam os incumbidos de uma posição social, num sistema de tais posições (TURNER, 1974b, p.117).

Assim, o momento de separação é um lugar de neutralidade e o ensejo em que o indivíduo está pertencendo e não percebe a necessidade e/ou possibilidade do que está por vir, mas tem a necessidade informacional. A mediação em si é o momento limiar, ou seja, o limite entre o nada e o todo possível. O último momento, o da agregação, é o espaço de construção simbólica do indivíduo.

O mediador, analisado por esse viés, desconstrói um aspecto importante da conjuntura social: ele atravessa o coletivo e o hegemônico por momentos de combate ao sistema vigente e de caminhada para a liminaridade. Para Turner (1974a, p.46-47, tradução minha),

[...] a liminaridade é, evidentemente, um estado ambíguo, para a estrutura social, enquanto corrompe a totalidade do bem estar-social, dá uma medida de finitude e segurança; a liminaridade pode ser, para muitos, o apogeu da insegurança, o avanço do caos para o cosmos, da desordem para a ordem, também o meio de realizações e conquistas criativas, interumanas ou transumanas. A liminaridade pode ser o cenário da doença, do desespero, da morte, do suicídio, do colapso sem a substituição compensatória de vínculos e limites sociais normativos e bem definidos. Pode ser a anomia, a alienação, a angústia, as três irmãs alfa fatais de muitos mitos modernos [...] nos gêneros de lazer das sociedades complexas; pode ser representado pelas “situações extremas” amadas pelos escritores existencialistas: tortura, assassinato, guerra, beira do suicídio, tragédias hospitalares, o ponto de execução, etc. A liminaridade é ao mesmo tempo mais criativa e mais destrutiva do que a norma estrutural.

Turner desenvolveu o conceito de liminaridade para descrever o estado de transição durante rituais, cerimônias e ordem social. Segundo o autor, os indivíduos que participam de rituais e cerimônias passam por um processo de desestruturação da ordem social normal e, em seguida, por uma reorganização dessa ordem. Esse processo ocorre em uma fase intermediária, durante a qual os participantes estão temporariamente libertos das expectativas e dos papéis sociais normais.

A liminaridade é caracterizada pela ambiguidade, incerteza e inversão de status, e é vista como um estado de potencialidade, no qual as pessoas podem experimentar novos papéis e identidades. Ela é amplamente utilizada em estudos de rituais, cerimônias e estrutura social.

Ao entender a mediação como liminaridade, portanto, temos um processo de quebra de estrutura, primeiramente a cognoscente/semiótica, e se, porventura, o processo desconstruir as concepções sociais do sujeito, uma ruptura com as estruturas sociais. Pensar a mediação por esse viés é também entender o caráter neutro do conceito e em como o processo comunicacional estabelecido pode servir também de manipulação do outro.

Dessa forma, é fundamental pensar no mediador como um ator dotado de responsabilidades centrais. É ele quem guia o sujeito pela liminaridade.

Nesse ponto, podemos retomar a história de Exu, o orixá mediador, tal como aparece no mito *Exu põe Orunmilá em perigo e depois o salva* (quadro 11).

Quadro 11 – Exu põe Orunmilá em perigo e depois o salva

Orunmilá, também conhecido como Ifá, é a personificação do conhecimento e da sabedoria, responsável pelo sacerdócio da adivinhação por meio do jogo de búzios e grande amigo de Exu, portador de todas as histórias do mundo. Orunmilá queria viajar até Ouô, uma cidade distante, e seu jogo de adivinhação não mostrou clareza, mas mesmo assim decidiu ir, pois era uma longa viagem.

No primeiro dia de viagem, Orunmilá encontrou Exu vindo de Ouô; eles se cumprimentaram e continuaram viagem. No segundo dia, Orunmilá cruzou com Exu novamente. Assim se sucedeu no terceiro e no quarto dia, quando Orunmilá questionou Exu se aquilo era impossível. Então recebeu a resposta: “O que é, é”.

Exu havia deixado na beira da estrada alguns obis (noz-de-cola) frescos. Orunmilá, cansado e com fome, parou para se refrescar. O fazendeiro, verdadeiro dono dos obis, viu o orixá se deliciando com seus frutos e, em uma briga, acabou machucando a palma da mão de Orunmilá com uma faca. Durante a noite, Exu, que havia presenciado a cena, correu até a cidade e fez um corte na mão de todos os habitantes, inclusive do fazendeiro e do rei. No quinto dia, cansado e envergonhado da acusação de roubo, Orunmilá mal cumprimentou Exu, pois sabia que ele estava por trás da situação.

Exu tentou animar o amigo para que continuasse a viagem e não tivesse medo de ser acusado injustamente. Enquanto os dois entraram na cidade, o dono dos obis acusou Orunmilá de ter roubado sua fazenda e pediu justiça ao rei: a pessoa com a palma da mão cortada deveria pagar pelo crime. Exu, então pediu a todos que abrissem suas mãos, mas todos da cidade estavam com a mão cortada. O rei pediu que a cidade toda indenizasse Orunmilá e trouxesse muitos presentes para ele: “São muitas as tramoias de Exu. Exu pode fazer contra, Exu pode fazer a favor. Exu faz o que faz, é o que é”.

Fonte: elaboração própria (2023), adaptado de Prandi (2001, p. 68-70).

Nessa história, o conhecimento e a sabedoria são enganados, colocados em dúvida pela situação criada. A responsabilidade do mediador (Exu) é construída pelo grau de afetividade dos sujeitos envolvidos. Porém, o que nos interessa, nessa situação, é o lugar do sujeito da mediação perante as situações apresentadas.

A fase da separação ocorre quando Orunmilá não entende porque sempre cruza com Exu no caminho. Ali é gerada uma dúvida, uma necessidade de entender a situação. Orunmilá sabe que o encontro não é possível, a menos que algum deles estivesse andando em círculos.

A liminaridade surge no momento em que Exu, sabendo que tinha colocado seu amigo em risco de morte, decide agir. Não discutirei, aqui, o que é mediação nessa situação, mas como o sujeito ajudado não possui ideia do que está acontecendo. Orunmilá tem a dúvida, a falta de clareza das situações e, mais do que isso, toda a estrutura que deveria funcionar a seu favor, não funciona, e se mostra humilde e sem dignidade.

A pertinência está em saber que a mediação cabe em momentos como esse, de ajuda social e de colocar o indivíduo em uma posição de pertencimento. A mediação é, então, uma situação de rompimento estrutural:

[...] A necessidade de pessoas habilitadas para essa tarefa é fundamental para garantir a ampliação da comunicação e o equilíbrio da distribuição de saberes, criando, assim, sujeitos socialmente “mais competentes” (no sentido de um processo de *empowerment*, de “empoderamento”, de transmissão de poder aos sujeitos). Assim se vislumbra um desafio crucial da Sociedade da Informação: o de gerar nos indivíduos e grupos as competências simbólicas e comunicacionais para compreensão dessa nova realidade. E é aqui que o *mediador* joga um papel estratégico e fundamental: o de intermediação cultural entre essa realidade e os sujeitos. A função mediadora dos pesquisadores e dos profissionais da informação se faz cada vez mais necessária, buscando conectar os indivíduos, as bases de conhecimento local, às demais fontes de informação e conhecimento disseminadas na sociedade (ALMEIDA, 2008, p. 21).

A agregação só ocorre quando ele, sabendo que Exu estava envolvido nas ocorrências, também foi quem o orientou para a resolução do problema para que pudesse continuar com sua imagem intacta. Não apenas: ele poderia também entender que a ordem das coisas não estava alterada. A liminaridade

desconstrói as possibilidades existentes, mas o sujeito reconstrói a realidade possível na fase de agregação.

Nesse sentido, a mediação é, necessariamente, um processo político-comunicacional anti-hegemônico. Não há como pensá-la apenas como um ato comunicacional neutro. Não existe neutralidade nos discursos e não existe neutralidade na intervenção simbólica com outrem. Retoma-se, então, o excerto de Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* da introdução, onde o autor elabora o papel da mediação como rito de passagem e compreende o local de onde vem a necessidade de ser contrário a ordem que se estabelece.

Enquanto a liminaridade tem um toque sagrado, a relação estabelecida entre os mediados é extremamente mundana, pois, em sua humildade, ignorância e subserviência, criam uma comunidade que possui uma relação fora da estrutura convencional. Essa relação entre os sujeitos liminares é chamada por Turner de *Communitas*.

[...] não se trata simplesmente de dar um cunho geral de legitimidade as posições estruturais de uma sociedade. É antes uma questão de reconhecer um laço humano essencial e genérico, sem o qual não poderia haver sociedade. A liminaridade implica que o alto não poderia ser alto sem que o baixo existisse, e quem está no alto deve experimentar o que significa estar em baixo (TURNER, 1974b, p.119).

Entende-se que a cultura é um produto das relações antropológicas dos sujeitos e suas relações comunicacionais e midiáticas são objetos da Antropologia, porém o entendimento que os sujeitos retiram dessa relação é simbólico, uma vez que se precisa conhecer os métodos simbólicos utilizados para se comunicar²⁹.

Pensando a performance como um ato transdisciplinar, temos aspectos que passam desde as Artes até as Ciências Humanas, passando pela Comunicação e Psicologia, entre outras áreas. No entanto, é preciso nomear a condição intrínseca com a memória. A performance não é um “comportamento replicado” ou uma “restauração de vivências”, mas existe no paradoxo desse entendimento: “[...] no action or sequence of actions may be performed exactly

²⁹ Para Davallon (2007), a tradução simbólica é chamada de Mediação não pelo entendimento do símbolo, mas pelo fato de estar embasada na vivência pessoal e na realidade. O simbólico é um fator cultural totalizante, porém a consciência é um desvio que não se recompõe na ordem simbólica. Contudo, a construção simbólica do sujeito está intrinsecamente relacionada à estrutura em que ela vive.

the same way twice, they must be reinvented or recreated at each appearance. In this improvisatory behavioral space, memory reveals itself imagination”³⁰ (ROACH, 1995, p.46).

A performance exerce, portanto, um resgate da memória através do aspecto da genealogia, pois gesto, entonação, comportamento, memória e história estão relacionados. A memória do conhecimento não está apenas no registro institucionalizado, o que Pierre Nora (1993) vai chamar de lugares de memória, como bibliotecas, museus, arquivos (MARTINS, 2002). Além disso,

[...] cultures select what they transmit through memory and history. The persistence of collective memory through restored behavior, however, represents an alternative and potentially contestatory form of knowledge - bodily knowledge, habit, custom. The academic preoccupation with textual knowledge - whereby a culture continually refers itself to its archives - tends to discredit memory in the name of history. In fact, both forms of cultural transmission have their distinctive efficacies: textual knowledge, for instance, though it travels apparently intact through space and time, obviously lacks the vitality of kinesthetic awareness that characterizes the participatory enactments of memory. Knowledge of such memories comes more readily to the observer-participant, who has danced the dance or joined the procession, than it does to the reader. At the same time, the diachronous relations of such performances can quite readily disappear from critical consciousness, transforming memory into the most volatile forms of nostalgia³¹ (ROACH, 1995, p.47-48).

Temos na performance uma tradução do contexto de vivência desses sujeitos. Como propõe Schechner (1985), não é um viver duas vezes, é uma tradução semântica de entendimentos culturais, sociais e políticos. A concepção da mediação como rito de passagem foi realizada no entendimento de que os fluxos de informação são, também, uma forma de controle social, portanto uma

³⁰ Tradução: “[...] nenhum ato ou sequência de ações pode ser executada exatamente da mesma forma duas vezes, elas devem ser reinventadas ou recriadas a cada situação. Neste improviso comportamental, a memória revela-se imaginação.”

³¹ Tradução: “[...] culturas selecionam o que transmitem através da memória e da história. A persistência da memória coletiva através do comportamento restaurado, no entanto, representa uma forma alternativa e potencialmente contestatória de conhecimento - conhecimento corporal, hábito, costume. A preocupação acadêmica com o conhecimento textual - pelo qual uma cultura se refere continuamente a seus arquivos - tende a desacreditar a memória em nome da história. Na verdade, ambas as formas de transmissão cultural têm eficácias distintas: o conhecimento textual, por exemplo, embora viaje aparentemente intacto através do espaço e do tempo, obviamente carece da vitalidade da consciência sinestésica que caracteriza as encenações participativas da memória. O conhecimento de tais memórias chega mais facilmente ao observador-participante, que dançou a dança ou se juntou à procissão, do que ao leitor. Ao mesmo tempo, as relações diacrônicas de tais performances podem facilmente desaparecer da consciência crítica, transformando a memória nas formas mais voláteis de nostalgia.

manifestação de controle ideológico do Estado utilizando o sistema como um aparelho ideológico. Para Pêcheux (1996), é nesse momento que a classe social dominante se utiliza de poder para oprimir. A opressão em massa não é um *zeitgeist* pois, assim, poderia ser entendida como a transformação da ideologia da classe dominante em ideologia dominante. Além disso, os aparelhos ideológicos do Estado são o local e o meio dessa dominação:

Mesmo assim, no entanto, os Aparelhos Ideológicos de Estado não são puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que simplesmente reproduzem as relações de produção existentes: "... essa instauração [dos Aparelhos Ideológicos de Estado] não se faz sozinha; ao contrário, é o pivô de uma luta de classes muito acirrada e contínua", que significa que os Aparelhos Ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, a sede e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista). Daí a expressão "reprodução/transformação". (PÊCHEUX, 1996. p.144).

Nesse sentido, as condições sociais são representadas pelo conjunto complexo de Aparelhos Ideológicos de Estado, que dinamizam entre si em determinado momento histórico. Assim, é necessário também pensar nas dinâmicas de funcionamento desses elementos, em que contradição-desigualdade-subordinação entre esses aparelhos seja entendida como uma contribuição díspar, já que não se pode pensar em igualdade para a reprodução das relações de produção e para sua transformação.

Nessa relação de desigualdade, esses aparelhos revelam seus espaços de lutas de classes:

Resumindo: a objetividade material da instância ideológica se caracteriza pela estrutura de desigualdade-subordinação do "todo complexo que está no domínio" das formações ideológicas de uma dada formação social, uma estrutura que expressa a contradição reprodução/transformação que constitui a luta de classes (PÊCHEUX, 1996, p.146).

O esquema da figura 12 trata da teoria da mediação como rito de passagem.

Figura 12 – Mediação como rito de passagem.



Fonte: Elaboração própria (2019).

Entender essa questão da liminaridade no processo de mediação é um fator central dela como rito de passagem. Aconteceu uma série de relatos sobre uma questão específica nas entrevistas, fato esse que acredito que demonstra a hipótese central dessa tese e consequentemente demonstra esse processo de liminaridade.

Essa questão vai trazer à tona a liminaridade e seu multiverso, pois vai ser um caos de liminaridade e vou pontuar todos eles, pois envolve a população LGBTQIAP+ (Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexo, assexuados pansexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero) do presídio e a escola como um local de garantia de direitos humanos.

A Professora 4 me relatou a seguinte história:

Professora 4: [...] outra coisa que eu quero comentar com vocês é a respeito das trans. Quem é trans e quem é envolvido, [...] que seriam os esposos, por exemplo. Eu vou dar um exemplo de copinho, se eu sou trans e [você] é o meu parceiro, hétero não pode beber no mesmo copo que [nós]. Porque pra eles parece que é uma doença. Só que dentro da minha sala de aula eu quebrei esse tabu, é uma regra da cadeia, lá de dentro do raio, não é uma regra específica que é imposta pelo CDP [...], desculpa a expressão que eu vou usar mas é a expressão que eles usam [regra] de preso, que é os presos que impõe essa

regra. Só que dentro da minha sala de aula não existe isso, lá é uma canequinha para eles beberem água você seja, ou não, envolvido. Porque o que que eu expliquei pra eles, eu estou na rua eu vou numa lanchonete e eu peço um copo para tomar um refrigerante, eu vou perguntar pro dono: “escuta quem bebeu nesse copo era um gay, era uma trans, era uma lésbica?” Eu não vou fazer esse tipo de pergunta, vou? Não vou! Então, por que que eu tenho que fazer isso na sala de aula? Falei: “daquele portão para fora vocês estão dentro do presídio, aqui dentro vocês estão na sala de aula”. “Então você vai aprender a respeitar”. Tanto que eu tenho uma trans na sala que ela me ajuda, que ela monitora os meninos. Chamam ela pelo nome social dela: [Sabina]. Respeitam ela, eu falo pra eles: “Gente o que vocês fizeram para ela, vocês estão fazendo para mim”. [...] O que eu trabalho muito com eles [é] essa parte do respeito, [...] nós temos que trabalhar tudo isso com eles, é muito positivo na sala de aula. Porque [Sabina] fala pra mim que até os guardas chamam ela de “ela”, chamavam de “ele”. Falou: “professora, a senhora está mudando tanto a minha vida, que até os guardas me respeitam”. Até os guardas chamam pelo nome dela [Sabina], ainda falam “bom dia”, coisas que são tabus que a escola está conseguindo quebrar ali dentro.

Fernando: Vocês enxergam então que além de ser professora, vocês estão levando para dentro do presídio aspectos mais humanitários?

Professora 4: Exatamente, exatamente a gente tem que saber trabalhar essas questões (2022).

Aqui se estabelece vários aspectos que podem se entender como liminaridade. O primeiro deles é a regra do copo, uma regra que existe dentro do presídio, mas não existe dentro da escola que está no presídio. Na prática de construir com eles que o copo é para todos, que é inviável restringir o uso do copo, cria-se um processo de liminaridade em que o sujeito que se vale da regra, precisa entender que a regra não existe mais ali, naquele momento. Ele vai se valer da regra a poucos passos dali, dentro do raio, mas na escola ele não vai mais usá-la.

O importante aqui não é apontar a liminaridade em todos os momentos, mas é entender que esse momento é importante para o sujeito mediado. É no momento da liminaridade que ele vai questionar seus saberes, nesse momento que ele vai se permitir entender e sobrepor seus saberes. Na liminaridade que se permite o devir, o vir a ser.

Contudo, faz necessário inserir, neste ponto, uma questão delicada para o entendimento da mediação da informação e os limites que a cercam: a avaliação do ato em si. Se a práxis acontece na relação entre mediador-

estrutura, é necessária a operação da criticidade na relação sujeito mediado-mediador.

A mediação da informação não é um recorte de tempo estático: ela resulta da relação dos sujeitos com o mundo (ALMEIDA JÚNIOR, 2009). Essa relação de interação com o mundo é perpassada pelo processo de construção do conhecimento, no qual os sujeitos interagem entre si e com as informações, processando-as, para, a partir de suas possibilidades cognitivas, se apropriarem do conteúdo quando ao final do processo um novo conhecimento é gerado (GOMES, 2008).

Nesse sentido, Almeida (2012, p. [3]) entende que a mediação é uma atividade de característica semiótica, um “[...] processo que leva em conta a interação de sujeitos com o objetivo de aproximar universos simbólicos para permitir que a informação circule entre os interagentes”.

Desse modo, Silva (2015) classifica a mediação a partir de três palavras: construção, intervenção e interferência. A começar pela análise da mediação como um ato de construção:

[...] todo o processo de mediação é construído socialmente, tanto pelas ações implícitas e explícitas envolvidas no processo de mediação quanto pelo incentivo ao posicionamento do usuário a partir de condições perspectivo-construtivas de uma autonomia da informação. Em outras palavras, é preciso que a mediação seja pensada em um plano paradigmático que seja socialmente construído de forma multilateral e dialógica concebendo interações entre mediadores e usuários estimulando a afirmação de suas percepções e desejos (SILVA, 2015a, p.102).

Quando Silva (2015) apresenta o aspecto da construção social da mediação da informação, traz para a discussão o questionamento das certezas e a possibilidade da reconstrução advinda da avaliação e questionamento do que é a realidade. Dentro desse contexto, não se pode deixar de apontar que a questão social é fundamental para a determinação do sujeito. Como coloca Marx (2016, p. 136) no prefácio de *Contribuição à crítica da economia política*: “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.”

O segundo aspecto trazido por Silva (2015) é que a interferência se dá na troca dialógica que é fundamental entre os sujeitos e instrumentos

informacionais. Como afirma Gomes (2010, p.87), a mediação da informação reside no “processo de construção de sentidos”:

Como a informação preconizada é aquela que questiona certezas, modifica pensamentos e reconstrói conhecimento, a mediação da informação precisa ser vislumbrada a partir de uma perspectiva de construção de sentidos entre mediador e usuário; centro de informação e usuário; centro de informação e mediador; centro de informação, mediador e usuário (SILVA, 2015a, p.102).

O terceiro ponto é a característica de intervir da mediação da informação - percebido desde a conceituação trazida por Almeida Júnior (2009, 2015a). Analisando essa condição da ação em si, fundamenta o aspecto teórico e prático do termo em relação às práticas sociais envolvidas:

A fundamentação social da mediação da informação está vinculada aos processos dialógicos, interacionistas, desvinculados de hierarquias e procedimentos muito burocráticos, mas na perspectiva de que todos os seres envolvidos no processo de mediação em centros de informação são interdependentes e necessitam de um olhar interacionista horizontal, buscando reconhecer as igualdades de oportunidades, diferenças e a autonomia dos seres envolvidos (SILVA, 2015a, p.103).

Encontram-se também definições de mediação da informação como um processo a partir do qual os atores “[...] situados em campos histórico-culturais de conflito e contradição, negociam, disputam e confrontam sentidos simbólicos destinados à leitura, apreensão e nomeação do real” (MARTINS, 2010, p.209). A proposta não está muito distante do conceito do senso comum, mas percebe-se a situação dos sujeitos não apenas como uma troca, mas sim como uma interferência consciente das situações em que ambos se inserem.

A relação entre mediação e informação tem caráter dialético e, portanto, é necessária a consideração de diversos aspectos, entre eles: a) o aspecto histórico, uma vez que os sujeitos e suas técnicas estão inseridos em determinadas circunstâncias sócio-temporais e em uma interação de produção de sentidos; b) o aspecto totalizante, porque inclui um movimento sucessivo e encadeado a outros, de modo a compor-se em um todo, não sendo possível analisá-los separadamente; c) e, por fim, uma tensionalidade que, imanente à sociedade, assinala as relações e práticas sociais, além da produção de sentido subjacente às realidades de cada indivíduo (CARDOSO, 1994).

A mediação da informação, por si só, não acontece. Ela precisa da teoria e da prática, da relação entre conhecimento e ação, pois é um aspecto que lida com a interpretação e construção de senso de realidade. Neste momento entra a avaliação do ato. Não é uma questão de satisfação, mas um entendimento do processo, uma descoberta e exploração dos limites da realidade que surge. O processo de mediação se assemelha, dentro de cada especificidade, a uma grande fome. A saciedade é momentânea e entender se a refeição vai ser um acepipe, a refeição em si, ou uma sobremesa, depende do sujeito³², como exemplificado no mito do quadro 12.

Quadro 12 – A boca que tudo come

Um dia Orunmilá foi até o palácio de Oxalá, solicitar que este lhe desse um filho. Chegando no local, Orunmilá encontra Exu sentado na porta, e uma criança que havia ficado mais forte que seus criadores e estava ali para realizar todos os trabalhos de Oxalá. Orunmilá se encantou pela criança e quis levá-la consigo, mas foi impedido por Oxalá. Orunmilá queria aquela criança, e convenceu Oxalá a deixar que a levasse. Oxalá assentiu e lhe prometeu, que ao voltar para sua casa, ele e sua esposa Iemanjá conceberiam uma criança, desde que ele tocasse em Exu antes do ato sexual. Dito e feito: chegando em casa Iemanjá engravida e depois de 12 meses dá à luz ao pequeno Elegbara³³.

Quando Orunmilá pronunciou o nome da criança, Elegbara começou a falar e pedir comida, para espanto de todos. No primeiro dia, Elegbara comeu

³² A relação com a fome não é à toa: Exu também é conhecido como A Boca Que Come Tudo.

³³ Para Rodrigues Júnior, “Elegbara é o domínio de Exu que o titula como o senhor do poder mágico. A este domínio estão creditados o dinamismo e o pulsar das energias que constituem, conectam e perpassam as existências como um todo. É nos domínios de Elegbara que se assentam os princípios e potências de todo e qualquer movimento e ação criativa. É Elegbara que funde o princípio dinâmico das existências, além de se firmar nos termos de produtor de toda e qualquer possibilidade e imprevisibilidade. Elegbara é aquele andarilho que vagueia mundos, bate o ogó no vazio e já está do outro lado, montado em formigas, viaja nos redemoinhos, canta de tardinha e de manhã canta novamente. Elegbara é pinto e galo ao mesmo tempo, é ele que emprenha as moças virgens, desnuda certezas. O brincalhão escreve o ontem no hoje, fuma o cigarro ao avesso sem se queimar, de sua flauta, sopra o espiral do tempo que nos faz acontecer. Elegbara nos encarna, é o moleque travesso que numa hora quer de comer, e um minuto depois já não quer mais. É o dengo e o choro, o gozo e a birra. O garoto querido de Olodumaré, o filho que Orunmilá pediu para mimar. Elegbara vagueia mundos, tropeça e encontra soluções, veste a carapuça que quiser e carrega a cabeça do rei em seu bernal. Nas palavras assentadas na esteira do saber popular dos terreiros, Elegbara “é a força de Exu, o movimento como um todo”. É um pouco de cada um de nós” (2019, p.80-81).

todos os preás que haviam na aldeia. No segundo dia, comeu todos os peixes frescos, defumados e secos. No terceiro dia, comeu todas as aves que existiam. No quarto dia, quis comer carne; trouxeram todos os quadrúpedes, inclusive cachorros, cavalos, touros. No quinto dia, a fome era tanta que Elegbara come a própria mãe. No sexto dia, Elegbara decide se saciar de seu pai, que percebe que, para salvar o mundo, teria que matar a criança.

Elegbara foge, mas Orunmilá consegue alcançar e a corta em 201 pedaços. Quando o último pedaço encosta no chão, surge um novo Elegbara. A perseguição dura por várias batalhas, até que Orunmilá resolve fazer um acordo com Elegbara: cada pedaço que foi cortado se transformaria em uma pedra vermelha que serviria para trabalhar para ele, assim como Exu trabalhava para Oxalá. Em troca, todas as oferendas seriam primeiramente apresentadas à Elegbara, que aceitou imediatamente e regurgitou tudo aquilo que havia comido. Tudo voltou a ser o que havia sido antes do banquete, até a sua mãe. Daí que Exu ficou tão sabido, pois sua boca experimentou o gosto de tudo que existe sobre a terra, entendendo e respeitando todos, até os seres humanos. É da fome de Exu a vontade de saber e conhecer tudo que os olhos alcançam .

Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de Coletivo Quizumba (2021); Prandi (2001); Silva (2022).

Essa história traz um paralelo muito elucidativo para compreender o caos do conhecimento e seu processo de construção. E, como todo processo entrópico que se baseia no caos, é necessário entender o caminho percorrido para poder ser em si. Exu comeu o mundo e depois o devolve como o era. A mediação é isso, um se alimentar de conhecimento e geração de coisas novas.

A mediação da informação possui muitas associações com outras práticas e, portanto, algumas diferenças conceituais e de definições, assim como dificuldades de demonstrar seus limites e paradoxos (ALMEIDA, 2008). Esse problema de conceituação acontece concomitantemente à busca da CI em se definir. Em diferentes regiões do mundo, a CI é caracterizada de formas distintas; é, portanto, natural que conceitos distintos também sejam criados conforme o interesse da área (SILVA, 2010).

No Brasil, a CI é fundamentada nas produções estadunidenses, voltadas para a concepção tecnológica e organizacional da área. Assim, pensar o processo de conceituação da mediação no Brasil está intrinsecamente relacionado a transpor o aspecto de organização e representação e partir para as características sociais da CI.

Há, no entanto, na CI, pensamentos distintos, porém focalizados em um mesmo ponto: a transmissão do conhecimento que gera uma mudança drástica no papel do profissional da informação. Para Silva (2010), Paul Otlet e Ranganathan inauguraram a visão de que a biblioteca não é apenas um local de guarda de materiais físicos do conhecimento e que o profissional ali atuante necessita se conectar à comunidade e disseminar os seus conteúdos.

Ainda segundo Silva (2010), um dos primeiros a perceber a mediação como papel do profissional é Ortega y Gasset, porém, a visão do filósofo espanhol não é a de mediador como disseminador, mas de censor. Ortega y Gasset percebia o bibliotecário como um policial do livro, conforme mencionado anteriormente: “O livro aparecia-lhe como fonte de conflito e implicava, conseqüentemente, uma mudança de postura, uma aposta mediadora radical, de afrontamento do problema e de acção” (SILVA, 2010, p.20).

Esses pensamentos, mesmo que distintos, são caracterizados pelo seu período. Falar que os três pensadores são produtos de seu tempo é um truísmo, pois são contemporâneos, viveram a sociedade pós-industrial e se aproximavam da ideia de sociedade em rede e, portanto, não padeciam da rigorosidade da profissão. Percebiam as mudanças na função do bibliotecário e sabiam que o suporte físico não era o limite de seu labor.

Hoje, a principal função do bibliotecário é de processar e filtrar, ou seja, trata-se de uma função perigosa, pois é necessário que ele seja consciente e coerente com as necessidades do usuário (VALENTIM, 2000). Ele não deve servir de policial, como queria Ortega y Gasset, mas sim de intermédio entre o conhecimento e o usuário.

O conceito de mediação tem sua interpretação vinculada aos diversos exercícios e práticas que fazem parte da Biblioteconomia, uma vez que, por muito tempo, foi vinculada ao Serviço de Referência (ALMEIDA JÚNIOR, 2009). No entanto, percebe-se que a CI tem-se ocupado do assunto, encarregando-se da discussão conceitual do termo.

Discuto e proponho, na próxima seção, a mediação como prática pedagógica, para discutir melhor essa ação como um processo de aprendizagens.

3.3 MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para poder relacionar a prática da CI com as possibilidades de aprendizado, realizo um processo de *exuzilhar*, abordando questões da área da Educação. Entender o papel formativo da mediação da informação e as relações possíveis com a construção de conhecimento é caracterizar a importância da prática para determinados sujeitos e na responsabilização do ato pelo mediador.

A mediação da informação é essencial para todas as práticas da CI: é uma forma fundamental de repensar a área, pois garante uma participação total dos sujeitos. A mediação da informação estabelece o crescimento mútuo do profissional da informação e os sujeitos envolvidos em suas práticas, permitindo um ambiente de troca para esse melhor funcionamento (hooks³⁴, 2020).

Inicialmente, para uma melhor discussão e entendimento do que aqui se propõe nomear como característica da mediação, é necessário entender o que é prática pedagógica:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p.542).

Entender a mediação dessa maneira é propor algum grau de intencionalidade e tensionalidade no ato em si. É atribuir a responsabilidade da ação ao mediador, possibilitar uma avaliação da ação, uma práxis para que o ato seja aperfeiçoado, sem culpabilizá-lo pelos erros que possam surgir.

³⁴ Nascida Gloria Jean Watkins (1952-2021), a autora adota o nome bell hooks, empregado em letra minúscula. A prática surge a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o utiliza dessa maneira como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. Essa pesquisa respeitará a decisão da intelectual em detrimento das normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Nomear essa característica como pedagógica, e não educativa, é entender que existam diferenças entre os conceitos. Epistemologicamente, Educação é o objeto de estudo da Pedagogia. Ontologicamente, porém, a Educação “[...] é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível” (FRANCO, 2016, p. 536). A Pedagogia, por outro lado,

[...] impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo (FRANCO, 2016, p.536).

A ideia não é discorrer sobre essas características, mas compreender de que maneira a mediação e a própria CI se valem dessa característica. Isso acontece, fundamentalmente, na questão anti-hegemônica aqui atribuída para a mediação da informação. Pois tanto, Pedagogia quanto CI se baseiam em ser práxis e dialética.

Assim, a hegemonia pode ser definida como

[...] teoria marxista do Estado, superando sua interpretação inicial como simples conjunto de instrumentos de coerção, interpretando-o, também, como sistema de instrumentos de produção de liderança intelectual e de consenso, mas além disso para estabelecer os elementos essenciais para que a revolução comunista fosse pensada não apenas como o assalto ao aparelho de poder político-coercitivo, mas principalmente como produção de contra-hegemonia (ACANDA, 2006, p. 173).

A mediação da informação não é sobre proporcionar conhecimento, mas garantir que esse conhecimento seja sobre destruir o racismo, o sexismo e o pensamento classista existente na sociedade. Pensar a mediação por esse viés evoca a urgência que existe em defender os discursos de ruptura que sempre existiram. Processo esse que permitiu a sobrevivência das pessoas escravizadas, das mulheres, da população LGBTQIAP+, dos indígenas e qualquer outro grupo marginalizado. Audre Lorde (2019, p. 52) reitera a necessidade da linguagem para essa sobrevivência:

Cada uma de nós está aqui hoje porque, de uma forma ou de outra, compartilhamos um compromisso com a linguagem, com o poder da linguagem e com o ato de ressignificar essa linguagem que foi criada para operar contra nós. Na transformação do silêncio em linguagem e em ação, é essencial que cada uma de nós estabeleça ou analise seu papel nessa

transformação e reconheça que seu papel é vital nesse processo.

Atribuir a característica pedagógica à mediação da informação é localizar seu aspecto central no processo comunicativo. A mediação da informação tem a necessidade de satisfação como ponto para o mediador. O que não significa que a mediação só acontece se houver a satisfação - pelo contrário, o sujeito pode não ter assimilado aquilo por qualquer razão que não dependa do mediador. Mas o mediador precisa retornar ao ponto inicial e reelaborar a abordagem, caso ela não aconteça, e aprimorar, caso ela seja bem sucedida.

Um exemplo muito simples para entender como isso se manifestaria é pensar na releitura, quando não se entende um trecho de um livro. Quando se percebe que não é possível entender o que ali está escrito, retoma-se o parágrafo com outra estratégia que auxilie na compreensão. Essa avaliação estratégica da prática é onde reside o caráter pedagógico. A mediação da informação acontece de maneira pedagógica, pois ela não pode encerrar em si. Existe intencionalidade na ação e o mediador necessita atingir a necessidade informacional do sujeito.

O exemplo acima é simplista, pois está operando em apenas um indivíduo. Quando está relacionada a práticas que envolvam mais, essa avaliação precisa ter como foco a emancipação do sujeito. Por isso, é necessário pensar a mediação da informação como processo de autoatualização, como propõem bell hooks (2013) e Paulo Freire (1967). O termo “autoatualização” é emprestado da Psicologia, e foi criado por Abraham Maslow, podendo ser entendido como

[...] a necessidade que cada indivíduo possui de transformar potenciais em realidades, esse processo se dá dentro do tempo e das possibilidades individuais de cada um: buscar ser a totalidade mais complexa, organizada e autônoma que cada um puder ser (MARÇOLA; ALMEIDA, 2021, p. 39).

Na forma utilizada por hooks, autoatualizar-se carrega a discussão de Freire (2001) de ensinar ao aprender e aprender ao ensinar³⁵. Para hooks, a

³⁵ bell hooks conta como uma conversa com Paulo Freire foi fundamental para que ela pudesse entender que ela precisava ocupar seu lugar no mundo: “Em uma conversa em grupo com Paulo Freire, há mais de trinta anos, eu o ouvi afirmar enfaticamente que “não podemos entrar na luta como objetos para depois nos tornarmos sujeitos”. Essa afirmação ressoou em mim. Ela afirmou a importância de eu me encontrar e ter uma voz. Falar, ser capaz de nomear, era uma forma de reclamar para si a posição de sujeito” (hooks, 2020, p.83).

autoatualização é o que faz com que se abandone o desejo de dominar e crie um ambiente educacional realmente emancipador, de modo que

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (hooks, 2013, p.36).

Entender a mediação como prática pedagógica é um movimento que pede esse processo integralmente ao mediador. Essa característica é um movimento político e situacional que o mediador precisa incorporar. Não se pode se dirimir da responsabilidade de aprendizagens constantes quando se discute o papel do mediador. Audre Lorde (2020) cita que ser professor não é ensinar a fazer igual; é ensinar sobre quem se é, a mediação é portanto é um processo sobre aprender a ser, nesta jornada dicotômica.

Esse processo de permitir-a-ser é uma grande batalha, quando se pensa a mediação pelo viés pedagógico. Por muito tempo, principalmente nos países coloniais, foi-se ensinado a não ser o que você é. Os resquícios dessa educação opressora são sentidos até o presente momento. Populações indígenas dizimadas, população negra morta nas periferias, população trans apagada da sociedade (hooks, 2020).

Apesar do caráter político elencado por Freire, obviamente, nem sempre o mediador conseguirá realizar uma prática de abordagem com viés politizado. Mas é fundamental entender o poder da mediação na realidade do sujeito mediado, principalmente para diminuir os males causados por uma prática capitalista:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo da eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 2019, p.124-125).

De fato, deve-se pensar que o sujeito que passará pelo processo da mediação e, antes de qualquer coisa, que é uma pessoa de seu tempo-espço.

Ou seja, o processo da mediação precisa estar ancorado a situações reais, respeitando a autonomia do sujeito e sua identidade em processo:

Estas qualidades ou estas virtudes absolutamente indispensáveis à posta em prática deste outro saber fundamental à experiência [mediadora] - saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do [mediado] - não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência. [...] (FREIRE, 2019, p.62).

Nesse sentido, é impossível dissociar o caráter libertário que está na base da mediação da informação. Michèle Petit, em seu livro *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural* (2019), relata como essas trocas simbólicas são significativas para a construção desse sujeito oprimido pelas lógicas econômicas. A autora argumenta que, muitas vezes, apenas o mediador é capaz de conduzir o sujeito para um caminho de possibilidades e de resignificação:

Os mediadores [...] permitem, assim, uma nova travessia com esses momentos nos quais, passo a passo, se constrói um mundo habitável. [...] Na maior parte do tempo, o lugar em que viveram foi destruído, perdido, atacado ou profundamente alterado, sacudido, e eles se veem em espaços desvalorizados, relegados, muitas vezes mal designados, identificados mais por números do que por nomes. Esses espaços não são “apresentáveis” e, talvez, sequer representáveis. Seria necessário reinventá-los, refundá-los, recompô-los não só materialmente, mas também imaginária e simbolicamente (PETIT, 2019, p. 34-35).

Como diria Paulo Freire (2013, p. 10), “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”. O mediador, como agente político capaz de inovar e promover o conhecimento e a cultura, precisa se apoiar nas práticas pedagógicas para exercer suas atribuições com a maior capacidade e eficiência possível.

A abordagem aqui proposta reflete a mediação em um contexto menos genérico, voltado para seu uso enquanto questão política. Mesmo assim, entendendo o processo como uma situação com extrema influência de um profissional da informação, e se não o for, com uma pessoa que entenda sua posição e sua função dialógica e dialética.

Retomando o orixá mediador, é interessante perceber que Exu também é responsável por abrir os caminhos. O orixá mediador é conhecedor de todas as

histórias do mundo, além de ser quem permite um caminho tranquilo. A prática do mito e a prática informacional se relacionam também em suas intenções. Dessa forma, a mediação da informação é um processo que pretende ser um caminho de empoderamento e de liberdade para o sujeito oprimido.

Por fim, cabe reforçar que a mediação da informação discutida neste capítulo é um processo de empoderamento dos atores sociais em relação às suas posições perante a dominação do discurso dominante; é pensar a prática comunicacional com sua influência na realidade dos indivíduos.

4 EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

No Brasil, o direito à Educação é garantido pela atual Constituição vigente (BRASIL, 1988). Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou LDB (BRASIL, 1996) assegura que todas as pessoas tenham garantia e acesso à educação básica e gratuita, inclusive aquelas desprovidas de acesso no decorrer da idade “correta”, ou estejam em privação de liberdade.

Até 2010, o órgão responsável pela Educação de pessoas em privação de liberdade era a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP), através da gestão da Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso - Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel (FUNAP). Criada pela Lei estadual 1238 de 23 de dezembro de 1976, a FUNAP tem o intuito de profissionalizar o trabalho executado pelos reeducandos. Ela surgiu de uma parceria com o Rotary, após a visita de Manoel Pedro e sua esposa Carmen, que perceberam a possibilidade de criação de espaços de educação profissional com foco na ressocialização (CANTO, 2008). Seu estatuto estipula que

A Fundação terá por objetivo contribuir para a recuperação social do preso e para a melhoria de suas condições de vida, através da elevação do nível de sanidade física e moral, do adestramento profissional e do oferecimento de oportunidade de trabalho remunerado, propondo-se, para tanto, a:

- I. concorrer para melhoria do rendimento do trabalho executado pelos presos;
- II. oferecer ao preso novos tipos de trabalho compatíveis com sua situação na prisão;
- III. proporcionar formação profissional do preso, em atividades de desempenho viável, após a sua liberação;
- IV. concorrer para laborterapia, mediante a seleção vocacional e o aperfeiçoamento profissional do preso;
- V. colaborar com a Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários - COESPE, e com outras entidades, na solução de problemas de assistência médica, moral e material ao preso, à sua família, bem como à família da vítima do delito;
- VI. concorrer para aperfeiçoamento das técnicas de trabalho, com vistas à melhoria, qualitativa e quantitativa, da produção dos presídios, com a elaboração de planos especiais para as atividades industriais, agrícolas e artesanais, promovendo a comercialização dos respectivos produtos, com sentido empresarial;
- VII. promover estudos e pesquisas relacionadas com seus objetivos e sugerir, se for o caso, aos poderes públicos competentes, medidas necessárias ou convenientes para atingir suas finalidades;
- VIII. apoiar as entidades públicas ou privadas que promovam ou incentivem a formação ou aperfeiçoamento de pessoal

penitenciário; IX. desempenhar outros encargos que visem à consecução de seus fins [...] (SÃO PAULO, 1977).

É notável que a função primordial da FUNAP não fosse a responsabilidade da educação formal nos presídios paulistas; tal responsabilidade lhe foi atribuída apenas em 1987, com a resolução da Secretaria de Justiça número 43 daquele ano:

Nesta incumbência, incide a unificação da metodologia nas escolas e o controle dos alunos, com sentido de dotar a educação dos encarcerados com o caráter de continuidade, quando das transferências a outros estabelecimentos penais. Assim, as informações acerca do seu desenvolvimento e aprendizagem passaram a constar de um documento individual do aluno preso, denominado Histórico Escolar, que o acompanha na sua movimentação pelo sistema prisional (PORTUGUÊS, 2001, p.112).

Essa demanda surge apenas como uma questão de monitoramento dos estudantes, pois não era evidente a existência de uma prática de rede na educação prisional, nem de princípios comuns que fossem obedecidos pelos educadores. O interesse estava submetido ao gestor de cada unidade prisional.

Em 2009, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNCP), as Diretrizes Nacionais, com posterior ratificação, em 2010, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Cada Unidade da Federação se tornava responsável por elaborar seu Plano Estadual de Educação nas Prisões. Essa proposta ganha força com os Planos Estaduais de Educação para os Sistemas Prisionais, que resultam nas diretrizes para as Secretarias de Educação de cada estado da federação.

Com a implementação do Plano Estratégico de Educação do Sistema Prisional (BRASIL, 2011a), começaram a acontecer reuniões e eventos acadêmicos com foco na discussão de políticas públicas de implementação da educação penitenciária, com participação da sociedade civil e comissões de implementação dos Estados. Em 2011, o decreto 7.626, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), foi fundamental para a regularização da oferta de educação nos estabelecimentos penais, desde a educação básica na modalidade EJA, até a educação tecnológica e profissional e a superior (MARQUES, 2021).

No mesmo ano, a partir das Diretrizes Nacionais para Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais³⁶, a Educação formal nos presídios paulistas passa para a SEDUC, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ali é criado o PEP, instituído pelo Decreto Estadual 57.238 de 2011 e celebrado pelo termo de cooperação entre as duas Secretarias (SAP e SEDUC) e FUNAP. Com o PEP, fica assegurada em legislação a oferta de Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), para pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais e unidades psiquiátricas do Estado de São Paulo (MARQUES, 2021).

Os modelos possíveis de oferta de educação no cárcere são: Escola de referência ou Escola Vinculadora, Escola Certificadora, Escola Penitenciária, Anexos e Extensões, Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) e Escolas Polo.

As duas primeiras consistem em escolas regulares, fora do espaço do presídio, geralmente próximas daquele território, que detêm a matrícula das pessoas privadas de liberdade e a lotação dos professores. Todos os documentos e certificados saem com nomenclatura da Escola, sem vinculação com o presídio. Os estados que adotam esse modelo são: Acre, Alagoas, Espírito Santo, Minas Gerais, Piauí, Rio Grande do Norte, São Paulo e Sergipe (SILVA; MARQUES, 2021, p.52).

No modelo da Escola Penitenciária, a Escola está dentro da Unidade Prisional com toda a estrutura e equipe, diferentemente da Escola vinculadora, onde apenas os professores estão dentro do presídio. Segundo Silva e Marques (2021), esse modelo é o mais antigo existente no Brasil, e, pelas leis que regem a educação no cárcere, tais Unidades Escolares precisam ter uma nomenclatura diferente do presídio, para que os estudantes não fiquem vinculados, pela documentação, ao local de cumprimento de pena. Os Estados que utilizam esse modelo são: Amapá, Amazonas, Pernambuco, Rio de Janeiro e Tocantins.

O modelo de Anexos e Extensões é bem semelhante ao da Escola Vinculadora; a única diferença é que, neste caso, os espaços da Escola dentro do presídio são considerados como pertencentes à Escola. No modelo da vinculadora, os espaços, mesmo utilizados pela Educação, não são a ela

³⁶ Regulamentadas pela Resolução número 3, de 11 de março de 2009.

atribuídos. Contudo, toda a documentação e certificação de estudantes e a lotação de professores é realizada pela Escola regular extramuros. Tal modelo acontece nos Estados da Bahia, Goiás, Maranhão e Roraima.

O CEEJA é um modelo onde o Centro é referência para professores e estudantes. No CEEJA o professor é um monitor, pois os estudos acontecem por conta do estudante. Ele é adotado pelos Estados do Ceará, Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia e Santa Catarina.

Por último, o modelo da Escola Polo, que acontece apenas no Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, funciona como “[...] uma única escola (Centro Educacional 01 - DF, Nova Chance - MT e Regina Bettini - MS) que centraliza em todo estado a vinculação institucional de professores e a matrícula de todos os presos e presas que estejam estudando” (SILVA; MARQUES, 2021, p. 52). Nesse modelo essas escolas representam como uma macro vinculadora.

Para uma visão ampla da educação no cárcere, é fundamental analisar a Nota técnica 14 de 2020, encomendada pela Coordenação de Educação, Cultura e Esporte (COECE), vinculada ao DEPEN. Disponibilizada com o nome de *A evolução dos índices de presos estudantes*, obtém-se nela um importante panorama da educação no cárcere no Brasil:

4. Segundo o Infopen dez/2019, o Brasil ostenta o quantitativo de 748.009 pessoas no sistema penitenciário, com um total de 1435 unidades prisionais no Brasil. Desse total de unidades prisionais, 65,9% possuem sala de aula (ao menos 1) e 57,4% possuem biblioteca. Importante destacar que a capacidade média das salas de aula em estabelecimentos prisionais é de cerca de 49.132 pessoas por turno, totalizando a capacidade total de 147.396 pessoas privadas de liberdade em sala de aula (em caso de utilização nos 3 turnos).

5. No que concerne à participação em atividade educacional no sistema prisional brasileiro, destaca-se que 124 mil pessoas (16,53%) estão envolvidas em atividades educacionais, sendo 79.028 mil pessoas (10,56% do total de ppl [pessoas privadas de liberdade]) em atividade formal de educação básica (Educação de Jovens e Adultos) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada), 26.826 pessoas (3,6% do total de ppl [pessoas privadas de liberdade]) estão inseridas em projetos de leitura (com direito à remição da pena pela leitura), 17.762 (2,4% do total de ppl [pessoas privadas de liberdade]) em atividades educacionais complementares (videoteca, lazer, cultura) e 0,05% (433 pessoas) em atividades esportivas relacionadas ao processo educacional.

6. Segundo análise da Coordenação de Educação, Cultura e Esporte (COECE), apesar de os índices ainda não atingirem a maior parte da população prisional, ao longo dos anos houve evolução considerável no número e do percentual de pessoas envolvidas em atividades educacionais no sistema prisional brasileiro (BRASIL, 2020).

Entre 2012 e 2019, registrou-se um aumento de 276% na participação de atividades educacionais, com um salto de 47.353 para 123.652 pessoas privadas de liberdade envolvidas neste tipo de iniciativa³⁷.

Gráfico 12 – Evolução dos índices de pessoas presas envolvidas em atividades educacionais nos sistemas prisionais estaduais e sistema penitenciário federal



Fonte: Brasil (2020, p.02).

No Estado de São Paulo, em 2022, contava-se 17.683 estudantes em privação de liberdade, estando distribuídos em 100 Escolas vinculadoras e 154 estabelecimentos penais e hospitais psiquiátricos³⁸. São 53 Diretorias de Ensino que compreendem essa quantidade de Escolas acolhidas e 90 municípios atendidos. Ainda dentro da SEDUC-SP, 1040 se dividem da seguinte maneira, como no quadro 13.

³⁷ É importante ressaltar o termo “atividades educacionais”, de modo mais abrangente do que “educação formal”.

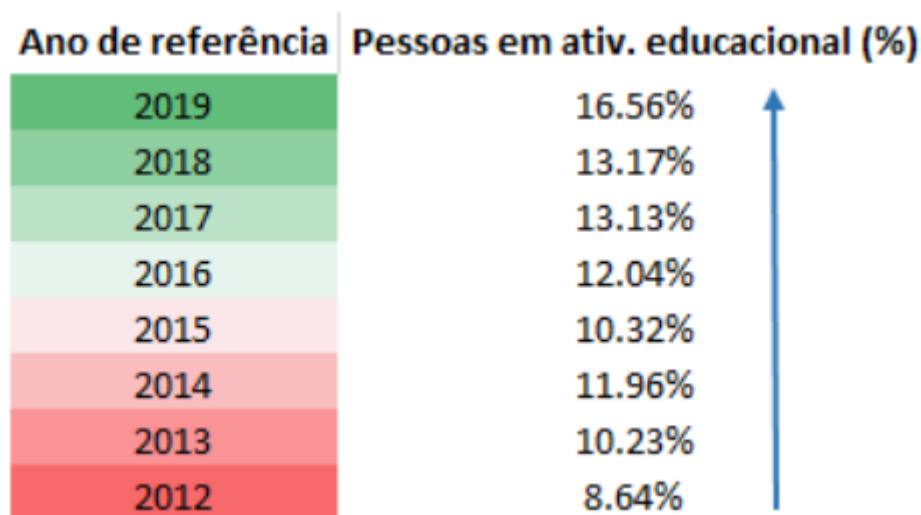
³⁸ Escolas vinculadas podem atender mais de um estabelecimento.

Quadro 13 – Distribuição de matrículas na EJA prisional no Estado de São Paulo

TERMO DO EJA	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
ANOS INICIAIS	2.915
ANOS FINAIS	7.562
ENSINO MÉDIO	7.209
TOTAL DE ESTUDANTES:	17.683

Fonte: São Paulo (2022c).

Figura 13 – Porcentagem de pessoas em atividades educacionais por ano de referência



Fonte: Brasil (2020, p.02).

Compreende-se, então, a importância de questionar e discutir o papel da Educação na vida do encarcerado. Nesse sentido, Julião traz o debate da questão hegemônica por trás da educação formal:

Partindo da hipótese de que qualquer projeto hegemônico será pedagógico, como qualquer projeto pedagógico será hegemônico, para esse autor, toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica. Ao afirmar que pertence à sociedade civil a função de hegemonia e à sociedade política a função de dominação, ele estabelece uma distinção importante, pois evidencia que é na sociedade civil que se processam condições para reprodução ou rompimento de uma estrutura social, sendo, esta, essencialmente a união de homens por meio da ideologia, evidenciando o valor da educação ao invés da força (JULIÃO, 2020, p. 81).

Também é fundamental refletir sobre o papel civilizador exercido pela Educação no cárcere:

[...] a vida social dos seres humanos é repleta de contradições, tensões e explosões. O declínio alterna-se com a ascensão, a guerra com a paz, as crises com os surtos de crescimentos [...] por nascimento, está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe (ELIAS, 1993, p.20-21).

Apesar da sua utilidade, o conceito criado por Elias apresenta questões, que precisam ser desconstruídas, a fim de analisá-lo em uma conjuntura mais abrangente. O processo civilizador não se apoia numa dinâmica racional, sem por isso se revelar aleatória. Ele pode ser entendido como casual: “[...] ao mesmo tempo que não é planejado e intencional, não constitui mera sequência de mudanças caóticas e não estruturadas” (JULIÃO, 2020, p.69).

Temos, portanto, uma teia de acontecimentos de ordem psicológica e social, que não ocorre de maneira desordenada. Tais acontecimentos são parte de uma dinâmica, onde pessoas se relacionam e se entrelaçam de maneira amistosa ou hostil:

O processo de civilização para Elias nada mais é do que a institucionalização de hábitos coletivamente, controlando a conduta individual, regulando os seus impulsos, bem como estabelecendo uma progressiva divisão de funções através do crescimento de cadeias de interdependência, nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso e ação do indivíduo tornam-se integrados (JULIÃO, 2020, p. 70).

Ao analisarmos socialmente a da violência e criminalidade, uma das discussões aborda a postura considerada criminoso. Segundo Julião (2020), a violência não controla os sujeitos; o ato criminoso em si é cometido por diversas pressões sociais, físicas, ou até psicológicas.

Ao longo da história das civilizações, quem não segue os preceitos sociais implementados pela sociedade e/ou a modelagem social de indivíduos é considerado ou como anormal (detêm um psicológico atípico), ou como delinquente e, por isso, deverá ser punido pelas consequências de seus atos (JULIÃO, 2020, p.72).

Com o intuito de manter a socialização dos indivíduos para que possam viver juntos, foram criadas instituições de controle social. Cada instituição vai receber o sujeito que precisa ser institucionalizado, conforme sua atuação (presídios, hospitais psiquiátricos, conventos e orfanatos). Estabelece-se, portanto, o caráter correccional da instituição. Goffman (1974) dá a essas instituições (ou estabelecimentos sociais) que estabelecem um grau de distanciamento maior com o restante da sociedade o nome de *instituição total*:

Seu "fechamento" ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico - por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos (GOFFMAN, 1974, p.16).

Tais ambientes são classificados por Goffman (1974) em cinco tipos diferentes. A primeira são as instituições criadas para cuidar de pessoas cegas, órfãos e pessoas em situação de rua. Em segundo lugar estão as instituições criadas para cuidar de quem não consegue cuidar de si e que, de alguma forma, se torna um perigo para a sociedade, mesmo que de forma não intencional, como os sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários. Em terceiro lugar estão as instituições que defendem a sociedade de perigos intencionais, entre elas as cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra e campos de concentração. Em quarto lugar estão as instituições que servem para determinado fim trabalhista ou funcional e se justificam por isso, como quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados). O último tipo de instituição total trazido por Goffman são os refúgios de instrução religiosa, tais como abadias, mosteiros, conventos e outros claustros.

Estas definições não são claras e exaustivas: partem, de maneira denotativa, do concreto para que a discussão não seja feita de maneira tautológica:

Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito como a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade

diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição (GOFFMAN, 1974, p.17-18).

Quando se analisa especificamente o caso das prisões, tende-se a observar a garantia de direitos humanos básicos, pois entende-se que a penalização não pode ser vista como um castigo, mas como forma de reintegração social (JULIÃO, 2020). Utiliza-se o termo "ressocialização" como um ponto básico para a discussão sobre o cárcere.

Para Julião (2020, p.73), vale entender ressocialização “[...] com o sentido de passar a respeitar as leis”, considerando que

[o contrário de dessocialização], [...] é o processo pelo qual o indivíduo volta a internalizar as normas, pautas e valores - e suas manifestações - que havia perdido ou deixado. Toda **dessocialização** supõe ordinariamente uma **ressocialização**, e vice-versa. O termo **ressocialização** se aplica especificamente ao processo de nova adaptação do delinquente à vida normal, a *posteriori* de cumprimento de sua condenação, promovido por agências de controle ou de assistência social. Esta visão da **ressocialização** do delinquente parte do pressuposto de que se deu, no delinquente, um período prévio de sociabilidade e convivência convencional, a qual nem sempre é assim (IBÁÑEZ, 2001, p. 143-144 *apud* JULIÃO, 2003, p. 63, grifo do autor).

Foucault (2014, p.20), porém, entende o termo da seguinte maneira: “Não se destinam a sancionar a infração, mas controlar o indivíduo, a neutralizar a sua periculosidade, a modificar suas disposições criminosas, a cessar somente após a obtenção de tais modificações”.

A educação no cárcere tem, portanto, um grande valor quando se fala em formação de cidadãos críticos. No entanto, no Brasil, é necessário analisar um outro fator, que é se, de fato, a ressocialização consegue ser observada pelos regimes de correção, uma vez que há um Estado fortemente punitivista e que defende o encarceramento em massa de determinado grupo social. Ao mesmo tempo que a ressocialização segue um caminho de adestramento do indivíduo, a escola serve como uma possibilidade de fazê-lo com consciência.

Para Loïc Wacquant (2004), se torna mais fácil para o Estado transformar essa questão em algo punitivista, pois considera essas discussões apenas pelo viés criminalista:

Tornar a luta contra a delinquência urbana um perpétuo espetáculo moral - como querem policiais e políticos ávidos por explorar o problema - permite reafirmar simbolicamente a autoridade do Estado, justamente no momento em que se manifesta sua impotência na frente de batalha econômica e social (WACQUANT, 2004).

Ainda segundo Wacquant (2001, p. 7): "[...] a penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: pretende remediar com um 'mais Estado' policial e penitenciário o 'menos Estado' econômico e social que é a própria causa da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países". Com esse processo, percebe-se uma prática de dominação, de controle dos corpos, de construção de um poder hierarquizado. Para Foucault (2014, p.135) são "[...] estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplinas".

O biopoder³⁹ se relaciona, portanto, inteiramente com a questão exercida pelo Estado na criminalização e encarceramento na sobrevivência de parte da população. Ele se refere à forma como o poder se relaciona com a vida humana, e como é utilizado para controlar, regulamentar e disciplinar os indivíduos e a sociedade:

Neste nível mais geral, então, o conceito de 'biopoder' serve para trazer à tona um campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana. As características vitais dos seres humanos, seres vivos que nascem, crescem, habitam um corpo que pode ser treinado e aumentado, e por fim adoecem e morrem. E as características vitais das coletividades ou populações compostas de tais seres vivos. E, enquanto Foucault é de algum modo impreciso em seu uso dos termos no campo do biopoder, podemos usar o termo 'biopolítica' para abarcar todas as estratégias específicas e contestações sobre as problematizações da vitalidade humana coletiva, morbidade e mortalidade, sobre as formas de conhecimento, regimes de autoridade e práticas de intervenção que são desejáveis, legítimas e eficazes (RABINOW; ROSE, 2006, p.28).

³⁹ Conceito criado por Foucault na década de 1970, mais especificamente no curso *Segurança, território, população*, ofertado em 1978, onde o filósofo estabelece o estudo do biopoder como fio condutor de suas análises.

O biopoder se diferencia do poder tradicional, baseado na repressão e no uso da força física, ao ser exercido através da regulamentação e controle da vida, por meio de técnicas e dispositivos que visam aumentar a eficiência e a produtividade dos indivíduos e da sociedade, temos, por exemplo, as políticas de saúde, a educação, a administração, a segurança, e as leis.

Mbembe e Foucault têm algumas semelhanças em seus trabalhos, incluindo a abordagem histórica e a preocupação com o poder e a representação. Contudo, suas perspectivas diferem em outros aspectos, com Mbembe tendo uma abordagem mais centrada na história da colonização e da decolonização, enquanto Foucault tende a se concentrar mais nas estruturas gerais do poder e sua relação com a verdade e a subjetividade.

Foucault vai elaborar o pensamento para entendimento da sujeição dos indivíduos pelo Estado moderno por intermédio dos seguintes argumentos: começando pela individuação empírica, passando pela subjetivação, e chegando na repressão e manipulação dos processos biológicos. Para tal, desenvolve-se e aprimora-se diversas técnicas e dispositivos disciplinares que permitem ao Estado continuar infligindo as práticas de introspecção, além da criação de diversos mecanismos de segurança que se transformaram na sociedade do controle. Por fim, a economia do poder liberal, do biopoder disciplinar e do dispositivo panóptico configuraram tais técnicas para produzir corpos úteis e dóceis, confeccionar a produção de sujeitos e desenvolver a produção de forças vitais - que, no decorrer do caminhar histórico, se apresentará de maneira ambígua como poder de tirar a vida ou deixar viver (COSTA; QUEIROZ, 2021).

Para Foucault, a população e sua gestão de vida e da morte são o mote da biopolítica governamental, e assim coloca:

De que se trata nessa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? Eu lhes dizia em duas palavras agora há pouco: trata-se junto de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos, constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. É nesse momento, em todo caso, que se lança mão da medição estatística desses fenômenos com as primeiras demografias (FOUCAULT, 2005, p. 286).

Ao analisar todas essas questões é possível entender o sistema prisional como uma instituição total que coloca a execução penal em prática, tirando o indivíduo da sociedade e segregando-o socialmente. Entende-se que essa instituição possui suas falhas e suas incompletudes, mas que o processo de sociabilização do ser humano está em constante mudança.

4.1 UTILIZAÇÃO DO ARCO DE MAGUIREZ NO CDP

A pesquisa de campo se desenvolveu pensando na organização proposta pelo Arco de Maguirez; escrevi o relato da pesquisa de campo tomando as etapas do Arco como um traçado das visitas. O campo se enuncia organizando, desenvolvendo e acompanhando as ATPC dos professores das classes que atendem os estudantes do sistema prisional, entrevistas com os professores que participaram dessas formações e com a equipe que acompanha essas formações na Diretoria de Ensino.

Todas as análises e condições aqui apresentadas são com base nas minhas próprias práticas profissionais. Portanto, todas as análises foram realizadas apenas no plano da Secretaria de Educação; em nenhum momento, os dados e informações aqui discutidos tem como aporte os conteúdos coletados no âmbito da Secretaria de Administração Penitenciária.

Dada a natureza da pesquisa, que surge de uma demanda profissional deste autor, tem-se como suporte a Resolução número 674 de 06 de maio de 2022 (BRASIL, 2022), que dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (Conep). A resolução, em resumo, aprova as normas e protocolos de pesquisa com seres humanos e bioética. Em seu capítulo IX, discorre sobre as pesquisas que não precisam de registro na Plataforma Brasil. No artigo 26, “[...] item VII - Pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o indivíduo [...]”. Portanto, todo o material coletado e analisado são produtos que surgiram em momentos de exercício da profissão, mesmo se tiverem ocorrido em ambiente da SAP, pois as ATPC não ocorreram na Escola vinculadora, e sim no próprio CDP.

À vista disso, a primeira etapa do Arco de Maguerez, conforme figura 14, que é a *observação da realidade*, já era, portanto, um processo em andamento. Parte de um trabalho que já está em desenvolvimento no acompanhamento das classes do PEP. Vale lembrar que a Diretoria possuía também as classes do Centro de Progressão Penitenciária (CPP), sendo esse um presídio feminino. As classes do CPP fecharam durante a pandemia, pois o presídio passaria por reforma e não seria possível dar continuidade ao trabalho. Ao fim da reforma, as classes voltarão a funcionar.

Figura 14 – Aplicação do Arco de Maguerez nos CDP



Fonte: Elaboração própria (2023).

4.1.1 Observação da realidade e pontos-chave

A organização do acompanhamento do programa acontece, primordialmente, com a Supervisora do PEP e com os três PEC que acompanham o PEP: um de Anos Iniciais, um de Projetos Especiais e um de História. A pessoa Supervisora está acompanhando o programa desde 2013. A pessoa responsável pela PEC de Anos Iniciais está no programa desde agosto de 2022, porém já havia lecionado no CPP por 10 anos. A pessoa responsável pela PEC de projetos especiais iniciou o acompanhamento em agosto de 2022 e a pessoa responsável pela PEC de História está no programa desde 2018.

Portanto, a *observação da realidade* foi realizada com base em um histórico de acompanhamento e práticas já consolidadas.

O Núcleo Pedagógico (NPE) e a Supervisão de Ensino (ESE) dispõem de organizações muito semelhantes, apesar do foco do acompanhamento ser distinto. Entretanto, ambos possuem um número específico de Escolas para acompanhar e alguns projetos e/ou programas. A organização do NPE permitiu que os PEC ficassem com aproximadamente cinco escolas, além dos programas e projetos. Como o módulo da ESE é maior, os supervisores ficam com, no máximo, três escolas.

Conhecendo bem as demandas e necessidades para funcionamento do PEP, foi fundamental para a pesquisa pensar uma problematização que não fosse apenas para a prática metodológica, mas que envolvesse necessidades reais do cotidiano da educação no cárcere. Por isso, para dimensionar a aplicação do método, escolhi como problema a garantia de uma aprendizagem integral para as pessoas em privação de liberdade.

A etapa seguinte, de elencar os *pontos-chave*, é fortemente influenciada pelo problema escolhido. Ela foi realizada prevendo a participação coletiva, assim como na *observação da realidade*. Foram escolhidos como pontos chave:

- Lacunas de formação continuada;
- diminuição na desigualdade existente;
- garantir o direito à educação.

A escolha desses três itens reflete muitas características da educação brasileira. Como o acesso para a prática levou em consideração a formação dos professores, um dos principais pontos de atenção é possibilitar que a própria formação ocorra. Para discutir essas lacunas, entendo que a formação continuada é:

[...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional: horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional,

em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p.57).

Ou seja, formação continuada pode ser muita coisa. Contudo, o que se tem garantido são as horas de ATPC previstas pela legislação, de cumprimento obrigatório. Os horários das ATPC estão especificados pela resolução SEDUC número 55 de 2022 (SÃO PAULO, 2022c) e obedecem a organização estipulada no quadro 14.

.Quadro 14 – Organização das jornadas de trabalho dos professores categoria O⁴⁰

	Jornada ampliada de trabalho docente	Jornada completa de trabalho docente
Atividades com interação com estudantes	32 aulas	20 aulas
Atividades pedagógicas de caráter formativo (ATPC)	07 aulas	05 aulas
Atividades pedagógicas diversificadas	14 aulas	08 aulas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Portanto, os professores do PEP obedecem essas duas possibilidades de organização de jornadas. Os que optarem pela jornada completa podem aumentar o número de aulas, mas os da jornada ampliada não podem reduzi-las. Além dessa organização da ATPC em termos de volume, existe uma distribuição temporal. As ATPC estão divididas em semana A e semana B e obedecem a organização temática do quadro 15.

⁴⁰ O professor categoria O é contratado nos termos da Lei complementar 1093 de 2009 (SÃO PAULO, 2009). Essa categoria passa por um processo seletivo simplificado e abre seu contrato assim que tiver atribuição de aulas. Normalmente, as aulas de Projetos e Programas são atribuídas à categoria O, pois os professores efetivos são obrigados a compor jornada nas Escolas. O professor efetivo só pode pegar aula em Projetos e Programas se for para compor extensão de jornada.

Quadro 15 – Organização da semana A de ATPC

SEMANA A		
PRODUÇÃO	FORMATO	PRIORIDADE
Unidade Escolar	Presencial síncrono	1 ^a
EFAPE	Presencial assíncrono	2 ^a
EFAPE	Presencial assíncrono	3 ^a
EFAPE	Presencial assíncrono	4 ^a
Unidade Escolar	Presencial síncrono	5 ^a
Unidade Escolar	Presencial síncrono	6 ^a
Unidade Escolar	Presencial síncrono	7 ^a

Fonte: Elaboração própria (2023).

Dessa maneira, o professor que possui a jornada completa na semana A irá assistir um ATPC da Unidade Escolar, três da EFAPE e mais um da Unidade Escolar. Já o professor que possui a jornada ampliada assistirá a todos. Cada unidade escolar organiza como será feita a ATPC dentro de seus espaços e tempos.

Quadro 16 – Organização da semana B de ATPC

SEMANA B		
PRODUÇÃO	FORMATO	PRIORIDADE
Unidade Escolar	Presencial síncrono	1 ^a
EFAPE	Presencial assíncrono	2 ^a
EFAPE	Presencial assíncrono	3 ^a
EFAPE	Presencial assíncrono	4 ^a

DER	Presencial assíncrono	5 ^a
Unidade Escolar	Presencial síncrono	6 ^a
Unidade Escolar	Presencial síncrono	7 ^a

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na semana B, os professores têm, em sua grade, o ATPC disponibilizado pela Diretoria de Ensino no lugar de um com tema da Escola, devido a questões técnicas do Centro de Mídias do Estado de São Paulo, que precisa disponibilizar a formação em um canal do YouTube.

Entendendo essa organização dos horários das ATPC, é possível compreender o início das dificuldades. Fora essa organização, os professores estavam no CDP e a CGP na Unidade Escolar. Isto pois o CGP precisa acompanhar as ATPC com todos os professores, já que a estrutura está dividida por área do conhecimento (quadro 17).

Quadro 17 – Organização das ATPC nos dias da semana

ÁREA DO CONHECIMENTO	DIA DA ATPC
Ciências Humanas	Terça-feira
Linguagens	Quarta-feira
Matemática e Ciências da Natureza	Quinta-feira

Fonte: Elaboração própria (2023).

Como a Escola possui Anos Finais e Ensino Médio, há dois grupos desses por dia, ficando quase inviável o acompanhamento sistemático das ATPC do CDP. Além dessa questão organizacional, existe o problema da locomoção. O CDP está a 6,5 quilômetros de distância da Escola Vinculadora. O trajeto mais rápido de transporte público leva, no mínimo, uma hora. Para não prejudicar os horários de aula dos professores, e fosse possível o encontro com todos, para a formação, diluiu-se as tarefas entre as aulas da manhã e da tarde. Os professores realizavam os segmentos presenciais assíncronos nesses intervalos, e, uma vez na semana, a equipe da escola ou do Núcleo Pedagógico desenvolvia essas discussões com eles.

É importante resgatar que existem outras possibilidades de formação continuada, e uma delas foi realizada com foco nos professores que atuavam com pessoas privadas de liberdade: o curso *Didática no Cárcere*⁴¹. Ele funcionou como uma atividade de extensão universitária, com uma carga horária de 186 horas. As temáticas discutidas foram desde as bases legais do sistema penitenciário, passando pelas bases legais da educação no cárcere, e culminando em uma proposta pedagógica com foco em pessoas privadas de liberdade. O material produzido pelos estudantes foi publicado sob o título *Didática no cárcere: entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo* (2017).

A necessidade de formação visa atualizar o docente, além de acompanhar as medidas para a expansão do ensino na modalidade prisional. Pensar a atualização e o treinamento de professores como forma de formação individual do professor, considerando necessária para o desempenho da função de ensinar aos estudantes e garantir o direito à Educação, têm sido os meios usados pelo Estado para difundir suas diretrizes, transformadas de acordo com os conhecimentos e as políticas de cada momento histórico (BELLETATI, 2005). Além dessas modalidades, o foco da organização do curso era conseguir formalizar um aperfeiçoamento, uma maneira de possibilitar novas formas de mudanças de etapas de escolaridade numa modalidade de pós-graduação *lato sensu*.

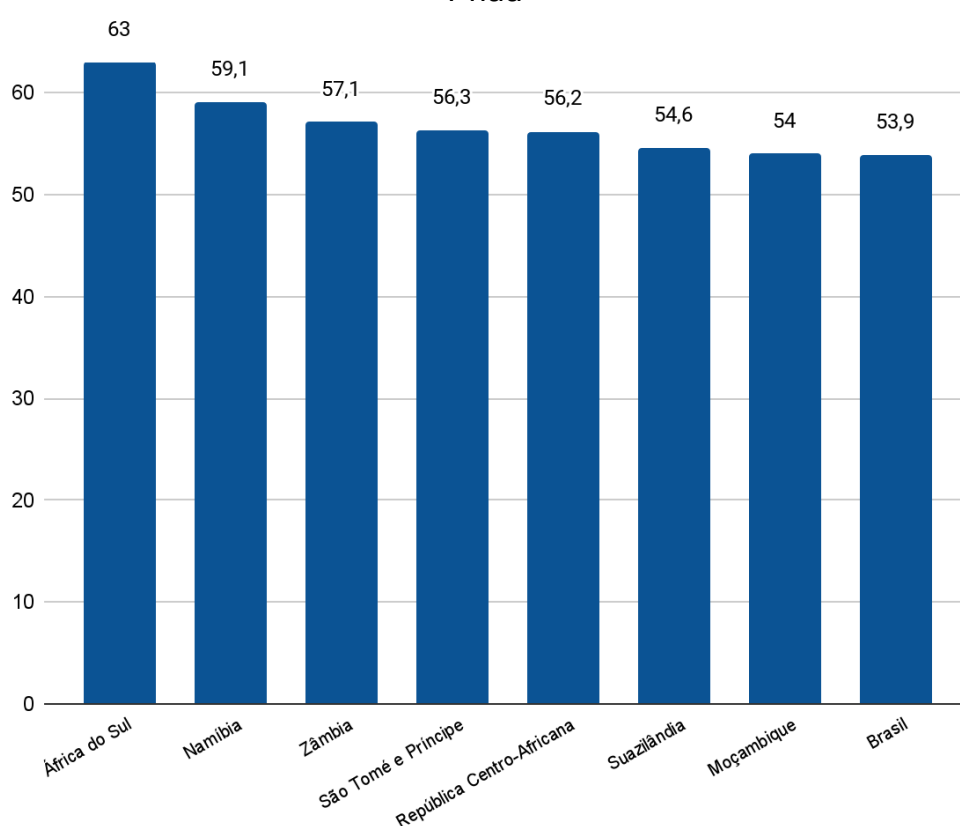
A importância da formação continuada por ser percebida por esta fala do Professor 2:

A adaptação do conteúdo eu acredito que, sinceramente, multisseriado não é fácil de trabalhar, mas depois do curso com aquele, aquelas palestras com Roberto, ficou bem melhor a Didática no Cárcere.[...] Porque ali com o grupo a gente pode entender melhor e praticamente falar de um conteúdo para pessoas privadas de liberdade, porque quando você leva o currículo do estado para dentro do presídio, tem algum aluno que chega lá e ele... nada, então você tem que, eu acredito, que num dos cursinhos com a palestra com Roberto, vê isso, que você tem que pegar a vivência dele e aplicar em sala de aula, adaptando o currículo, então foi o que eu fiz, uma adaptação, até para o meu plano de aula e ficou bem legal, até adaptação com projetos, hoje, graças a Deus, eu posso falar isso com ressalva, as minhas aulas eu tenho um ganho excelente.

⁴¹ Elaborado em 2017, em parceria da Diretoria de Ensino, na pessoa da Supervisora responsável do PEP e a Faculdade de Educação da USP.

Os outros dois pontos chave são complementares entre si, pois vemos, diariamente, a desigualdade que existe no país. Em 2020, o Brasil ocupava o oitavo lugar no relatório mundial de indicadores de qualidade de vida de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Segundo o relatório, zero representa igualdade absoluta e 100, desigualdade absoluta, o Brasil tem o indicador 53,9. O gráfico 13 apresenta os oito países em ordem decrescente.

Gráfico 13 – Indicadores dos países com maior desigualdade social segundo o Pnud



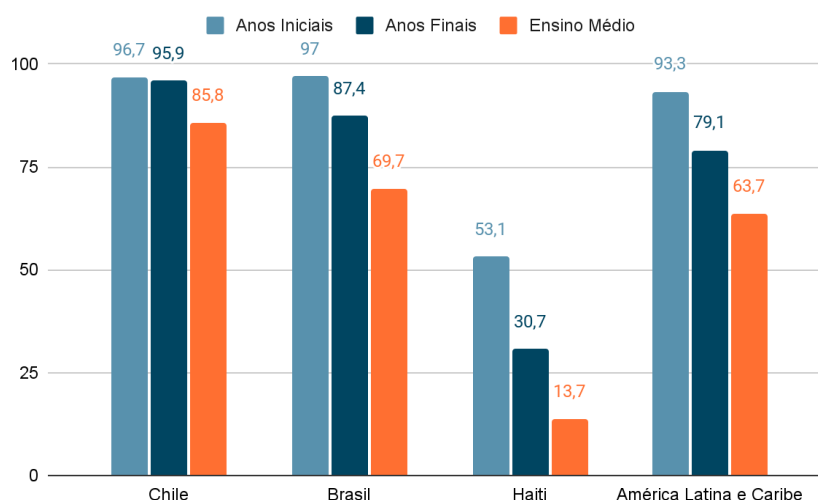
Fonte: Elaboração própria (2023) baseado em PNUD (2020, p. 272-275).

O Brasil é o único país não africano na lista, coroando-o como o mais desigual em desenvolvimento social da América Latina e Caribe (PNUD, 2020). A desigualdade afeta principalmente os níveis de escolarização da população.

No relatório de 2022 do Pnud, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil é 0,754, fazendo com que ele ocupe o 87º lugar no relatório mundial de indicadores de qualidade de vida. No segmento da América Latina e Caribe, quem detém a melhor colocação na lista é o Chile, na 42ª posição e um IDH de

0,855, e o país com o pior desempenho é o Haiti, que está na 163ª posição, com um índice de 0,535. No gráfico 14 compara-se os níveis de escolarização da Educação Básica dos três países e a média da região, a partir do *Panorama Social de América Latina y el Caribe* da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2022).

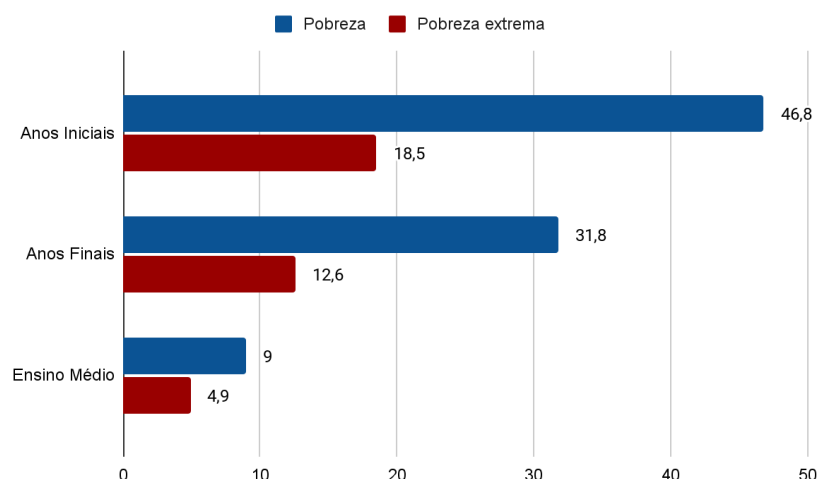
Gráfico 14 – Nível de escolarização da população ativa (%)



Fonte: Elaboração própria (2023) baseado em CEPAL (2022, p. 15).

Mesmo com indicadores melhores que o Haiti na escolarização da população, o Brasil ainda é um país mais desigual que o último colocado da região. Vale reforçar que os índices de pobreza e pobreza extrema estão intrinsecamente correlacionados ao nível de escolarização, conforme o gráfico 15. Os dados apresentados consideram a escolarização da pessoa chefe da família e respectivo cônjuge.

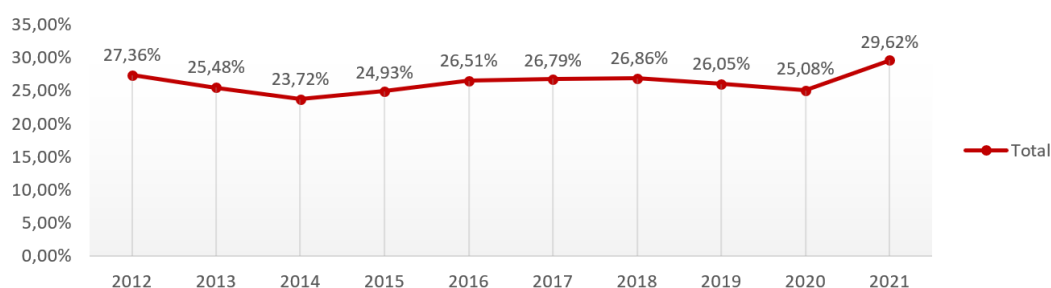
Gráfico 15 – Níveis de pobreza por escolarização da pessoa chefe de família, em %



Fonte: Elaboração própria (2023) adaptado de CEPAL (2022, p.21).

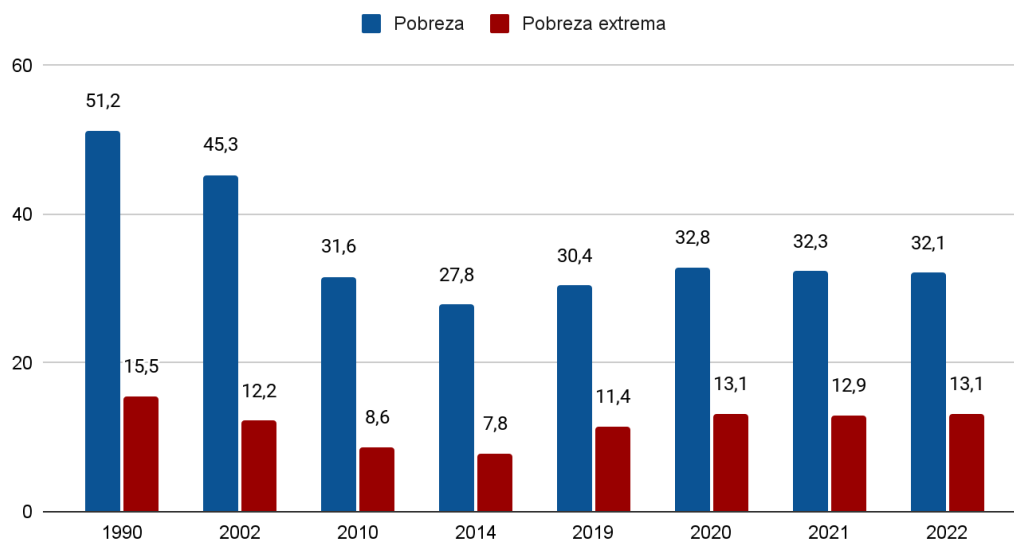
Ainda segundo os dados da CEPAL, o Brasil foi o único país da América Latina e Caribe onde as taxas de pobreza extrema aumentaram no ano de 2021 (gráfico 16). Atualmente, na região, considera-se que 32,1% da população está na faixa de pobreza, e 13,1% na faixa de pobreza extrema. Na série histórica pode se observar no gráfico 17 que a pobreza vem diminuindo, mas no último ano a pobreza extrema aumentou.

Gráfico 16 – Indicadores de pobreza no Brasil em % (2012-2020)



Fonte: Neri (2022, p. 6).

Gráfico 17 – Indicadores de pobreza e pobreza extrema (1990-2022) (%)



Fonte: CEPAL (2022, p. 19).

Um dos principais agravantes da situação do Brasil, tal como explicitada nesses dados, surge da desastrosa política econômica do governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), conjuntamente com as políticas públicas mortais relativas à saúde durante a pandemia de COVID-19. A crise sanitária foi responsável por um apagão na educação, prolongando uma crise social aumentada por desaceleração do crescimento, fraca recuperação do emprego e alta inflação. Durante esse tempo, as escolas ficaram literalmente fechadas.

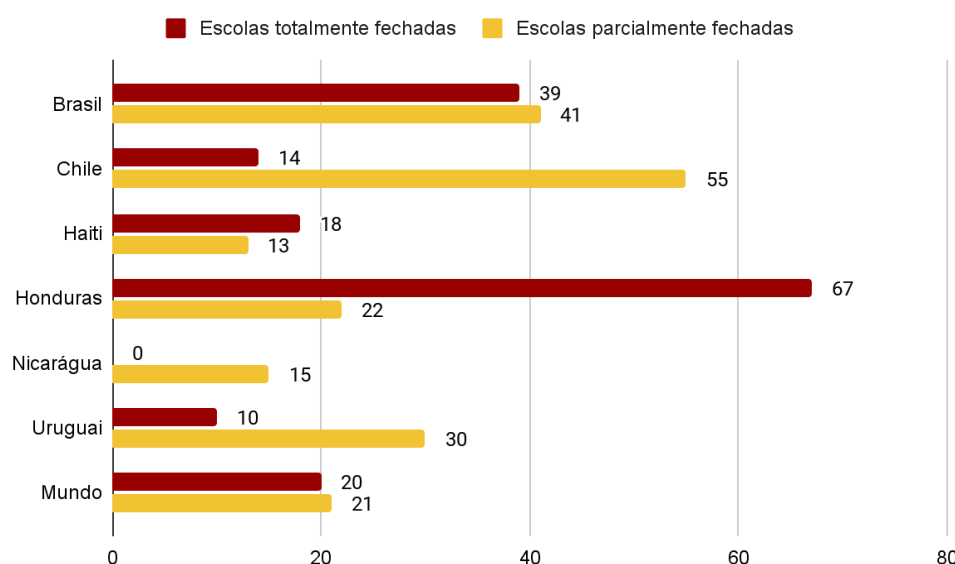
Na América Latina e Caribe, o tempo do apagão educacional foi, em média, de 70 semanas de escolas fechadas, frente às 41 semanas no restante do mundo como média (CEPAL, 2022):

Neste período, a desigualdade no acesso à conectividade, equipamento e habilidades digitais foi uma das principais limitações para a continuidade educacional. Em 2021, em 8 de 12 países da região mais de 60% da população pobre com menos de 18 anos não tinha conectividade no domicílio (CEPAL, 2022).

No gráfico 18, temos o tempo de fechamento das escolas no Brasil, em alguns países da América Latina e Caribe e no mundo. Achei interessante trazer alguns outros países. Chile e Haiti já estavam sendo objetos de comparação. Mas Uruguai, Nicarágua e Honduras apresentam dados interessantes. Primeiramente, a Nicarágua que não teve nenhum dia de fechamento total de suas escolas devido à pandemia, em contraponto a Honduras, que ficou 67 semanas com suas escolas totalmente fechadas.

Esses dados, imediatamente, precisam ser relacionados com os que temos da pandemia; Nicarágua e Honduras tiveram, respectivamente, 245 e 11.107 mortes (OMS, 2023). Uma relação que pode ser traçada com Brasil e Uruguai, dos países da América do Sul, os que ficaram mais tempo e menos tempo com suas portas fechadas. Contudo, o Brasil teve 697.762 mortes e o Uruguai 7.617 mortes (OMS, 2023). Relacionar as políticas de saúde pública e o funcionamento das escolas virou questão prioritária para as políticas. Não é a primeira vez que as escolas foram afetadas por questão sanitária - na pandemia de gripe A em 2009, elas também tiveram que fechar. Obviamente por menos tempo, mas, entre as duas pandemias, não houve qualquer cuidado para preparar melhor a educação para uma crise sanitária.

Gráfico 18 – Fechamento das Escolas em semanas



Fonte: Elaboração própria (2023) adaptado de CEPAL (2022, p.100).

Nos CDP não foi diferente: a escola funcionou remotamente, já que os professores estavam proibidos de entrar para dar aula. A solução foi utilizar roteiros impressos de atividades, para que os estudantes pudessem continuar sua trajetória pedagógica, do qual temos um exemplo de atividade proposta na figura 15. Foi a forma encontrada para dar continuidade à oferta educacional e garantia do direito à Educação.

Figura 15 – Primeira página de um roteiro de atividades para estudantes do CDP, proposto por profissional da educação atuante no local

Professor: [REDACTED] Atividade de Língua Portuguesa Ensino Médio Manhã – [REDACTED] Data: ____ / ____ / 2020 Nome do aluno: _____ Matrícula do aluno: _____ Semana 03 de 18 a 22 de maio de 2020. Semana 04 de 25 a 29 de maio de 2020		Devolutiva do professor: _____ _____ _____ _____
--	--	--

Objetivos de aprendizagem.

- Atividades sobre elementos da Narrativa.
- Redação tema: causas do avanço da depressão e apresente propostas de políticas públicas para seu combate.

Olá meus caros tudo bem com vocês?

Espero que sim, aqui estou bem graças a Deus. E com muitas saudades das nossas aulas.

Vamos lá!!!! Nessa semana fiz uma atividade sobre elementos da narrativa, vocês irão ler um pequeno trecho do texto "O Verde" de Inácio de Loyola Brandão, depois responder as perguntas abaixo. Ok???

E para a quarta semana mais uma redação, porque eu adoro vocês e quero todos escrevendo muito bem kkkk

Abraço forte, muito juízo!!!

Profª [REDACTED]

Atividades sobre os elementos da narrativa.

Leia o texto a seguir, de Inácio de Loyola Brandão: O verde

Estranha é a cabeça das pessoas.

Uma vez, em São Paulo, morei numa rua que era dominada por uma árvore incrível. Na época da floração, ela enchia a calçada de cores. Para usar um lugar-comum, ficava sobre o passeio um verdadeiro tapete de flores; esquecíamos o cinza que nos envolvia e vinha do asfalto, do concreto, do cimento, os elementos característicos desta cidade.

Percebi certo dia que a árvore começava a morrer. Secava lentamente, até que amanheceu inerte, sem folha. É um ciclo, ela renascerá, comentávamos no bar ou na padaria. Não voltou. Pedi ao Instituto Botânico que analisasse a árvore, e o técnico concluiu: fora envenenada.

Surpresos, nós, os moradores da rua, que tínhamos na árvore um verdadeiro símbolo, começamos a nos lembrar de uma vizinha de meia-idade que todas as manhãs estava ao pé da árvore com um regador. Cheios de suspeitas, fomos até ela, indagamos, e ela respondeu com calma, os olhos brilhando, agressivos e irritados:

— Matei mesmo essa maldita árvore.

— Por quê?

Fonte: Lopes e Marques (2021, p. 218)

Pensando pelo aspecto destruidor consequente da pandemia, assumo a importância da fala da pessoa Supervisora de ensino, sobre as perdas e ganhos da pandemia para o PEP:

[...] Agora, do perder ou ganhar com a pandemia, ainda nesse momento, pelo menos do ponto de vista do que eu passei, a gente ainda tinha interlocução na SEDUC. Que a gente perde a interlocução no decorrer da pandemia, por uma questão política, de que tá chegando [sic] as eleições, as mudanças, a [DER] vai perder a interlocução com quem está lá. Mas, até no momento de construir, de pensar como iria se concretizar as aulas dentro dos espaços prisionais com a pandemia, eu ainda tô com interlocução. Então, a gente teve alguns ganhos, [...] por exemplo: poder levar material para a sala de aula, a gente não podia em alguns. Então, foi um debate muito grande. Se não

puder levar material para [...] os raios, a gente não vai poder mais concretizar a escola. Acabou. Então, isso foi um ganho que até hoje a gente tem, se eles estão podendo levar os que não podiam, estão podendo estudar dentro [do raio]. [...] Agora sim, a maior perda não fomos nós que tivemos dentro do sistema prisional. Com a pandemia, esses meninos sofrem demais, porque eles perdem tudo. [...] As visitas da família, [...] o contato com o mundo, [...] todas as assistências que tem lá. Então a escola é um professor, não entrava mais lá, porque bem ou mal ter o professor circulando lá era uma outra cara, também uma assistência lá dentro já é uma outra cara, as assistências passam a ser todas online. [...] A gente tem milhares de denúncias desse período. O que acontecia com eles até hoje, não tem número de mortos por pandemia, ou não. Então eles perdem demais, mas do ponto de vista burocrático a gente tem umas coisinhas que a gente consegue. Não acabar a escola é uma delas. Eu tenho certeza que tinha gente ali falando: “não dá pra fazer”, e a gente falou: “não, dá pra acontecer”. Só que voltar também está sendo difícil, perdeu o que a gente tinha conquistado nos últimos anos.

Quando garantir o funcionamento de uma escola é um dos maiores ganhos de uma equipe técnica da Secretaria de Educação, tem-se o dimensionamento da árdua batalha que foi trazida pela pandemia. Na fala da Supervisora, também é possível ver a liminaridade do papel do professor, ele está lá presente no seu roteiro de estudo, mas a escola não está funcionando pela ordem da saúde pública.

No segundo semestre de 2021, as escolas voltaram lentamente a reabrir e os professores puderam regressar ao convívio com os estudantes dos CDP. No entanto, o retorno foi marcado por diversos desafios, como novas ondas de contaminação, novos protocolos de distanciamento e cuidado, a utilização de equipamentos de proteção individual (EPI) e campanhas de vacinação. A reabertura das escolas exigiu uma atenção mais massiva em relação às variáveis educacionais que surgiram na crise sanitária. Os níveis de aprendizagem caíram, e a saúde mental comprometeu as competências socioemocionais de estudantes e equipes pedagógicas. Aponto que as competências socioemocionais são uma das que precisam ser garantidas pela *National Education Association* (NEA) e referendada pela UNESCO, junto a outras (quadro 18).

Quadro 18 – Categorização das competências e habilidades educacionais para o século XXI

Competências	Habilidades
Cognitivas	Básicas (leitora-escritora e Matemática)
	Aprendizagem (complexas)
	Tecnologia e pensamento computacional
	Manejo de informação e dados
Socioemocionais	Comunicação
	Colaboração
	Autonomia
Físicas	Coordenação motora

Fonte: Elaboração própria (2023) adaptado de Huepe, Palma e Trucco (2022, p.36).

A situação não poderia ser mais desalentadora, pois, enquanto a Escola vinculadora tem a possibilidade de avaliar as competências cognitivas, os estudantes do CDP não recebem essa avaliação. De modo geral as modalidades de ensino não participam dessas avaliações, essas modalidades são: Educação nas Prisões, Educação no Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, EJA, estudantes da Educação especial com comprometimento cognitivo. A avaliação de competência escritora-leitora e matemática da SEDUC é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), enquanto que em nível nacional é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC). Em ambas, os estudantes das modalidades educacionais não são avaliados. A falta de uma avaliação para esses estudantes dificulta qualificar a sua aprendizagem.

À guisa de comparação, levantei os níveis de proficiência propostos pelo SARESP (quadro 19) e realizei uma análise dos aprendizados de Matemática e Língua Portuguesa em várias escalas (quadros 20 e 21). Essa comparação é

realizada com dados da América Latina, Estado de São Paulo, cidade de São Paulo e a Escola vinculadora, que são os dados disponíveis.

Quadro 19 – Descrição dos níveis de proficiência

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
INSUFICIENTE	Abaixo do básico	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram
SUFICIENTE	Básico	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os estudantes neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
AVANÇADO	Avançado	Os estudantes, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: SARESP (2023).

Quadro 20 – Indicadores de avaliação em matemática segundo aprendizagem dos estudantes (%)

MATEMÁTICA - ANOS INICIAIS				
	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
AMÉRICA LATINA	47,7	24	20,9	7,4

ESTADO DE SÃO PAULO	24,7	35,4	29,6	10,3
CIDADE DE SÃO PAULO	25,9	36,3	28,7	9,1
DIRETORIA DE ENSINO	20	33,9	32,3	13,8
ESCOLA VINCULADORA	-	-	-	-
MATEMÁTICA - ANOS FINAIS				
	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
AMÉRICA LATINA	49,2	33,5	12,7	4,6
ESTADO DE SÃO PAULO	33,5	51,5	13,1	1,9
CIDADE DE SÃO PAULO	35,9	51,4	11,4	1,4
DIRETORIA DE ENSINO	27,8	55,2	14,3	2,6
ESCOLA VINCULADORA	26,4	60,4	9,4	3,8
MATEMÁTICA - ENSINO MÉDIO				
	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
AMÉRICA LATINA	-	-	-	-
ESTADO DE SÃO PAULO	61	35,5	3,4	0,2
CIDADE DE SÃO PAULO	64,2	33,1	2,6	0,1
DIRETORIA DE ENSINO	57,9	38,2	3,7	0,2
ESCOLA VINCULADORA	58,5	34,1	7,3	0

Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de SARESP (2023) e Huepe, Palma e Trucco (2022, p. 37-38).

Os níveis de aprendizagem na América Latina são preocupantes, mas os resultados da Escola vinculadora não estão tão atrás do resto do continente. Os níveis de aprendizado de Matemática são muito deficientes. Os estudantes do

Ensino Médio saem com a proficiência de um estudante do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Com a chegada da pandemia, a crise na Educação foi mais evidente. Políticas públicas neoliberalistas, como o Novo Ensino Médio, podem acelerar esses problemas.

Quadro 21 – Indicadores de avaliação em Língua Portuguesa segundo aprendizagem dos estudantes (%)

LÍNGUA PORTUGUESA - ANOS INICIAIS				
	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
AMÉRICA LATINA	44,3	17,7	22,3	15,7
ESTADO DE SÃO PAULO	18,7	33,3	33,5	14,5
CIDADE DE SÃO PAULO	19,4	34	33	13,6
DIRETORIA DE ENSINO	14,6	30,2	36,2	18,9
ESCOLA VINCULADORA	-	-	-	-
LÍNGUA PORTUGUESA - ANOS FINAIS				
	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
AMÉRICA LATINA	23,3	45,6	14,8	16,4
ESTADO DE SÃO PAULO	19,1	53,7	23,3	3,9
CIDADE DE SÃO PAULO	20,3	54,0	22,2	3,5
DIRETORIA DE ENSINO	15,4	53,6	26,2	4,8
ESCOLA VINCULADORA	11,3	64,2	17	7,5
LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO MÉDIO				
	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
AMÉRICA	-	-	-	-

LATINA				
ESTADO DE SÃO PAULO	40,9	35,6	23	0,6
CIDADE DE SÃO PAULO	42,1	35,2	22,2	0,5
DIRETORIA DE ENSINO	37,7	34,6	26,6	1
ESCOLA VINCULADORA	34,1	31,7	29,3	4,9

Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de SARESP (2023) e Huepe, Palma e Trucco (2022, p. 37-38).

Utilizar esses dados pode parecer incongruente, já que os estudantes encarcerados não seguem essa mesma mensuração. Mas, justamente, por não existir qualquer tipo de mensuração para esse perfil, o perigo pode ser muito maior. As competências e habilidades cognitivas apresentam o mínimo que um estudante precisa conhecer para seu desenvolvimento pleno na vida adulta, ainda mais já permeado pela noção de “criminalidade”. No CDP, estamos lidando com pessoas que já possuem grandes problemas nas competências socioemocionais, e corre-se o risco de também não conseguir lidar com a formação das competências e habilidades cognitivas.

Para garantir o direito à Educação e às aprendizagens, os professores precisam de mais formações e que sejam sempre melhores e desafiadoras, de possibilidades de formação continuada para um exercício pleno de sua prática. A etapa de pontos-chave foi elencada pensando nessas questões, que afligem diretamente o presídio. Em seu depoimento, a pessoa CGP da Escola vinculadora relata quando percebeu esse problema:

[...] No primeiro semestre, mesmo anterior [à] [...] pandemia, a gente ficou muito distante do CDP. [...] Os ATPC aconteciam lá e a gente não tinha muito trânsito lá dentro. E eu [...] iniciei [...] [na coordenação] [...] em 2020. Então [...] foi tudo meio começando, não sei dizer como era antes, mas eu cheguei o cenário era: esse professores sempre com uma visão de “tá tudo bem, tá tudo certo”. [...] “Não, a gente se vira” [...] Como se já tivesse tudo organizado, a questão das aulas tivesse concretizado [sic]. [...] No segundo semestre, a gente começa a perceber que precisava se abrir aquilo, [...] derrubar esse muro que foi construído porque [...] várias práticas [...] não condiziam exatamente com o que a gente esperava. Os professores são muito resistentes, eu sentia [...] toda vez que eu recebia os roteiros [...] Foi muito difícil [...] porque eles não recebiam muito

bem as críticas [...], e, quando a gente ia conversar pela questão pedagógica, o professor sempre se sentiu como se fosse uma afronta pessoal [...]. No ano passado já conheci [...] os próprios CDP. Foi bem mais fácil, as reuniões [...] foram extremamente necessárias para a gente conseguir até enxergar o que estava sendo feito, e o que pode ser feito. [...] Tinha [...] um discurso muito pronto, muito bonito, muito assertivo, que não acontecia na prática. [...] Os novos [...] estavam tentando mais investigar, e tentar fazer e aí vinham, traziam para mim: “ah, deu certo, não deu certo, o que que a gente pode fazer? me dá ideias” [...] O processo é pedagógico. [...] É ação, reflexão, ação, reflexão. A gente não sabe se vai dar certo ou não. [...] Quando o professor está resistente, [...] quando ele acha que a ação dele por si só já basta e funciona, fica difícil e [...] esse processo dos últimos 6 meses obrigou os professores a terem uma reflexão sobre a prática deles. [...] Acho que até os conflitos [...] começaram a acontecer, conflitos que não tem nada a ver com a questão pedagógica, mas [...] que também tem a ver com isso, porque eles começaram a ser cutucados. De certa forma, foram provocados e teve fofoquinhas? Teve, essas coisas [...] também [...] tem a ver com isso. Porque, quando você não dá conta daquilo que você não é, daquilo que você quer fazer, você não tem um foco certo, você acaba indo para outros focos. [...] Foi super importante [...] um acompanhamento de estar junto. Embora quem já tivesse lá [há] muito tempo não estava acostumado com a gente junto, sentisse que fosse uma fiscalização, mas foi um acompanhamento, acho que é importante até para a gente. Para mim, várias coisas que eu não tinha dimensão [...] de como fazer lá, tem muitas restrições, [...] do material, [...] do espaço, da mobilização, de como você vai fazer com aluno, e o professor sempre tinha um discurso de: “Ah não, mas não dá porque não posso fazer”, enfim, e não pensar o contrário: “o que eu posso fazer? vou explorar isso lá”. [...] Vocês vieram, também, né... o Núcleo veio ajudar para pensar nisso. Não pensar no que a gente não pode, no que dá errado, no que não é legal. É pensar em outras coisas [...]. Em avaliação, [...] na questão da própria alfabetização [...]. Vocês todos começaram a abrir a discussão e mostrar e até num discurso que não é bem assim, que a gente tem que ir buscando caminhos. [...] O processo foi importante nesse aspecto, os professores [...] estavam muito a cara do presídio, parecia que eles eram funcionários do presídio. [...] Como se fosse um trabalho assistencialista [...] de “ah, vou ensinar os “tadinhos” a ler, vou ouvir o que eles têm para dizer” e não tinha [...] essa responsabilidade. Não, são adultos. São da educação, a gente tá aqui pra representar essa Secretaria.

4.1.2 Teorização

Para construir esse momento formativo e partir para a etapa de teorização, foi necessária uma reunião de planejamento da equipe de gestão

pedagógica da DER. Como primeiro ponto a ser discutido, todo o trabalho pedagógico de formação dos professores precisa estar ancorado no Currículo Paulista. Não tenho pretensão de discutir os valores sobre esse documento, muito menos qualificar ou fazer um estudo teleológico sobre a Educação no Estado de São Paulo. Entendo que existem muitas críticas acerca do material, inclusive de ordem econômica. Porém, é necessário entender que ele rege a Educação e está, hoje, implementado. Não é possível pensar em discussão formativa com professores e não considerar o Currículo Paulista como norte desta discussão.

Neste sentido, é necessário utilizar como embasamento o *Plano estadual de Educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do Sistema Prisional 2020-2024*. Nele, algumas das diretrizes são:

[...] Orientar, pedagogicamente, e disponibilizar os materiais didático-pedagógicos para o atendimento escolar, com base nos materiais da rede estadual de ensino [...]; Realizar o acompanhamento pedagógico e avaliação do desempenho escolar, por meio das Unidades Escolares e Diretorias de Ensino (DER); Propor e realizar ações de formação continuada aos profissionais da Educação envolvidos, por meio de ações formativas locais, nas Unidades Escolares, das Diretorias de Ensino [...] (SÃO PAULO, 2020).

Portanto, esse olhar mais aguçado é necessário para o currículo como norteador do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, não existe um currículo especificamente para EJA prisional. A necessidade surge quando se olha para a quantidade de espaços para educação dentro dos presídios no Brasil. Segundo Silva (2020) apenas 12% possuem espaços adequados para o ensino-aprendizagem. Ainda segundo ele, as dificuldades encontradas são tantas, que o sistema precisaria de um foco específico em seu currículo. As dificuldades que lista são:

[...] deficiências de infraestrutura (sala, carteiras, lousas, equipamentos etc.). [...] arquitetura prisional que favorece a percepção de isolamento, controle e encarceramento. Falta de material didático específico e restrições ao uso de materiais convencionais de uso comum. Salas com pessoas de diferentes idades. Grande defasagem na relação idade/série. Classes multisseriadas. Excessiva rotatividade dos alunos. Elevado número de presos provisórios. Rígidos sistemas disciplinares que impedem livre movimentação dos alunos. Dificuldade de acesso a recursos de TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação). Precariedade de estímulos sensoriais (visual, auditivo, tátil, gustativo e olfativo) (SILVA, 2020, p.61).

Para Silva (2020), não apenas é necessário um currículo para EJA prisional, mas que se tenha um período de alfabetização científica prévio ao currículo pedagógico e às discussões dos componentes. Essa proposta de alfabetização prévia é nomeada *Didática no Cárcere*, o mesmo batismo dado ao curso feito pelos professores, em 2017. Neste ponto, a meu ver, que o que Silva propõe com um nome, a Ciência da Informação chama de mediação da informação. Embora a mediação da informação, por si, não detenha um caráter de alfabetização científica, pode ser utilizada dessa forma. Não posso pensar que o setor de referência de uma biblioteca não realiza uma ação parecida? Em alguns momentos, acredito que são práticas semelhantes: a mediação desses professores também ocorre de outras formas, como vemos no relato da Professora 6 sobre o EJA prisional:

[...] Como o professor Roberto fala, [...] a educação prisional é essa última barreira educacional brasileira e [...] esse é o lugar que a gente tem de uma grande mudança social, e estar trabalhando lá foi muito gratificante. [...] A gente tem que sempre lembrar que é uma escola para adultos e, às vezes, rola muito uma infantilização [...] Não é só a proposta da EJA, [...] não dá pra ficar trabalhando sempre desenho [...], a gente está dialogando de adulto para adulto [...] É uma experiência incrível.

Tanto Silva (2020) quanto a Professora 6 (2022) apontam a necessidade da atenção para as especificidades do ensino para pessoas em privação de liberdade. Tanto que, para construir esse momento de formação e também de apoio na metodologia, foi necessário relacionar o Currículo Paulista e materiais específicos sobre educação no cárcere.

O Currículo Paulista, por exemplo, diz sobre o estudante, em sua apresentação para Anos finais do Ensino Fundamental:

Nesse período de vida [...] ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração [...]. As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. Conforme reconhecem as DCN [Diretrizes Curriculares Nacionais], é frequente, nessa etapa, observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores, maior disposição

para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (SÃO PAULO, 2019, p. 60).

Neste sentido, foi necessário organizar essas práticas para a construção de um referencial de apoio, no entendimento de que o Currículo Paulista é um documento norteador básico do trabalho desses professores. Todavia, é preciso relacioná-lo com teóricos da educação de pessoas privadas de liberdade.

Pensando nesta necessidade específica, o grupo fez a reunião para organizar as ATPC, que aconteceu pensando nas emergências de formação observadas nas formações prévias com os professores. Tais questões eram demandas formativas que tanto equipe da SAP, quanto equipe da Escola priorizaram.

As ATPC foram pensadas em dois blocos de formação. No primeiro bloco, o grupo iria fazer um panorama da educação no cárcere, considerando suas características e analisando como elas se relacionam com a prática daqueles Professores. No segundo bloco, a discussão foi organizada para a prática docente, com questões voltadas para o processo ensino-aprendizagem (quadro 22).

Quadro 22 – Cronograma de ATPC dos professores do CDP⁴²

DATA DA ATPC	TEMA	LOCAL DE REALIZAÇÃO
06/09/2022	Perfil da Escola	CDP A
13/09/2022	Perfil do Professor	CDP B
20/09/2022	Perfil do estudante*	CDP A
27/09/2022	Leitura da Resolução Conjunta SEE/SAP número 2, de 30-12-2016*	CDP B
04/10/2022	Fechamento do bimestre	Escola vinculadora
18/10/2022	Currículo EJA	CDP B
25/10/2022	Sondagem de aprendizados*	CDP B

⁴² No quadro 22, os itens marcados com asterisco, são os dias que estivesse presente como Diretor do Núcleo e consequentemente, pesquisador-participante.

01/11/2022	Continuação de sondagem de aprendizados*	CDP A
08/11/2022	Avaliação das aprendizagens*	CDP B
22/11/2022	ATPC geral Escola	CDP A
14/12/2022	Escrita do Projeto Político Pedagógico nas Prisões*	Escola vinculadora

Fonte: Elaboração própria (2023).

Nas ATPC do mês de setembro, foi discutida a análise da prática no cárcere. A última atividade de setembro seria a participação dos estudantes do CDP B em uma roda de conversa, onde exporiam a experiência escolar. Em seguida, as ATPC abordariam a prática docente. Contudo, a escuta dos estudantes não aconteceu por uma questão administrativa do CDP, então o tempo foi utilizado para leitura da Resolução Conjunta SEE/SAP número 2, de 30 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016).

Todo o momento formativo tinha como finalidade a escrita participativa dos atores constituintes da Educação nas prisões. Todavia, dada as condições temporais de espaço formativo, ou seja, as dez horas da grade de ATPC, privilegiou-se discussões que pudessem enriquecer essas práticas. As conversas propostas no primeiro bloco previam esse olhar holístico da Escola no presídio.

Nesse primeiro momento, elas se apoiaram no pensamento de Paulo Freire, e em dois textos. O primeiro é *A Educação na prisão não é uma mera atividade* de Marc de Maeyer⁴³ (2013). O outro é *Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade*, da Professora Elenice Maria Cammarosano Onofre (2015). Ambos são complementares e possibilitam o entendimento para as três perguntas que deveriam ser respondidas nesse bloco formativo: O que é uma Escola em espaço de privação de liberdade? O que é ser professor em espaço de privação de liberdade? E quem é o estudante do PEP?

O grupo de formação entendia que os tempos de formação não eram adequados, pois não existia a possibilidade de desvincular esses professores

⁴³ Pesquisador belga, que atua na UNESCO.

das práticas orientadas pela EFAPE. Dessa forma, a ATPC era mais um espaço de discussão colaborativo com a proposição de algumas atividades que pudessem ajudá-los na elaboração das ideias discutidas.

A proposta de trazer Maeyer (2013) e Onofre (2015) partiu da pessoa Supervisora. Os textos vão elencar a diferença entre educação *da* prisão e educação *na* prisão. Esse jogo com as preposições vai ser o mote da discussão nos dois primeiros encontros, marcando, ainda, as discussões previstas para o terceiro encontro.

Nestes textos, discute-se a perspectiva de um conhecimento formal institucionalizado: as escolas. Contudo, também existe um conhecimento informal que todo encarcerado aprende, que não é institucionalizado, mas, normalmente, é o que possui maior significado para ele. Para Maeyer (2013) e Onofre (2015), a educação *da* prisão ensina a repetir, ensina o sujeito a se moldar ao sistema. Já a educação *na* prisão é um processo que permite que o mesmo sujeito não perca sua individualidade, que seja possível se sentir cidadão. A educação *da* prisão é para acompanhá-lo apenas ali dentro; a educação *na* prisão é para toda a vida.

Contudo, como essa pesquisa não é apenas do recorte temporal deste semestre em 2022, e surge da latência de anos de prática na Educação no cárcere, foi impossível não permitir que os anos anteriores de acompanhamento dessas práticas consolidassem análises e percepções. O recorte escolhido foi analisado por estar metodologicamente organizado, não porque apresentasse pontos de observação distintos.

Karina Biondi, em seu livro *Tudo junto e misturado: uma etnografia do PCC* (2010), relata etnograficamente o período de cinco anos em que fez visitas ao marido preso e construiu um retrato do Primeiro Partido da Capital (PCC), uma das maiores facções criminosas do Brasil. Para a pesquisadora, a visita de campo não se encerra em si. O campo precisa ser digerido, precisa ser ressignificado:

Em outras palavras, a compreensão da experiência vivida depende muitas vezes de sua mistura com experiências passadas. A trajetória desta pesquisa permite enxergar meu trabalho de campo não como um período limitado de tempo num espaço determinado, mas como o estabelecimento de conexões que extrapolam os limites do tempo e do espaço do campo (BIONDI, 2010, p. 33).

Dessarte a etnografia aqui foi utilizada como um exercício de coleta, mas também uma forma de exercitar a visão sobre uma prática muito arraigada no meu cotidiano. como afirma Merleau-Ponty (1984, p.200): “[...] viramos etnólogos de nossa própria sociedade, se tomarmos distância com relação a ela”, então, a partir dela, eu me permito enxergar o outro como sujeito complexo. Embora ela sempre tenha existido, serviu, aqui, para construir uma percepção de suas práticas na construção sociológica da produção de conhecimento. Vale também apontar que essas especificidades carregam características pessoais muito arraigadas, pois muitas das relações e embates que vão surgir na escrita dessas visitas já estavam acontecendo há alguns anos. O primeiro deles acontece na reunião de alinhamento entre CDP, Escola vinculadora e DER: a não participação do CDP A na reunião de alinhamento, como apresentarei adiante no texto.

4.1.3 Hipótese de solução

A penúltima etapa do Arco de Magueres aborda as *hipóteses de solução*. Antes de aprofundar essa seção, antecipo que, enquanto, no campo científico se luta por um currículo para EJA prisional, no campo técnico acredito que alguns caminhos podem ser traçados. Entre eles, estão os documentos de apoio para a organização da Escola. Um dos que podem ajudar na melhor execução de uma Educação integral e de qualidade para pessoas privadas de liberdade, é o Projeto Político Pedagógico nas Prisões (PPPprisões).

Marques (2021, p. 82), defende que “[...] o Projeto Político Pedagógico é um documento que possui importância histórica no contexto educacional brasileiro, pois surge na esteira das reformas que aconteceram no Brasil”, durante a redemocratização.

O autor acrescenta, ainda, que

O PPP é um expediente que se constrói constantemente e com aporte de intencionalidade, seu desenvolvimento é um processo empírico, que comporta ideais, valores, crenças, princípios e não apenas conhecimento sistematizado. É através do projeto político pedagógico que a Equipe Gestora organiza suas metas e ações, elaboradas de acordo com sua característica, identidade, valores, metas e objetivos, e ainda contando com atuação e compromissos de todos que estão inseridos no processo educativo, com ampla participação e

responsabilização dos envolvidos no cumprimento das metas projetadas (MARQUES, 2021, p.111-112).

Para o PPPprisões, é necessário focar na educação integral, considerando a realidade escolar, mas sempre prevendo a qualidade social. A natureza política do espaço não pode deixar de ser confrontada, principalmente porque aquelas pessoas precisam integrar a sociedade, não estar às margens. E, acima de tudo,

É um projeto de natureza democrática, pois rompe com a rotina do mando impessoal e convida a todos a participar de sua elaboração, preconiza a racionalização da burocracia que permeia o interior das escolas, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (MARQUES, 2021, p. 112).

Alguns pontos são centrais na criação do PPPprisões:

a) o âmbito socioeducativo é o espaço disciplinar em que se realiza a práxis da educação social que, do mesmo modo que outras disciplinas sociais, exerce a mediação para prevenir as situações de escassez e garantir a promoção dos indivíduos; b) a educação social pode corrigir a concepção clássica de institucionalização, a educação social não se esgota no não formal, muito pelo contrário, deve abarcar todos os espaços e todos os momentos, já que o homem se aperfeiçoa em qualquer âmbito e ao longo de toda a sua vida. A educação social promove estratégias didáticas de caráter instrumentalista, cujo meio é a autonomia pessoal, independentemente do contexto no qual se encontra o indivíduo; c) a educação social é uma prática social que medeia a socialização dos indivíduos, que desenvolvendo ação educativa atuam sobre a sociedade; d) a educação social deve promover no indivíduo a sensibilização e tomada de consciência de si e do meio (território). A educação social deve intervir naquelas circunstâncias que geram situações de necessidade nas pessoas; e) interação dos presos com a população do território prisional, família e sociedade; f) redução das assimetrias nas relações entre os presos, considerando vulnerabilidades físicas e psíquicas; g) otimização das relações pessoais com o intuito de melhorar o clima social da prisão e de obter espaços amplos de solução coletiva de conflitos e problemas que evitem soluções violentas e autodestrutivas; h) possibilitar uma observação e operacionalização racional dos programas e benefícios baseados nas necessidades e demandas do preso; i) elaboração e implantação de todas as atividades desenvolvidas em diferentes espaços e tempo, considerando-os como projetos educacionais de aprendizagens individuais e coletivas; j) considerar todas as atividades desenvolvidas nas assistências, partir de experiências piloto, etapas e modalidades diversificadas de educação; k) reconhecer o território prisional como espaço educacional; l) buscar sinergia entre as ciências assistências que se assentam no território

prisional; m) envolver Secretarias de Educação, Administração Penitenciária e Assistência Social para formação continuada, organização, fomento, elaboração e avaliação dos projetos políticos pedagógicos das prisões; n) criação de cargos específicos na carreira de oficial de execução penal dos estados, na função de Diretor e na função de coordenador pedagógico para exercício das funções no setor de educação, com definição de perfil adequado, curso superior e remuneração condizente; o) criação de normas, considerando a LDB e LEP, planejadas e acompanhadas pela educação, nos turnos matutino, vespertino e noturno e articuladas com outras assistências para desenvolvimento de projetos educacionais; p) assegurar as atualizações da oferta das modalidades de educação escolar, educação profissional, certificações e remição, pelo estudo, trabalho, projetos (MARQUES, 2021, p. 114-116).

Ao longo da pesquisa, toda a metodologia do Arco de Magueréz foi pensada para que, no fim, o produto fosse um PPPprisões. Para que esse pudesse servir de modelo para o trabalho pedagógico e orientar quanto às necessidades de articulação com aspectos sociais, políticos e culturais dos estudantes privados de liberdade. Quando se discute Educação Social, ou Pedagogia Social, o um termo traz uma definição muito próxima de mediação da informação:

A Pedagogia Social foi por mim definida, no "Dizionario di Scienze dell'Educazione" como uma ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e em modo particular a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais (CALIMAN, 2020, p. 53).

Gosto, ainda de pensar, como Almeida Júnior (2015c), que a mediação da informação segue por um trajeto à esquerda da Ciência da Informação. Longe das práticas neoliberais que assolam a área, às vezes muito preocupada com empresas e corporações, e com uma preocupação acerca de uma questão não de uso da informação, mas de um aspecto de construção do sujeito enquanto ser social.

Com isso colocado, deu-se início às ATPC. Antes de inaugurar as pautas propostas pela Diretoria de Ensino, foi realizada uma reunião de alinhamento no dia 11 de agosto de 2022, para explicar o funcionamento da ATPC e como seria o acompanhamento por parte das equipes da Diretoria e da Escola Vinculadora.

Aqui começo a última etapa, que é a *aplicação à realidade*.

A reunião teve como pauta principal o *Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e SAP/FUNAP número 01* (2018), fundamentalmente o capítulo 10 - *Procedimentos de segurança a serem observados na área da Educação no Sistema Prisional*. O documento versa desde a fundamentação, com base na legislação para educação nas prisões, até questões muito técnicas da SEDUC, como atribuição de aulas, abertura e fechamento de salas, avaliação e recondução dos professores do PEP.

A leitura específica do capítulo 10 acontece devido aos procedimentos que, naquele momento, estavam resultando em problemas para o CDP e influenciavam no trabalho dos Professores. A reunião de alinhamento ocorreu para permitir que questões administrativas não tirem o foco dos professores, como garantia de haver os acertos necessários.

A reunião foi marcada no CDP B. Estiveram presentes, por parte da SEDUC, os sete professores do PEP, os três PEC que cuidam do Programa, o Diretor e a PCG da Escola Vinculadora. Como representantes da SAP, estavam o Diretor Geral do CDP B, o Diretor de Educação e Trabalho do CDP B e o Diretor de Educação e Trabalho do CDP C⁴⁴. Dentre as pessoas ausentes, uma professora se justificou, dizendo que não daria aulas naquele dia, portanto não tinha condições de estar presente⁴⁵. A outra ausência sentida foi de um representante do CDP A, que reportaria as necessidades desse espaço, em relação aos professores.

A reunião aconteceu na sala do Direção Geral do CDP B, que abriu com uma fala do próprio Diretor. Colocou-se a importância de ter a Escola presente no ambiente prisional, já que os professores trazem a ressocialização como principal aspecto da função. Outro ponto que chamo a atenção para a liminaridade, o professor é responsável pela Educação formal desses indivíduos, mas ele não pode deixar de perceber que ela é parte da socialização de um sujeito. Depois o próprio Diretor afirma ser formado em Pedagogia e entender a importância dela no Sistema. Tal afirmação ecoa um item da Lei de Execução

⁴⁴ O CDP C não possuía o Programa até o ano letivo de 2023. A participação do CDP C na reunião era para entender o funcionamento e andamento dos trabalhos e já possível organização para receber os professores em 2023.

⁴⁵ Muitos professores possuem outros vínculos empregatícios, inclusive na rede particular. Uma reunião como essa, que solicita sua presença, faz com que tenha que escolher onde levará a falta.

Penal (LEP) (BRASIL, 1984), a lei que trata sobre o direito do reeducando nas penitenciárias do Brasil, e a sua reintegração à sociedade, que determina que os Diretores de presídios tenham, no mínimo, a formação em nível superior em Direito, Psicologia, Ciências Sociais, Pedagogia ou Serviços Sociais. A declaração, que enaltece a importância da educação no sistema, fundamenta o perfil necessário, pois é muito perceptível quando a pessoa não possui a formação em Pedagogia e não valoriza a escola no presídio.

Ainda sobre a importância da Educação, o Diretor enfatizou a relevância de os estudantes poderem contribuir com a avaliação do PEP, que opinar sobre o futuro do programa⁴⁶. Após essas falas introdutórias, iniciou-se a leitura do documento.

Dentre os temas do capítulo 10, vem a questão da padronização do trabalho, conforme o Procedimento Operacional Padrão (POP) e o Regimento Interno Padrão (RIP), instituído pela Resolução SAP nº 144 de 29 de junho de 2010 (SÃO PAULO, 2018). O excerto do documento está dividido da seguinte maneira:

1. Chegada ao Setor da Subportaria da Unidade Prisional;
2. Portaria;
3. Orientações sobre roupas e afins;
4. Na sala de aula;
5. Orientações gerais.

Os itens 1 e 2 são complementares e parecidos. A subportaria é o espaço entre a rua e o CDP, espaço que serve também de estacionamento. Desde esse momento, o professor precisa apresentar a documentação pessoal e, se for necessário, poderá passar por revista, assim como na portaria do CDP. Na portaria, a pessoa com certeza passará por revista, além de dever deixar equipamentos eletrônicos e materiais que constam como itens proibidos: “[...] caneta de metal e/ou de tinta vermelha [substituída pela caneta azul], caderno espiral, material cortante e outros objetos que possam servir como instrumento considerado lesivo à sua integridade física ou de outrem [...]” (SÃO PAULO, 2018, p.46).

⁴⁶ A proposta foi incorporada no cronograma, mas não aconteceu devido a conflitos de agenda e organização com o CDP B.

No item 3, fica estabelecido o código de vestimentas possíveis para entrar no presídio. As vestimentas proibidas são:

- Roupas similares aos uniformes usados pelas pessoas em situação de privação de liberdade (calça e camisa caqui ou amarela e camiseta branca) ou uniformes militares;
- Sapatos de salto alto, tipo plataforma ou com grande volume, coturnos e botas;
- Sutiã com suporte de ferro;
- Anéis, relógios, jóias, óculos escuros, tiaras, arcos, prendedores de cabelo metálico ou com suporte de ferro; “piercing”;
- Blusas com capuz e forro duplo;
- Miniblusas e minissaías, camisetas regatas, bermudas;
- Saias rodadas;
- Roupas transparentes ou excessivamente decotadas;
- Apliques capilares, bonés, chapéus;
- Equipamento eletrônico de qualquer natureza (celular, laptop, tablet, ipod, etc) (SÃO PAULO, 2018, p. 46).

Os itens acima, por mais que pareçam simples para um tópico da pauta de reunião, entraram, pois dificultam o funcionamento no cotidiano do presídio. Se os professores não chegam preparados para a revista simples, precisam passar pela máquina de raio-x e o processo de entrada se alonga. Se a vestimenta não está adequada, ele pode até ser impedido de dar a aula. Essas questões são passadas logo no começo das aulas dos professores no sistema prisional, para que se ambientem e entendam o funcionamento do presídio.

Contudo, apesar de algumas poucas incidências, os professores parecem entender as necessidades colocadas pelo tópico. O ponto mais problemático para aquela reunião foi o item 4, sobre a forma de se comportar em sala de aula. O item, novamente, traz a questão da roupa. Logo depois, parte para o linguajar adequado e orienta sobre não endossar práticas que motivem a “subversão à disciplina [...], a discriminação de qualquer tipo e o incitamento ou apoio a crime, contravenção ou qualquer outra forma de indisciplina [...]” (SÃO PAULO, 2018, p. 47). E continua sobre o aliciamento dos professores para realização de favores:

- c) Atentar-se para não ceder a pedidos das pessoas em situação de privação de liberdade, ainda que a solicitação pareça insignificante ou comum, procurando sempre orientações junto aos funcionários da Unidade Prisional [...] em caso de quaisquer dúvidas. Por exemplo, levar um recado para um familiar, telefonar para amigos ou familiares da pessoa em situação de privação de liberdade, postar cartas no correio, levar selos para Unidade Prisional [...]. São condutas proibidas pelos

profissionais que prestam serviços nas Unidades Prisionais da SAP [...] (SÃO PAULO, 2018, p. 47).

Este era o ponto central da reunião, principalmente porque o aliciamento é constante. Os professores não percebem que estão infringindo as regras do sistema prisional e acabam participando de atos ilegais, na inocência de estar apenas ajudando. Para não ter problemas com aqueles docentes, foi reforçada a mensagem sobre essas práticas. A reunião terminou devido ao avanço da hora e não houve qualquer manifestação em relação aos tópicos discutidos; aparentemente, todos estavam de acordo com o discutido.

A primeira pauta foi realizada pela pessoa Supervisora e pela PEC 1, e tinha como principal objetivo a construção do que os professores entendiam como “Escola no cárcere”. Foi realizada no CDP A e estavam presentes oito professores, mais dois agentes penitenciários e o Diretor de Disciplina e CGP da Escola Vinculadora. Como era uma pauta muito simples, muito mais voltada para uma conversa, não existia tempo para uma leitura mais aprofundada do texto de Onofre (2015). Mas a equipe separou alguns excertos e criamos perguntas disparadoras para elencar a discussão.

Segundo relato da equipe da DE, as coisas estavam indo até ser feita a questão: “Que escola nós queremos?”. A partir desse momento, o Diretor de Disciplina do CDP A começou a questionar nosso papel ali, dizendo que não era uma discussão plausível, e que não é espaço para dimensionamentos, que não existe a escola que queremos, que o presídio é um “lugar para a escola que dá para ser”. Não sendo possível se moldar às vontades de ninguém, que ali a função é manter a ordem e disciplinar as pessoas.

Nesse momento, alguns professores desistiram de participar e passaram a concordar com as falas do Diretor. O espaço formativo passou a ser um embate entre a equipe da DER, defendendo a escola no presídio como um espaço de formação e construção de conhecimento, mesmo que tenha que se adaptar às necessidades locais, e a equipe do CDP, defendendo que a escola é um espaço disciplinador contíguo aos raios. Esse embate pode ser percebido na fala da Professora 5:

[...] Talvez ele não aprendeu Matemática, talvez ele não aprendeu Ciências, mas, quando ele fala pra mim que gosta da minha aula porque eu trato ele com respeito e me preocupo, eu já ganhei um ano letivo todo, né, porque de alguma forma é [...] a transformação, talvez não a transformação do conhecimento

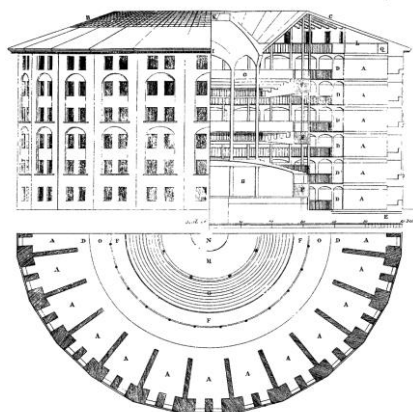
propriamente dito, mas a transformação de que ele pode ser respeitado como pessoa. [...] Eles falam: “a gente fica muito feliz porque vocês tratam a gente com respeito, trata de uma forma diferente”. É só isso, vem para sala “o que você quer aprender?”, “o que que eu posso melhorar?”, tenho muito essa conversa com eles.

O primeiro ATPC foi fundamental para a equipe se atentar a alguns pontos. Existiam dois grupos, tanto entre os professores, quanto entre as equipes da SAP. Mais fácil era reconhecer que, entre as equipes da SAP, no CDP A a escola era vista como um problema, pois faz a equipe de disciplina do presídio trabalhar mais, já que precisam levar os estudantes para a aula, ou seja, uma série de procedimentos que precisam ser garantidos para a segurança. No CDP B, a personificação dos funcionários foi outra. Eles participavam ativamente das formações e até propunham temáticas de discussão para as formações. Inclusive, um dos agentes, que ficou responsável de acompanhar as ATPC, era extremamente participativo nas discussões.

Entre os professores, a divisão aparentemente não era tão óbvia inicialmente, mas, com as idas às formações, foi possível identificar um grupo que estava acomodado na função e achava que não precisava de formação ou participação nas atividades propostas. O outro grupo era muito participativo e interessado pelas temáticas trazidas para discussão.

O espaço é construído de uma forma baseada no conceito de panóptico de Jeremy Bentham (2008), para quem as celas deveriam sair do centro do edifício, como raios de uma circunferência, como mostra a figura 16.

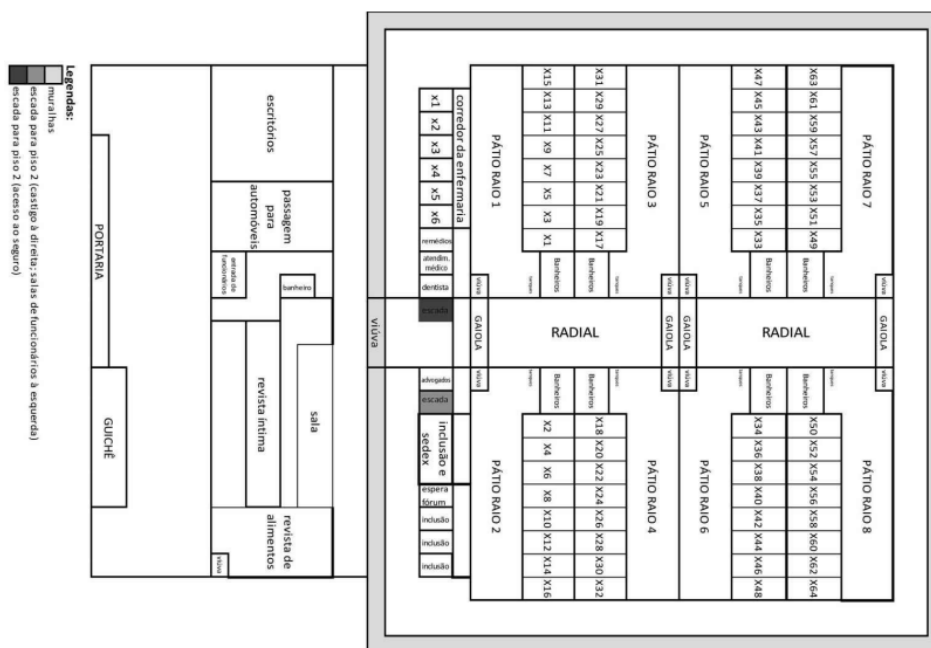
Figura 16 - Planta da estrutura do Panóptico idealizado por Bentham (desenho do arquiteto inglês Willey Reveley, 1791)



Fonte: Bentham (2008, p. 197).

No croqui da figura 17, tem-se uma ideia de como é estruturado o CDP. É possível visualizar esses raios, de onde ficam as celas. Se a escola tem estudantes de todos os raios, o setor disciplinador precisa destrancar e abrir um por um.

Figura 17 – Croqui de um CDP na Grande São Paulo



Fonte: Biondi (2010, p.177).

4.1.3.1 Proposta de aulas de trabalho pedagógico coletivo

Após a primeira ATPC, foi necessário combinar de não entrar em embate com os professores, sempre argumentando que era um momento formativo, e não de imposição de ideias, mas que estávamos passando por uma construção coletiva de conhecimento e era necessária a participação de todos.

Na segunda ATPC, compareceram o PEC 2 e o PEC 3, que fariam uma discussão ainda com base no texto anterior, mas refletindo sobre o papel do professor naquele espaço. Agora a ATPC era no CDP B, sem o Diretor contrário à construção de uma escola ideal. Mas alguns professores estavam defendendo a ideia do Diretor do CDP A. Era muito evidente que assumiam essa postura dos funcionários da SAP. O relato do PEC 2 ilustra bem a questão:

[...] A gente já começou com o encontro com o diretor com todo mundo assim: [...] “bom, ele é agente?”. Ele tinha toda uma postura, um jeito de falar, um jeito de ser, [...] aí de repente ele chega “eu sou professor disso, disso e disso”. Espantei, [...] falei assim: “ué?” [...] Pensei: “mas é agente e professor, né?” Deve ser [...]. E isso se converteu também nas ATPC. então teve uma ATPC que foi eu e o PEC 3, que era até engraçado, acho que era o Agente do B que [...] tinha muito mais uma postura de professor de estar aberto a querer aprender em geral do que um outro pessoal. [...] O PEC 3 [...] queria pôr a pauta de um jeito e eles muito resistentes, [...] muito fechados a toda e qualquer coisa que viesse no campo pedagógico. [...] Quase meia hora a gente desconstruindo essa ideia de que: “olha, nós não somos segurança, a gente tem que seguir todas as normas?”. “Temos.” “Mas nosso foco aqui é o que a gente tá trabalhando, não é isso?” porque eles sabem tudo, “porque a gente não pode usar tal coisa”, “porque a segurança não deixa”, “a gente não pode dizer tal coisa”, “porque o preso não pode isso”, mas não é nosso quadradinho, [...] nossa competência é a gente pegar esse aluno fazer isso e isso. [...] Foi uma resistência grande, não sei se vocês percebem também, quebrar essa ideia de que o serviço do prisional [...] é um, nosso serviço é outro. A gente chega lá, eu não sei quem foi que falou, eu não quero saber o que aluno fez para estar ali, eu não quero saber da renda [...] Ele é um aluno como [...] em qualquer região do mundo, então minha função lá é “vamos aprender, vamos estudar, vamos conhecer” [...] Eu acho que isso aconteceu pela ausência deste momento na escola porque [...] eles ficam o dia inteiro lá, a única referência que eles têm de trabalho é o pessoal da segurança. Instintivamente ou não, você começa a puxar aquilo para você, porque é a única referência que você tem naquele lugar. Então, a gente até falava na reflexão no ano passado, é muito importante para eles estarem aqui [na escola] porque é um momento em que eles vão estar com os professores, a postura do professor é diferente, eles precisam ter esse contato.

Neste momento, ficou evidente para a equipe que o comportamento dos professores não seria de receptividade. Os professores que participavam da formação estavam fisicamente separados em um lado da sala, e os outros, contrários, estavam do outro lado. O PEC 2 acrescenta:

Essa foi a segunda ATPC. A primeira que a gente foi, [...] era justamente a segunda grande pergunta [...]: “qual é a nossa postura aqui? Como é o nosso olhar aqui? [...] Justamente a pauta era ter esse foco. O PEC 3 saiu meio: “será que a gente conseguiu?”, “a gente falou tudo?” não, a gente lançou a semente. [...] A gente observa, eles não tinham um padrão, [...] era uma falha, vamos dizer assim, não tinham ATPC, eles não tinham esse momento com professores, não tinha esse momento entre eles também, [...] pelo que eu percebi, porque dava ATPC mas parece que cada um fazia no seu canto do seu jeito. Não tinha um momento para eles se unirem, conversarem, pensarem como e aí [...] foi criando uma casca, tanto que no final do ano, quando eles foram lá no núcleo, até menos, o professor

2 já estava com uma conversa mais diferente [...]: “olha, eu tentei isso aquilo, eu fiz isso isso aquilo tá”. Bom, dá uma sensação, pega a fala primeira: “que isso não funciona”, “isso aí que tal, eu faço assim assim assado” e acabou e pega agora vê que surtiu um efeito [...] Neste momento, na escola, é fundamental para eles terem uma referência, esse acompanhamento mais próximo. [...] É um socioemocional, uma sensibilização, de que assim: “olha, lá a coisa é pesada, mas você tem uma retaguarda”. Você tem um pessoal por trás para te ajudar, então você não está só, [...] às vezes, ele sozinho lá, a forma dele sobreviver é pensar como segurança.

Na minha primeira ida para o CDP, para participar da formação de ATPC, o clima já estava complicado. Era muito perceptível que não éramos bem vindos, tanto por parte dos professores, quanto pelo CDP A. Naquele dia eu iria dividir a pauta com a PEC 1. Era o dia seguinte ao aniversário do Paulo Freire e ficaríamos com a pauta sobre o estudante privado de liberdade, para montar, em coletivo com os professores, o perfil desse aluno. No final da discussão, montaríamos três murais: o perfil de estudante ideal, o perfil que eu desejo e o perfil que eu tenho.

Estavam presentes, também, sete professores, a CGP da escola vinculadora, os outros dois PEC, o Diretor de disciplina do CDP A e uma agente penitenciária que ajuda com a disciplina.

Por conta da ocasião, comecei falando da importância de Paulo Freire para a Educação e no contexto da Educação nas Prisões. Como só poderíamos considerar importante aquela reunião porque acreditávamos na práxis e no direito de uma educação pública de qualidade. Imediatamente, comecei a falar que o Currículo Paulista pensa na formação integral do sujeito, e que preconiza o protagonismo dos estudantes. Presenciei, vinda do Diretor da disciplina, a mesma reação ocorrida durante o primeiro ATPC.

A questão não era mais a construção do espaço escolar: o problema agora era o protagonismo do estudante. Segundo ele, o presídio não era espaço para presos serem protagonistas, que se eles fizessem o que eles quisessem, ali não seria um espaço de correção. Tentei argumentar que a aprendizagem só seria possível se o próprio estudante fosse o centro dela, que o Currículo Paulista e os pensadores da Educação pensavam assim. Ele me contra-argumentou que estava ali para manter a ordem, e que, se os professores ensinassem certas coisas para os presos, eles entrariam nos raios e causariam uma destruição.

Estou usando a palavra *preso*, da forma que ele utilizou, não mais *estudante*, ou *privado de liberdade*, ou qualquer outra menos subjugante.

Essa discussão aconteceu por aproximadamente 45 minutos, durante uma ATPC de uma hora. Quando pedi para discutirmos aquilo em outro momento, para não tomar o espaço de formação para os professores, que não se destinava ao alinhamento das equipes técnicas, ele ameaçou *nunca* mais participar de uma ATPC. No tempo que sobrou, colocamos a proposta da construção do mural, pelo menos, para que depois pudéssemos voltar para o debate. Neste momento, três professoras se negaram participar da atividade, porque não poderiam passar informações dos estudantes para a SEDUC. O argumento utilizado foi que são informações sigilosas, não podendo ser utilizadas fora do presídio, o que foi corroborado pela agente, que continuou na sala após a saída do Diretor de disciplina. No entanto, não existia nenhuma proposta de informações sigilosas, estávamos apenas construindo um mapa mental a partir de perfis de estudantes.

Foi minha vez de sentir a frustração dos outros membros da equipe, que era ter a ATPC arruinada por parte dos professores e da equipe do CDP A. Atitude diametralmente oposta ao comportamento de três professores e da equipe do CDP B. Foi necessário uma mudança de planejamento, e encaixar a discussão da resolução conjunta SEE/SAP número 2, de 30-12-2016 (SÃO PAULO, 2016). Seria um momento de escuta com os estudantes do CDP B, mas acabou virando uma pauta de bronca, baseada na leitura da resolução.

No dia da leitura da resolução, momentos antes dos professores chegarem, o agente do CDP B confessou que uma professora estava faltando sem justificativas. Professores categoria O não podem ter faltas injustificadas, o que leva à extinção de contrato. O Diretor da Escola Vinculadora não teve outra alternativa, pois até aquele momento do mês, a pessoa já contava oito faltas⁴⁷. A formação foi comigo, com a Supervisora, o Diretor da vinculadora, a CGP, o agente penitenciário do CDP B e os oito professores.

Vou elencar os pontos principais e grifar os que considero mais pertinente na conversa com eles:

⁴⁷ Essa professora não foi considerada uma participante da pesquisa, pois só esteve presente uma vez, exatamente neste dia.

Artigo 7º [...] § 3º - São atribuições da Comissão de Avaliação de Desempenho Docente: 1. **acompanhar, subsidiar e orientar, administrativa e pedagogicamente, ao longo do ano letivo, os docentes**; 2. ratificar ou não os pareceres avaliativos trimestrais elaborados pela escola vinculadora juntamente com o estabelecimento penal; 3. **avaliar a recondução do professor ao final de cada semestre letivo**; 4. registrar, por escrito, o trabalho realizado pela Comissão no âmbito da Diretoria de Ensino;

[...] Artigo 9º - **Caberá à Diretoria de Ensino**, por meio dos supervisores de ensino, conjuntamente com os docentes do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino e, em articulação permanente com a direção da escola vinculadora e respectivos Professores Coordenadores: **I - acompanhar o trabalho educacional desenvolvido nas classes em funcionamento nos estabelecimentos penais ou unidade psiquiátrica**; **II - proceder às orientações necessárias à efetivação da matrícula e à constituição das classes nos estabelecimentos penais**; e **III - implementar ações de formação e orientar os profissionais envolvidos, na conformidade das respectivas atribuições**.

Artigo 10 - Caberá à unidade escolar vinculadora adotar os procedimentos relativos à matrícula, acompanhando e orientando o estabelecimento penal ou unidade psiquiátrica em casos de uso de senha dos sistemas de cadastro da SEE, sobre o encaminhamento dos registros escolares, a guarda de prontuários dos alunos e sobre a expedição de documentos escolares dos alunos matriculados nas classes em funcionamento nos estabelecimentos penais ou unidade psiquiátrica, informando a realização das reuniões de ATPC e assegurando apoio ao trabalho docente quando necessário. **§ 1º - O Professor Coordenador da escola vinculadora acompanhará o trabalho pedagógico das classes vinculadas, assegurando articulação e reuniões com a equipe de professores, com vistas à capacitação docente e à melhoria da prática em sala de aula, respeitadas as especificidades pedagógicas do atendimento escolar de que trata esta resolução**. § 2º - A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC será organizada e realizada, com os pares da escola, pela coordenação pedagógica da escola vinculadora, com registro em ata própria, e deverá contemplar as especificidades da oferta de EJA no sistema prisional, podendo ocorrer de modo revezado na escola e no estabelecimento penal ou unidade psiquiátrica [...] (SÃO PAULO, 2016).

Essa conversa pontuou que não estávamos ali fazendo coisas da nossa cabeça, ou extrapolando os limites da SAP. A formação era parte da carga horária deles, e que eles mesmos, professores, não estavam colaborando com a construção coletiva do espaço formativo. Que não estavam tendo postura de professores, já que se negavam participar das atividades, e em todo momento estavam sendo avaliados.

A Supervisora faz uma leitura circunstancial da questão:

Deixa eu só colocar umas questões para historicizar também, e não ficar pensando assim “ah, esses professores estão há 10 anos e ninguém nunca fez nada?” [...] A gente tem um problema da forma que está organizada legalmente a educação, por mais que a gente consiga fazer [...] acontecer, e ela acontece, os professores estão lá dentro mas a gente [...] não tem no presídio um diretor que está lá o tempo todo nos representando, representando a educação. Eles estão o tempo todo no cotidiano lidando com as pessoas de lá. Porque a gente tem uma escola para cuidar, [...] no caso dos diretores, dos gestores [da Escola Vinculadora], porque eles acumulam lá esse serviço, até no módulo faz com que tenha mais uma pessoa, mas não é o suficiente, nunca. O ideal que a gente defende é que, minimamente, tenha um coordenador pedagógico pra lá [...]. Porque se defende outras coisas e aí você pensa: “ah, mas eles estão lá tanto tempo”, eles foram se tornando muito mais próximos por causa disso que eu acabei de falar, e porque que a gente nunca tomou nenhuma providência. [...] Precisou a gente ficar 6 meses indo lá pra gente ter o arbítrio de legalmente não reconduzir ou reconduzir, porque, quando você não acompanha de perto quando você não está no cotidiano, você não pode arbitrariamente falar: “olha, eu vou te tirar, porque a minha impressão de longe é que não está rendendo o que dá, não está [...] com o retorno que a gente queria”. Então não dava para não reconduzir; quando deu, a gente não reconduziu.

O ponto colocado pela Supervisora demonstra um grande problema presenciado nas formações: ter um professor com perfil de agente penitenciário, o professor no limiar. O professor que não entende a função da escola dentro de um equipamento como o presídio e deixa de ensinar para virar um agente disciplinador. Essa fragilidade da liminaridade entre ser professor, se perceber professor, atuar como agente penitenciário, gerou os problemas percebidos. A leitura da resolução conjunta SEE/SAP número 2, de 30-12-2016 (SÃO PAULO, 2016) calhou de ser na transição das temáticas.

Na ATPC do dia 18 de outubro, o tópico a ser trabalhado era Currículo EJA, e a discussão partiu do Currículo Paulista e de como os professores precisam se organizar para adaptar as propostas de sequência didática para os estudantes. Sempre enfatizamos a necessidade de se planejar em tempos menores para o processo ensino-aprendizagem, pois os estudantes são transferidos de CDP com certa frequência. O intuito, aqui, era fazer com que os professores organizassem melhor suas aulas a partir do Currículo Paulista. Caso tivessem necessidade, poderiam utilizar a ideia de alfabetização científica (SILVA, 2017) para guiar o caminho até a discussão curricular em si.

Neste dia, a ATPC estava programada para acontecer no CDP A, mas, por um imprevisto de última hora, mudou para o CDP B. No ínterim, entre eles avisarem a Escola vinculadora e a Diretoria de Ensino. O PEC 3, que estava responsável pela discussão com a CGP, acabou não olhando o celular e foi para o CDP A, fez todo o protocolo de segurança para entrar e só descobriu quando chegou lá dentro. Já dentro, foi recebido pelo Diretor de Disciplina, que novamente fez todas as solicitações que já havia feito anteriormente: o modelo de educação bancária, pouca participação do estudante no processo de aprendizagem. A equipe ficou com a sensação que foi proposital deixar o PEC entrar, sabendo que a ATPC aconteceria no outro CDP: visava tentar mostrar que a equipe estava desalinhada, e, por erro de comunicação, a ATPC não aconteceu. Mas a CGP conduziu a ATPC sozinha.

As três ATPC seguintes foram tranquilas e também se debruçaram sobre questões pedagógicas: sondagem de aprendizagem e avaliação de aprendizagens. A escolha por esses assuntos se deu por conta da percepção de que a defasagem de aprendizagens dificulta o preparo de aulas por parte dos professores. Apesar de a defasagem ser percebida, ela é dificilmente identificada e avaliada.

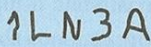
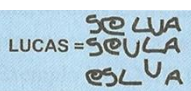
Primeiramente, é necessário uma sondagem com o estudante, para que se perceba em qual grau o processo está. O processo é definido como:

[...] um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não-alfabetizados têm sobre a escrita alfabética. É um momento em que também o aluno tem oportunidade de refletir enquanto escreve, com a ajuda do adulto. A sondagem pode ser: uma relação de palavras acompanhadas ou não de frases, uma produção espontânea de texto ou qualquer outra atividade de escrita, desde que seja acompanhada de uma leitura imediata do aluno. Por meio da sondagem podemos perceber se o aluno faz ou não relação entre fala e escrita e, se faz, de que tipo é a relação. É de grande valia, para o professor, realizar essas sondagens no decorrer do ano – no mínimo três vezes –, pois isso permite conhecer a evolução “histórica” da escrita dos alunos. Trata-se de uma avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem do sistema alfabético, que não é estática: é o retrato do momento em que foi realizada e pode mudar, inclusive, de um dia para o outro (BRASIL, 1999, p.69).

A mais utilizada é a sondagem de hipóteses de escrita, amplamente adotada na alfabetização. A ideia dessa ATPC era apresentar esse modelo como um método de identificação do diagnóstico de aprendizagens dos estudantes.

A decisão de trabalhar com esse assunto foi tomada por ser a avaliação diagnóstica menos conhecida pelos professores. Outras formas de fazer avaliação diagnóstica até são enviadas pela SEDUC. Durante a apresentação do método, alguns professores relataram que presenciaram estudantes nos níveis de escrita apresentados (quadro 23). Só descobriram que seus estudantes de Anos Finais e Ensino Médio não tinham o processo de alfabetização completo naquele momento.

Quadro 23 – Exemplos de sondagem de hipótese de escrita

Nível		Representações grafemas	O que a pessoa sabe
Pré-silábico	Fase icônica		Através do desenho representar o objeto real
	Garatujas		Para escrever precisa de símbolos, rabiscos e pseudoletas
	Diferença entre letra e número		A pessoa não sabe diferenciar letra e número
	Escrita sem controle de quantidade		Reconhece o papel das letras, contudo algumas pessoas ocupam toda a página com a escrita, enquanto outras escrevem uma letra por palavra.
	Escritas fixas		Utiliza as mesmas letras de forma linear, geralmente as letras do nome
	Escritas diferenciadas		As palavras possuem as características do objeto, variando na ordem ou quantidade de letras. Exemplo: aranha é um animal pequeno e tem três letras, enquanto o

			avião que é grande possui sete letras.
Silábico	sem valor sonoro		Percebe a lógica da escrita, utiliza para escrever uma letra para cada emissão sonora.
	com valor sonoro		
Silábico-alfabético			Usa letras convencionais correspondentes. Percebe que a sílaba pode ser escrita com a vogal ou com consoante.
Alfabético			Possui uma escrita com correspondência fonética.

Fonte: Elaboração própria (2023), adaptado de Ferreiro e Teberosky (1999).

A intenção, ao abordar esse tema durante a ATPC, era de mostrar a necessidade do diagnóstico por parte do professor, para que não planeje uma aula sem levar em consideração as aprendizagens dos estudantes. Foram necessários dois dias de ATPC: um para apresentar o método, e outro para a realização de exercícios de análise das hipóteses, sendo o primeiro no CDP B e o outro no CDP A. No fim da ATPC no CDP A, o Diretor de Disciplina me chamou de canto e parabenizou a formação, dizendo que era isso que ele esperava de nós, que falássemos “mais de escola e menos de ideologia política”.

Em todos os momentos em que estivemos em formação de professores, esse funcionário deixou bem claro que a Escola não podia ser um ambiente de formação política. Ela serve apenas para cumprir como mais espaço de disciplinador dentro do presídio. Porém, como mostram as falas dos professores a seguir, a temática é de extremo interesse por parte dos estudantes:

Professor 2: Olha, isso cabe bem na minha penúltima aula e eu estava falando sobre os países da América do Sul, e aí cabe lá, o país mais rico da América do Sul, não é Argentina, não é o Brasil. E aí quando for matemática financeira para falar sobre isso, acaba envolvendo o tema política. Eles adoram, nunca vi um povo interessado por política quanto é hoje em sala de aula. Aí eles perguntam muito e aí falo: “não, vamos ver tal conteúdo aqui, vamos parar porque nem tudo eu posso”. Mas o interesse

deles é querer saber: quem, como, por que. Tipo, a televisão mostra uma coisa e ele já chega com um papel, eles fazem questão de anotar e é: “olha eu vi isso aqui na TV, o que que você pode me falar sobre isso?” Então em tantas coisas a gente fica assim não, esse assunto é polêmico.

Professora 1: Tem coisa que tem que falar, né?

Professor 2: É, eu acabo fazendo um velho planejamento. Sempre levo para um... respondo a pergunta sem causar polêmica.

Assim também fala a Professora 6:

[...] Uma construção muito importante que tem que ser feita é da autonomia deles, [...] a gente tem que tirar eles daquele momento que eles são uma matrícula, um coletivo de pessoas beges⁴⁸, então a gente tenta trazer essa autonomia nesse pouco tempo que a gente tem e [...] perguntar o que que interessa [...] para esse aluno? Será que interessa muito, para esse aluno, eu falar em histórias sobre algo muito abstrato, que eu não consigo fazer uma conexão com a realidade? [...] Não adianta eu falar só da Revolução Francesa sem falar da importância que foi disso para os direitos humanos. [...] A gente tem que trazer para a realidade e trazer mais próximo, o máximo possível, para eles conseguirem concretizar esse aprendizado mesmo.

É, também, fundamental olhar para essas falas e ver como o posicionamento dos professores difere nesse processo de mediação. O Professor 2 diz que tenta responder sem causar polêmica. Eu não sei o que ele quis dizer com polêmica, mas acredito piamente que é se manifestar contrário ao *status quo* do CDP. Relaciono isso com um relato da Professora 5:

[...] Eu acho que é em parte também o que a gente estava discutindo ali. Buscar ouvir o aluno que que interessa para ele, o que que ele já sabe, o que ele não sabe, fazer uma prova diagnóstica. Ver o que que tem de interessante, às vezes algum tema que é atual, [...] nós somos a ligação com a sociedade, porque ali ele não tem acesso a notícia, não tá conectado com as coisas. Eles perguntam sobre alguns temas, [...] pode ser o ponto de partida também para gente trabalhar algum conceito, porque aí eles vão conseguir discutir, porque é um tema atual, principalmente de saúde. [...] Eles perguntam, eu tenho o hábito de perguntar muito, assim, “o que que você quer estudar no começo do ano?” Faço acolhimento, [...] Talvez o tema que ele fale tá muito distante do currículo, mas aí eu tento [...] juntar, [...] fazer essa adaptação [...], essa transformação. [...] Por exemplo, eles [...] comem muita salsicha lá, [...] eles sabem que faz mal, e aí por que que faz mal? [...] Foi uma parte do conteúdo de ciências que eles gostaram muito, então eu peguei um ponto que eles queriam estudar e ampliei esse ponto para contemplar um conteúdo maior do currículo [...] Igual de matemática também, [...] eles não sabem interpretar gráficos e tabelas [...] Não sabem

⁴⁸ O uniforme dos presídios paulista é composto de camiseta branca e calça bege.

olhar o título, [...] isso também me acendeu um alerta de que “olha, eu posso trabalhar com gráficos, interpretação de tabelas com eles”, isso é importante para eles porque eles fazem ENCCEJA, eles fazem ENADE. Gráfico e tabela tem na televisão, eles querem interpretar, eles querem saber, aqueles gráficos das eleições, [...] então eu falei: “ah, vamos trabalhar com isso”, então eu consegui trabalhar com isso também, para uma realidade que é deles, para uma dificuldade também que apareceu durante ali, o percurso mesmo, né, durante o ano letivo que a gente já estava construindo .

Aqui é possível desestruturar a ideia de construção política como algo polêmico. A professora, percebendo que os estudantes estavam preocupados com a má alimentação disponibilizada, fez toda uma trajetória pedagógica para discutir a temática e alertar sobre condições ideais para alimentação. Não tem como dizer que essa não é uma discussão política, que foi perfeitamente realizada sem chamar a atenção para “polêmicas”. O processo feito pela Professora 5 é de permitir que esses estudantes se percebessem em seu espaço-tempo. Essa conscientização é fundamental, pois “criando e recriando, integrando-se nas condições do seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura” (FREIRE, 2021, p. 85-86). Ainda citando Freire:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). Faltando uma tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adotar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto. Assim, a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não é adaptada ao homem concreto a que se destina (1979, p.33-34).

Desde o início, o objetivo era que pudéssemos mostrar que os estudantes são sujeitos integrais. Mesmo que as condições não sejam as melhores, o papel das pessoas envolvidas no PEP com pessoas privadas de liberdade é de resgatar o sujeito como ser político, e não tratá-lo como um objeto.

Este processo não é simples, mas é o único caminho se o objetivo é um processo ensino-aprendizagem mais humanizado. Todo o trajeto metodológico foi pensado nessa perspectiva, de uma educação mais inclusiva e humanizada.

Tanto que todas as ATPC foram organizadas para que fosse possível trocas entre os professores. Para que o ato de ensinar seja melhor executado, é necessário conhecer seu estudante. A ATPC seguinte foi a de Avaliação das aprendizagens, e ela tinha o objetivo de mostrar para os professores que a avaliação também tem que ser realizada pelos estudantes, não é apenas um processo realizado pelo Professor.

Na última ATPC, com participação do Núcleo Pedagógico, montamos uma formação discutindo a importância da avaliação formativa. Esse modelo avaliativo ajuda no processo de aprendizagem ao operar de forma contínua, já que está integrado ao processo ensino-aprendizagem em todos os momentos. O modelo de avaliação escolhido foi o de avaliação por rubricas. A escolha aconteceu porque, quando se pensa que o processo de aprendizagem é subjetivo e parte de processos cognitivos e metacognitivos do estudante, a melhor forma é por meio de devolutivas desse trajeto (FERNANDES, 2006).

O modelo de avaliação por rubricas permite que o estudante participe ativamente até da construção do instrumento. Trazer o aluno para junto da construção do instrumento é compartilhar a responsabilidade do processo. Também é uma maneira de compartilhar consensos, valores e diferentes pontos de vista. Um dos pontos principais é que, se o estudante é ativo na construção desse instrumento, ele também vai ser cooperativo com o professor no momento de ensinar, pois vai saber guiar suas aprendizagens (RAPOSO-RIVAS; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, 2014). Para elucidar como é um modelo de instrumento de rubrica avaliativa, segue o quadro 24.

Quadro 24 – Modelo de rubrica de avaliação baseada no componente curricular Tradições culturais do Novo Ensino Médio

Pontos de observação	Participação insatisfatória	Participação regular	Participação satisfatória	Participação total
Desenvolvimento das atividades propostas pelo professor	Apenas prestou atenção na aula	Leu as propostas e se envolveu com as atividades	Leu as propostas de forma clara, pontuando as ações e elaborando argumentos	Leu as propostas de forma reflexiva, relacionando com as suas práticas, participou contribuindo com aspectos

				positivos
Atividades/ conteúdos em relação às pesquisas investigativas	Não pesquisou sobre o assunto e não participou	Pesquisou sobre o assunto e participou das atividades	Pesquisou o tema e se inspirou em outras fontes de pesquisa e atividades	Aprofundou-se nos temas, buscando referências com a prática, intervindo nas ações
Roteiro e desenvolvi- mento da entrevista	Não pesquisou e não estudou sobre o tema para o desenvolviment o da entrevista	Conseguiu organizar as atividades, mas não conseguiu priorizar o tempo para a realização da entrevista	Conseguiu planejar e organizar o tempo, porém não se aprofundou. Realizou a entrevista	O estudante seguiu todo o planejamento proposto, realizou todas as atividades e intervenção e fez uma excelente entrevista

Fonte: Elaborado pelo Núcleo Pedagógico (2022).

No arco formativo criado, surgiu a ideia de passar por vários momentos do ensino-aprendizagem, desde questões mais teóricas sobre os papéis da educação no cárcere até o momento final da avaliação das aprendizagens.

Para a realização de uma avaliação, o instrumento pronto deve ser compartilhado com a turma, e o estudante faz a marcação dos níveis em que ele mais se encaixa dentro dos pontos de observação. No caso do modelo do quadro 24, a rubrica é de auto-avaliação, mas poderia ter sido confeccionada para ser utilizada pelos pares (estudante avaliando estudante), ou o próprio professor utilizando com o estudante. As possibilidades são muitas. Essa ATPC ocorreu no CDP B e não houve nenhum tipo de problema. Os professores não conheciam a forma de avaliação e acharam interessante a possibilidade.

4.1.3.2 Escrita do Projeto Político Pedagógico nas Prisões

O último encontro com os professores foi na Escola Vinculadora, para a escrita do PPPprisões. Nesse momento, além de mim, estavam os três PEC, a CGP e o Diretor da vinculadora e os seis professores. A Supervisora do PEP estava de férias e não participou. A reunião foi de muita troca e de construção coletiva; no entanto, alguns professores não entendiam o que estavam fazendo ali. Como se fosse algo proibido pensar num documento de alinhamento entre CDP e Escola vinculadora. Uma questão muito parecida com as atitudes no começo das ATPC. Foi necessário pontuar, novamente, a necessidade de colaboração e qual era a função estarmos ali, escrevendo um documento democrático que guiaria o trabalho deles⁴⁹:

O Projeto Político Pedagógico para as turmas da Escola [...] localizadas nos CDP [...].

Este documento pretende ser parte do Projeto Político Pedagógico da UE [...], visto que as salas presentes no CDP são partes constitutivas da escola em igualdade de condições com aquelas localizadas na própria UE.

O documento já delimita que as turmas do PEP estão em igualdade com as turmas da escola, não criando nenhum tipo de hierarquização ou grau de importância. É importante fazer essa observação, pois há muitas trocas tanto nas equipes da Escola, quanto na SAP:

Art. 1º - Os recursos humanos disponíveis são os professores e os gestores envolvidos.

Esse artigo é importante para que os professores entendam que não não existe módulo para outras funções; portanto, todo e qualquer problema precisa ser assegurado pelas pessoas que atendem e estão diretamente atribuídas àquelas aulas:

Art. 2 - A presença da Escola e da Diretoria de Ensino fortalece o diálogo e a autonomia da equipe escolar dentro da Unidade Prisional.

Art. 3º - A equipe escolar buscará divulgar as oportunidades de ensino formais e informais entre os presos.

§ 1º - A qualidade do ensino oferecido é potencialmente a melhor propaganda de divulgação da oportunidade de estudo.

§ 2º - A seleção de estudantes é realizada pela unidade prisional, o que coloca a necessidade de diálogo com a equipe da unidade prisional. É necessário clareza sobre o papel da escola, para

⁴⁹ Colocarei o documento na íntegra, mas farei algumas observações conforme achar necessário.

mantermos o diálogo com a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP).

Esses dois artigos demonstram que a relação escola/presídio é fundamental, e que a Escola só vai se manter viva no presídio se ofertar o melhor que existe como formação. Essa relação em camadas é quase uma matrioska, onde cada uma se apresenta como completa, mas que na verdade faz parte de um todo. São relações complexas, e que, conseqüentemente, precisam se integrar para produzir um todo denso, mas que cada parte seja importante:

Art. 4º - O papel da escola dentro do CDP é o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem. Mantendo este foco, a equipe escolar buscará parcerias com as assistências presentes dentro do território prisional, como a saúde, jurídica e religiosa.
§ Único - A escola buscará realizar parcerias com outros agentes educacionais presentes no espaço do CDP, como FUNAP e SEBRAE.

Art. 5º - A escola buscará mediar a descoberta de seus potenciais humanos pelos estudantes, o que inclui sua capacidade de conhecer o mundo e criar.

Art. 6º - A escola é instrumento de transformação, buscando criar vínculos com a cultura social externa ao presídio.

Como dito anteriormente, as camadas existem, e, por conseguinte, é necessário observar que as relações dentro do CDP precisam ser fortalecidas. Tem coisas que a Escola não consegue fazer, mas diversas ações podem ser articuladas com a assistência religiosa, que tem muita força dentro dos presídios. Assim como é básico se relacionar com o mundo exterior. (Questão que não é tão simples articular, pois não existem meios de comunicação e não é permitido. Mas é possível orientar para caminhos que se possam buscar fora das grades).

Acredito que o exemplo de Sabina⁵⁰ possibilita uma articulação que cabe nesse ponto do PPPprisões. Sabina é a monitora da FUNAP, que trabalha auxiliando a escola do CDP A. Essa é vaga que está prevista na LEP e garante um salário para a pessoa. A pessoa Supervisora traz o seguinte relato:

[...] monitores que vão fazer a ponte entre a escola e o presídio, eles pegam as pipas⁵¹ [...] de quem quer estudar. [...] Infelizmente a gente não consegue ter vagas para todos, muito pelo contrário, a gente atende acho que 10%, [...] A gente vem aumentando nos últimos anos e a gente tem as monitoras, e como é CDP [...] eles saem muito, então a gente sempre muda de monitor. Nessa última formatura que eu fui, que foi depois que a gente fez todo o trabalho no final do ano, eu conheci uma das

⁵⁰ Para preservação da identidade pessoal, o nome foi alterado.

⁵¹ "Pipa" é bilhete.

monitoras, [...] uma menina, linda [...], monitora [...] de todos os presos [do CDP A]. Uma menina trans, [Sabina], fisicamente é super arrumada, batom, cabelo todo feito pra formatura. Todos os presos que foram pra falar agradeceram [à Sabina]. [...] Depois que eles falavam da [Sabina], e da fala dela, [você percebia que] é a postura de educadora. A [Sabina] é uma educadora. [...] De que como a [Sabina] tinha ajeitado pra eles poderem ir para a escola e a [Sabina] foi falar e a primeira fala dela começa: “porque não adianta a gente achar que uma pessoa que está passando fome vai conseguir estudar, uma pessoa que está com a cabeça cheia porque não sabe o que aconteceu com o processo dela está”. Ela desenrola com advogado também. “Achar que ela vai conseguir concentrar na aula, então se [...] se eu estou aqui numa escola eu tenho que pensar que esse aluno tem que estar com a cabeça para a escola. Então eu desenrola o que eu posso desenrolar das outras coisas”. Então ela teve uma fala de uma educadora de alto nível, de assim... uma diretora de escola [...].

Essa de Sabina para com os estudantes, descrita pela pessoa Supervisora, e que os professores não possuem é a de pensar no foco do estudante em aprender. Mesmo que o professor esteja na sala de aula com esse intuito, às vezes tropeça em questões burocráticas e não consegue entender que outros fatores impedem que o estudante aprenda. Os artigos 4, 5 e 6 são com foco nessa atenção que precisa ser observada, pois essas relações lá dentro, e no exterior do presídio, viabilizam grandes impactos.

Continuando com o PPP prisões:

Art. 7º - A equipe escolar buscará desenvolver uma avaliação diagnóstica ampla, que permita identificar a aprendizagem do estudante dentro de um amplo aspecto, utilizando como referência as habilidades priorizadas da SEDUC/SP. Será realizada uma avaliação diagnóstica comum para todos os estudantes do segmento (Fundamental e Médio)

Art. 8º - A educação se desenvolverá preferencialmente por projetos, privilegiando o protagonismo estudantil, considerando a temporalidade dos estudantes em um Centro de Detenção Provisória.

Art. 9º - Os projetos devem levar em conta a avaliação dos próprios estudantes, como autoavaliação.

§ Único - Atividades de acolhimento podem ser um momento para conhecer estas aspirações dos estudantes.

Art. 10 - O trabalho de ensino/aprendizagem levará em consideração a necessidade de adaptação curricular.

§ Único - Uma possibilidade de trabalho é a divisão do currículo em partes menores para o desenvolvimento de projetos pontuais.

Art. 11 - A primeira semana letiva do termo será voltada para o acolhimento e diagnóstico dos estudantes.

§ Único - O acolhimento será constante para estudantes que ingressam durante o ano letivo.

Esses itens estão muito representados pelo segundo bloco de discussões da ATPC, na forma de organização do trabalho docente. Acredito que seja uma forma eficaz de trazer legibilidade para o trabalho formativo desenvolvido e garantir práticas pedagógicas melhores para os estudantes:

Art. 12 - Parte significativa dos estudantes procuraram a escola por benefícios imediatos na execução da pena. Muitos desses estudantes encontram um outro sentido para o estudo dentro da escola. A escola buscará atribuir um significado mais amplo para este ensino, relacionado a potenciais sociais e individuais.

Esse item é interessante, pois é praticamente um vilão na concepção de alguns professores, mas, na verdade, é um dos maiores aliados. Na discussão para a escrita, pontuou-se que muitos chegam à sala de aula apenas por causa da remição de pena pelo estudo⁵², mas que, depois, consegue-se fazer a pessoa gostar da escola. Foi necessário pontuar que nem fora da prisão a gente consegue estudantes de livre e espontânea vontade, portanto, o papel não é discutir como o estudante chega na escola, mas a trajetória de estudos que ele vai desenvolver. Assim, o PPP prisões considera que:

Art. 13 - As atividades de ensino/aprendizagem utilizarão uma adaptação curricular para atender estudantes com alta vulnerabilidade.

Art. 14 - O perfil dos estudantes e sua origem social serão considerados para a preparação das atividades pedagógicas.

§ Único - A atividade de acolhimento e avaliação diagnóstica fornecem elementos para compreensão do perfil dos estudantes.

Sentimos a necessidade de colocar esses itens, porque percebeu-se que, no CDP A, muitos estudantes apresentam características de consumo de substâncias ilícitas. Dentro dos presídios, é comum terem espaços diferentes, chamados de *seguro*, para resguardar a segurança de algum tipo de indivíduo que a população carcerária rejeita. Nos *seguros* normalmente estão pessoas que cometeram violência sexual, crimes contra crianças, policiais e qualquer outra pessoa que infringiu o sistema criado pelos internos.

Como a tese foi pesquisada em um complexo, o *seguro* não está em determinado raio ou cela, mas sim em um CDP. O CDP A tem essa característica

⁵² A remição pelo estudo, regida pela Lei 12.433, de 2011 (BRASIL, 2011b), que altera a LEP, autoriza a redução de um dia da pena a cada 12 horas de estudo, distribuídas em três dias, em atividades de ensino fundamental, médio, profissionalizante, superior ou ainda de requalificação profissional. Hoje nos presídios do Brasil, dos quase 125 mil em atividades educacionais, 79 mil estudantes estão cursando Educação Básica (BRASIL, 2020).

de ser *seguro* e também recebe muitas pessoas vindas da Cracolândia⁵³. Na escola, percebeu-se que muitos dos estudantes matriculados tinham questões médicas agudas, causadas pelo abuso das substâncias. Não existe um perfil do estudante que vai ser matriculado, mas, se o CDP está enviando apenas estudantes que visivelmente têm questões cognitivas comprometidas, os professores precisam adaptar as atividades para recebê-los:

Art. 15 - A equipe escolar difundirá o respeito à identidade de gênero. O acolhimento pode desenvolver atividades sobre a individualidade e o respeito coletivo.

Da mesma forma que na situação anterior, o perfil do presídio pode apresentar essa característica. Mas nesse caso, ambos os CDP possuem uma grande quantidade de população trans, que vivem em um raio separado com seus parceiros. É importante frisar que a questão de gênero e normas de gênero que se estabelecem no mundo externo não são válidas para dentro das grades. O crime organizado não reconheceu as pessoas em privação de liberdade LGBTQIAP+ como parte do sistema até pouco tempo; inclusive, poucos são aceitos em sua hierarquia (BIONDI, 2010). Muitas vezes eu me vi questionando as normas colocadas nessa questão. É muito comum ver homens cisgêneros recebendo tratamento feminino por serem gays. A impressão que eu tive é que a transsexualidade no presídio é por associação. Os homens cisgêneros obrigatoriamente são heteros, qualquer outro comportamento sexual ou de gênero vai ser considerado trans. Esse movimento de separar população trans e gays do restante do presídio é comum no Brasil: tem-se uma ideia muito popular de que o ócio no presídio faz o sujeito “virar” homossexual. Esses pensamentos são muito populares até hoje, pois a Organização Mundial de Saúde só deixou de considerar homossexualidade como doença em 1990 (SILVA, 2015b).

Nos idos de 2018, o CDP A tinha uma Diretora de Saúde e Educação muito progressista e humanitária. Em um dos eventos organizado pela escola, via-se uma grande quantidade de mulheres trans. Questionei se a SAP não tinha

⁵³ Inicialmente, “Cracolândia” é um território na região central de São Paulo, localizado entre os bairros da Luz e Campos Elíseos, muito conhecido pelo alto número de pessoas em situação de rua e consumo de crack. Atualmente, com as políticas de controle e violência utilizadas pelo Governo do Estado de São Paulo, essas aglomerações expandiram sua territorialidade e outros espaços de consumo de crack recebem o nome de Cracolândia, inclusive em outros Estados.

estudos para transferência delas para presídios femininos. A Diretora me disse que isso nunca ia acontecer, primeiro porque o sistema é conservador, outra porque a maioria das meninas queriam estar ali, pois poderiam arrumar namorado. Achei o comentário raso e superficial, sem levar em questão toda a violência que a população trans sofre não apenas administrativamente.

Trago alguns trechos das conversas com os professores, em que eles relatam a questão da população trans no presídio masculino:

Fernando: Mas isso que vocês estão me citando é... da educação básica, e de vocês como mediador, como professores, mas a frustração quando questões mais voltadas para aspectos pessoais deles, que nem o Professor 2 estava falando que o nome social não está lá: “eu vou lá e busco o nome social na escola para né, isso está aqui, é... é um direito da pessoa”. Quando vocês têm essas questões, então de repente é algum tipo de transfobia, homofobia dentro de sala de aula, e daí vocês têm que conversar com eles e vocês percebem que não tem uma mudança, racismo, vocês já viveram algumas dessas questões dentro de sala de aula?

Professora 2: Na realidade é porque a comunidade é separada em grupo e, quando acontece isso, em sala de aula, eu não permito, mas [...] caso aconteça, a pessoa que fez [...] é retirada da sala.

Fernando: Mas vocês já tiveram um caso assim?

Professora 2: Sim, só que de preso para o preso. Já tiramos uns dois ou três.

Professora 1: Então, eu lembro Professor 2, eu fico aqui refletindo, a gente teve mais esse tipo de problema no CDP A. Engraçado, no CDP B a gente tem bem menos, [...] desde que começou, eu sempre percebi que no CDP A a gente tinha mais esse preconceito. [...] Nós, como professores, precisamos estar atento a esse momento, perceber quando chega a turma nova, que chega sempre, estar sempre falando desse tema, do respeito da diversidade, que todo mundo tem direito à escola, porque é uma forma de eles começaram a entender, porque ainda existe esse preconceito lá dentro [...]

Fernando: Você disse que no A tem mais preconceito que no B quando você estava lá, mas é engraçado, porque no A o número de alunas trans é maior do que no B não é?

Professora 1: Então lá eles falam que sim, né, Professorw 2? Agora sim, as meninas falam que sim.

Professora 2: Houve uma mudança no perfil e eu [...] solicitei que tivesse matrícula mais de trans, aí alguém chegou e falou assim: “mas você não está furando?” Eu falei: “não, você vai passar a lista normal e todos que quiserem vir estudar, é pra estudar, não é para filtrar ninguém, então se você passou...” porque lá tem um raio [...] separado para as trans [...]. Eu falei: “passa a lista lá nas trans também”. A sala encheu e são as melhores alunas que nós temos no A. Melhorou e muito, isso eu posso dizer [...]

Professora 1: [...] As melhores alunas que a gente teve [...], elas são sempre muito boas [...] A gente teve uma, a Bia, lembra da Bia? Uma negra, uma fantástica. A gente tem a Jenifer [...] não acho ela tão inteligente, mas tão esforçada, então você conhece, então você percebe, elas participam, não faltam, elas são muito esforçadas.

Fernando: Por que vocês acham que se deve essa melhor participação, ser uma aluna melhor do que o restante?

Professora 2: Essa eu respondo, essa é boa. Eles contaram pra mim quando eu pedi. É, elas me disseram que passa tanto tempo sem benefício que, quando elas recebem, elas agarram com tudo.

Fernando: Você fala lá dentro ou na vida também?

Professora 2: Na vida e lá dentro, né[...] Uma delas me contou, a Maria, do A né, disse que mesmo estudando em colégio particular, ela nunca aprendeu matemática.

Trago também um trecho da conversa com as Professoras 5 e 6, em que falam da população trans:

Professora 6: Eles falam muito de trocas, porque tudo é troca, então tudo é favor, tudo você troca: “ai, vou te emprestar o lápis, vou fazer um desenho para você”. Só que eu sei que isso, lá dentro vai ser uma troca, então eu falo que não, e que esse assunto não é lá, eu falo que dentro da escola não existe troca, esse assunto é deles e a escola é o lugar para a gente aprender, para construir juntos [...] Eles falam: “ai, vou trocar isso”, um remédio, já teve gente da enfermagem que chega, já dá o remédio pro outro, e eu falo: “gente, aqui não há espaço para você fazer troca, aqui é escola”, mas tem algumas coisas que tem que desconstruir. Esse assunto do envolvido⁵⁴, das meninas trans, acontece, é uma briga porque tem as meninas, tem uma em cada sala que eu participo e aí eles [...] Com o próprio monitor a gente tem que pedir: “olha é para colocar o nome social dela”. [...] Mas, dentro da sala eles chamam pelo nome social, mas às vezes ainda sai algumas piadinhas que aí você tem que parar a aula e falar que tem que respeitar, que é um processo sabe [...] Existe a resistência, mas, talvez pela forma que a gente dá aula está diminuindo muito, [...] para fazer trabalho em grupo eles aceitam, eles chamam ela para fazer, ela desenha, ela participa, então é uma desconstrução, é aos poucos. [...]

Fernando: Vocês percebem isso entre os professores ou, ou vocês acham que essa é uma questão...

Professora 6: Todo mundo, o que? Que geral é evoluído ali?

Fernando: É!

Professora 6: Não, é, não, tem muita gente precisa aprender a respeitar e entender que não é porque a gente está lá dentro do sistema que a gente vai chamar ele de “envolvido”, não é que a gente está lá dentro que a gente vai chamar eles de “monas”⁵⁵, não é assim, nós somos a classe de professores.

Professora 5: É eu acho que tem muitas diferenças nas nossas aulas porque eu acho que, também, é a permissão que o

⁵⁴ Envolvidos são as pessoas que se relacionam com as pessoas LGBTQIAP+.

⁵⁵ “Mona” é o nome dado para a população LGBTQIAP+ no presídio.

professor dá, então eu escutei uma vez, eu paro a discussão na hora e peço. Então eles não vão fazer mais, se o professor permite, se houve uma piadinha e continua, ele vai pensar que pode, então os meninos, por exemplo, a gente sabe que tem gente que não gosta, mas na nossa aula, porque a gente chamou atenção uma vez, ali dentro da escola ele não fala mais.

Professora 6: A gente impõe limites e tenta que eles aprendam, que a gente tem que respeitar as pessoas. Eu sou lésbica, mas lá dentro eu não coloco isso, porque eu sei que vai mudar o funcionamento de alguns alunos por conta que eles têm muito contato com a igreja lá e de uma religião específica que acaba [...] limitando muito o pensamento deles. Eles se apegam bastante a isso, porque às vezes é a única coisa que eles têm para se apegar, então quando vem esses debates religiosos, acaba vindo mais nas minhas aulas de humanas, tem que pontuar, “ai, mas a Bíblia...”, “gente, a Bíblia tá aí, mas só que tem religião que está [há] muito mais tempo do que a Bíblia”. Pra eles entenderem que tudo é uma construção, [...] inclusive, o jeito que a gente pune as pessoas é uma construção [...] Todo mundo não acha que o sistema penitenciário está errado? [...] Então vamos começar a construir de uma maneira errada, inclusive a maneira que a gente se trata dentro da sala de aula [...] Eu tento fazer [de] tudo uma construção, eu trato ela pelo nome feminino, sim, porque ela é uma mulher, do mesmo jeito que eles têm que tratar também...

Professora 5: Exatamente...

Professora 6: Quando alguém vai tratar de uma maneira diferente, [falo:] “não é assim que funciona aqui”, acho que a gente tem que impor limites do que acontece lá dentro, do raio, e de como a gente se porta na escola.

Professora 5: A gente sabe que tem, eles falam mesmo “envolvido”, mas eu peço para não falar e falo que é uma escolha de cada um, né. Eu falo para ele, olha, se você não quer se relacionar com uma pessoa trans, tudo bem, é sua escolha, mas da mesma forma que você fez a escolha de não se relacionar, o seu colega [...] fez uma escolha de relacionar e tá tudo bem, isso não está invadindo seu espaço [...] Eu também não deixo, não gosto de falar que é “envolvido”, de compartilhar as coisas, eu falo: “gente, a gente está no espaço comum, a gente compartilha as coisas” [...] Podar essas coisinhas assim, esse negócio de “envolvido”, ela tem que ser respeitada assim como você é respeitado, ela te chama por um nome que não é seu? Ela te chama pelo seu nome. Então você vai chamar ela pelo nome. Ela te trata com desrespeito? Alguém te trata com desrespeito? Não. Então [...] tudo bem você pode não conversar com ela lá dentro, mas aqui [...] é um espaço coletivo, é um espaço de respeito que a gente está trabalhando junto, então aqui você vai fazer um grupo com ela, você vai trabalhar com ela, você vai dar atenção para ela quando ela estiver falando, assim como ela dá atenção para você quando você está falando. Eu acho que tem que ser essa construção.

É considerável perceber a diferença da fala dos professores. Enquanto os professores 1 e 2 tendem a parecer mais entusiasmados com a participação da

população trans em sala de aula, pouco se observa de ação para combate à transfobia. As professoras 5 e 6 são muito mais atuantes no combate ao preconceito. O professor 2 se coloca quase como um salvador, mas não é apenas matricular ou solicitar a inserção do nome social na SED: ações mais concretas precisam ser desenvolvidas. Essas ações são necessárias por que é fundamental que a escola garanta a estabilidade emocional desses estudantes, para que não faltem e terminem sua escolarização. O próximo item do PPPprisões aborda justamente o interesse em ir para a Escola.

Art. 16 - A escola buscará conquistar o interesse do estudante. Neste sentido, a equipe escolar fará a busca ativa do estudante, de forma a compreender os motivos de suas ausências voluntárias.

Como apresentado no Artigo 12, alguns estudantes não vão para escola por livre e espontânea vontade. Estão ali para remir pena. Então, os professores precisam garantir que as aulas serão interessantes, realizando a busca ativa dos estudantes faltosos. É contundente o relato da Professora 5, sobre os motivos que fazem os estudantes faltar:

[...] eu falei ontem: “os meninos sumiram da aula”. Sumiram, desistiram, não sabe por quê. [...] Eles passam por revista íntima [...] para ir na escola [...] [Um aluno] estava indo na escola sempre, e aí um dia eu falei: “você está faltando muito na aula de outros professores, o que aconteceu?” Ele [...] olhou na minha cara e falou: “posso ser sincero?” Eu falei: “pode”. “Não vou vir aqui para bater papo”. Eu não tive nem o que questionar. Eu acho que a gente desumaniza eles se a gente fala que a escola é o espaço de bateção de papo, só umas horas que eles passam [...] fora do raio, a gente tá desumanizando eles porque ele fez uma escolha, ninguém está ali obrigado, eles escolheram estar na escola, passaram por toda uma seleção e aí quando eles entram na escola a gente fica dando 2 meses de desenho? A gente está desumanizando eles, a gente está reduzindo eles e jogando eles lá embaixo, querendo dizer que essa pessoa não tem o que evoluir, que ela está ali só para passar o tempo dela, do mesmo jeito que eu tô passando só para receber o meu valor no fim do mês, e aí [...] vieram na minha aula, mas [...] nas últimas 2 semanas não apareceram nem nessas aulas porque já estava acabando, só que eu falei: “venham se despedir”, aí a gente conversou, eu falei: “não desistam da escola, tem que continuar vindo, eu sei que [...] você tem mais facilidade em uma disciplina em outra não”, e aí é uma das coisas que eles falaram: “[...] a gente gosta muito da sua aula também, não só pelo conteúdo mas pelo respeito e pela preocupação que você trata a gente”, então assim, é mínimo. [...] Gente, estou aprendendo a ser professora, mas o aprendizado também parte de vocês. O que eu posso melhorar? Pode me falar, vocês não vão ser punidos, isso aqui é a escola, tá. “Ah, mas vocês vão dar o

castigo"... eu falei: "não vou dar castigo gente, por favor, não quer me falar, escreve num papelzinho aqui, me deixa aqui o que vocês querem trabalhar, que tema, que que eu posso melhorar como professora, que que vocês querem discutir". Então [...] é dar abertura para eles também, né, porque eles têm coisas que eles querem aprender, tem coisas que eles querem discutir.

O ciclo de formação com os professores foi realizado com o princípio fundamental de melhorar as práticas, mas que, principalmente, fosse percebido o quanto essa prática é o caminho de libertação dessas pessoas. Atender o propósito de educar no cárcere é, antes de mais nada, entender como a Educação pode resgatar alguém em vulnerabilidade social extrema.

O último item do PPP prisões é:

Art. 17 - A equipe escolar revisará este Projeto Político Pedagógico em um ano, após esta primeira análise, será pensada uma nova periodicidade para revisão do documento.

É muito rico poder se debruçar em um período relativamente curto de tempo, e encontrar possibilidades de enriquecer o documento. Em fevereiro, numa reunião de alinhamento, reencontrei as professoras 5 e 6 e elas me disseram que o documento poderia ter saído melhor, se as pessoas se engajassem mais com a Escola. Pedi para que elas não se preocupassem, que o material estava com a cara que tinha que estar. Que poderíamos fazer modificações depois de testar esse primeiro.

Na observação de campo, percebi que mesmo que eu me apresentasse como um pesquisador, minha função se sobressaia. As pessoas me confidenciaram as coisas mais porque eu era da Diretoria de Ensino do que por ser um pesquisador. Acredito que a relação profissional me proporcionou que algumas pessoas não utilizassem filtros, ou utilizassem outros filtros. Muitas questões de relacionamento e práticas obtusas, eu só consegui a confiança por estar no meu papel de formador. Por um outro lado, para algumas situações, como nas entrevistas, esse filtro foi colocado, incluindo um floreio de experiências e a criação de práticas que entendo como fantasiosas, visando me convencer de um cenário melhor do que o que eu esperava.

A aplicação do Arco de Maguerez, com a descrição de suas etapas, é um caminho de possibilidades argumentativas e de análises. Primeiramente, gosto de pensar que essa tese acaba de começar. Como toda investigação-ação, ela deixa um produto, mas não deixa um fim. É fruto das relações criadas por mim

e minha equipe de trabalho, com anos de práticas na Educação nas Prisões.
Uma luta diária de pequenas conquistas e grandes batalhas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente gosto de pensar que essa tese continuará com suas discussões. Não mais aqui, nesse suporte, mas como caminho. Novas formas de explorar o assunto aqui abordado serão propostas e novos caminhos e percursos serão construídos.

Nesse ponto, acho importante voltar para a questão inicial, para entender se cheguei na resposta que imaginei que teria. Acredito que sim, pois a mediação da informação é um campo de discussão e de proposições pedagógicas que ajudam a construir discursos progressistas no âmbito da Ciência da Informação. A CI é muito fortemente relacionada ante seus fazeres e suas práticas, e essas ações não se manifestam sozinhas. O papel de um agente é essencial para que se possa construir uma ponte, para que as práticas não tenham seu sentido esvaziado.

Temí, por muito tempo, não conseguir relacionar a minha visão de mediação como prática pedagógica, por mais que ela sempre tivesse se mostrado assim. Havia muitas pesquisas relacionando as questões de aprendizado com Vygotsky, mas eu estava decidido a procurar em outro lugar. Algo menos conceitual e mais prático, muito que venha da práxis. Encontrei, em Paulo Freire, o caminho das pedras para discutir a visão mais empírica que me permitisse enxergar a mediação como prática pedagógica.

Para construir essa ideia de mediação com viés pedagógico, passei por uma discussão que entendi ser necessária, trazendo a mediação da informação como um lugar de liminaridade. Abordar esses conceitos foi necessário para moldar a ideia de que conhecimento não se constrói de um momento para outro. Dúvidas, questionamentos e insatisfação são produtos de um processo de mediação, e isso é bom. A mediação entra em um estado limiar por sua natureza dialógica. Os sujeitos precisam negociar com seus saberes, precisam se questionar e ser o principal agente dessa construção de saber.

Nesta linha de raciocínio, continuo dizendo que, se vamos pensar em mediação como uma prática pedagógica, então vamos ter que avaliar esse processo. A avaliação da prática em si não é algo que se costuma dizer na área. Não acredito que devemos nos desviar dessa ação. Avaliar o ato da mediação da informação é chamar a responsabilidade para o mediador. O mediador

precisa se sentir responsável, senão ele tira a representatividade dessa ação. Esvaziar a mediação de responsabilidade é quase como dizer que qualquer coisa pode ser mediação, e todos podem ser mediadores. Mediação da informação é uma prática de intencionalidades e tensionalidades.

Por isso, propus e pesquisei as práticas pedagógicas do Programa de Educação nas Prisões da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, com foco na mediação da informação como prática de seus professores. Aqui vale relembrar, que fiz essa pesquisa ancorado na minha prática profissional. Motivo pelo qual foi a maneira mais viável de adentrar o presídio, mas que pudesse observar e propor novas formas de pensar a mediação.

Observando os objetivos específicos, também acredito que eles tenham sido alcançados. Começando pelas relações da Ciência da informação com a interdisciplinaridade, permitindo novas propostas de ação para a mediação da informação. Olhar além da CI é necessário, se o objeto estudado é tão agregador. Temos que olhar para novas perspectivas. Quando proponho que o caminho é exuzilhar a CI, o que eu quero é que possamos escrever uma prática científica menos opressora. Que novos objetos estejam sobre seu foco, mas principalmente que novas formas de contar essa história sejam escritas.

Somos um país que elegeu Bolsonaro presidente, que conseguiu destruir tudo. Que deixou as universidades federais abandonadas. Em quatro anos tivemos um retrocesso gigantesco. Nossos alicerces são frágeis, nossa sustentação só virá de uma prática científica integradora. No governo Bolsonaro, a ciência e as universidades foram vendidas como algo desnecessário. Ciência salva vidas, desinformação mata.

Não posso negar que minha prática científica não é algo do meu cotidiano. Sim, sou um homem branco, cisgênero discutindo presídio e todas as mazelas que se encontram ali. Mas, um exercício que faço a todo momento é não deixar a minha branquitude tampar minha visão de privilégios. Eu sempre soube que parte da minha família era negra, o racismo escancarou isso muito cedo. Mas eu não poderia fazer ciência e ignorar que essas questões estão no cerne das nossas discussões e não são elencadas.

Construir uma discussão como a proposta aqui nesta tese, é a minha forma de luta política. Assim, como ocupar os espaços de prática pedagógica dentro do presídio. Aprendi entre a dissertação e a tese que temos que carregar

nossas bandeiras, nossas convicções e semear nossa verdade em tudo que fazemos.

Propor um modelo de trabalho para o desenvolvimento das práticas pedagógicas como uma manifestação da mediação da informação foi a forma que encontrei de fazer da minha ocupação na Secretaria da Educação um espaço político, ao mesmo tempo que levei a prática científica para dentro do meu fazer profissional.

Como já dito na introdução, trago fortemente a ideia de que a mediação da informação pode consistir num processo de ruptura com os sistemas estabelecidos pelas políticas de encarceramento da população, criando, assim, uma forma de saída do abismo de desigualdades.

Diante da concepção do encarceramento em massa como forma de controle social, e, por conseguinte, uma manifestação de controle do Estado, utilizando o sistema prisional como um aparelho ideológico, pode-se ver, na mediação da informação a instrumentalização da ruptura dessa hegemonia. Para Pêcheux (1996), é nesse momento que a classe social dominante se utiliza de poder para oprimir; conseqüentemente, o mediador rompe com a classe hegemônica.

O encarceramento em massa não é um *zeitgeist*, pois, assim, poderia ser entendido como a transformação da ideologia da classe dominante na ideologia dominante. Além disso, os aparelhos ideológicos do Estado são o local e o meio dessa dominação:

Mesmo assim, no entanto, os Aparelhos Ideológicos de Estado não são puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que simplesmente reproduzem as relações de produção existentes: “essa instauração [dos Aparelhos Ideológicos de Estado] não se faz sozinha; ao contrário, é o pivô de uma luta de classes muito acirrada e contínua”, que significa que os Aparelhos Ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, a sede e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista). Daí a expressão “reprodução/transformação” (PÊCHEUX, 1996 p.144).

Nesse sentido, é necessário entender que as condições sociais são representadas pelo conjunto complexo de Aparelhos Ideológicos de Estado, que dinamizam entre si em determinado momento histórico. Assim, a dinâmicas de funcionamento desses elementos que contradição-desigualdade-subordinação

entre esses aparelhos podem ser entendidas como uma contribuição díspar, já que não se pode pensar em igualdade para a reprodução das relações de produção e para sua transformação. Nessa relação de desigualdade, esses aparelhos revelam seus espaços de lutas de classes:

Resumindo: a objetividade material da instância ideológica se caracteriza pela estrutura de desigualdade-subordinação do "todo complexo que está no domínio" das formações ideológicas de uma dada formação social, uma estrutura que expressa a contradição reprodução/transformação que constitui a luta de classes (PÊCHEUX, 1996, p.146).

Pensar a mediação nesses espaços é considerar, antes de qualquer coisa, o mediador como um agente de desconstrução. É quem deve mostrar os caminhos cruéis do sistema, que não permite uma diversidade de momentos históricos, que universaliza a realidade e coloca todos em pé de igualdade. O mediador é quem precisa mostrar que um reeducando não está no presídio simplesmente pela ordem natural das coisas:

Estas qualidades ou estas virtudes absolutamente indispensáveis à posta em prática deste outro saber fundamental à experiência [mediadora] - saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do [mediado] - não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência [...]. (FREIRE, 2019, p.62).

Refletir sobre a mediação da informação nesse espaço marginalizado é fundamental para estabelecer a prática social necessária do ato de mediar. Também envolve estipular a mediação como um conceito que não se limita aos espaços tradicionais, como bibliotecas, espaços culturais, museus e, assim, impondo sua característica mais prática que teórica. Ao mesmo tempo, traço um manifesto para que os profissionais da informação saiam de dentro de suas salas confortáveis, e encarem o mundo aterrorizante que se coloca frente aos desafios explicitados pela falta de acesso à informação.

Para finalizar, é importante se colocar qual a real função do cárcere, ou seja, discutir para que serve o aprisionamento de pessoas. Entender o que se quer desse espaço. Assim, para fechar estas considerações finais de maneira não usual, trago o trecho final da reportagem *Pela quebra das correntes*, de Gabriela Moncau, escrita para a Revista Amazonas:

Fazia calor em Chiapas, no México, mas todas que participavam da roda de conversa se amontoaram pra ouvir as palavras baixinhas daquela mulher indígena da Guatemala. Foi em março, durante o Primeiro Encontro Internacional das Mulheres que Lutam, convocado pelas mulheres do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e que reuniu umas seis mil mulheres de 35 países.

Naquela atividade, Josefa apresentava o seu coletivo: Actoras en Cambio. Elas se organizaram para pensar em outra justiça, trabalhando com vítimas da violência sexual que foi usada como arma de guerra contra a população maia na Guatemala em 1982. “Cadeia pra mim não é justiça porque o cara vai para a prisão mas eu sigo doente”, explicou ela. “Mas então o que é justiça pra você?”, alguém perguntou. “Justiça pra mim é alguém que me escute. Justiça é alguém que me ajude a me curar. Justiça é criar condições de não repetição” (MONCAU, 2018).

O relato é simples e pontual. A prisão tem a função social de não permitir que aquele crime se repita. Que aquele sujeito que cometeu o crime tenha condições de aprender, de se recuperar, de mudar sua condição social e consiga se reinserir na sociedade, para não fazer aquilo de novo.

A mediação da informação é uma das possibilidades que a estrutura prisional possui para que os sujeitos possam se transformar. Que eles possam se entender e compreender qual espaço ocupam socialmente, e, sendo assim, não permitir que a opressão de raça, de classe, de gênero, de sexualidade invalidem suas lutas diárias.

Que a mediação permita ao sujeito entender que o caminho dele muitas vezes vai ser mais difícil e tortuoso porque nasceu de uma cor, não de outra. Que é trans, travesti, não um sujeito cisgênero. Que sua cor e gênero representam mais para sua ascensão social do que sua luta diária.

A mediação da informação é uma manifestação política da CI; portanto, ela tem que sair da academia e atingir a população mais frágil. É um trajeto que conecta a teoria e a prática, para aplicação da CI em todos os espaços e estruturas sociais. Sem esse desdobramento, a CI tende a se tornar cada vez mais elitista e distante da população. Os estudos do cárcere se colocam como um convite à CI aplicada.

Como dito anteriormente, essa tese está começando aqui. Agora ela não é mais minha, ela é para todos que acreditam que ciência também se faz na prática, que acreditam que as pessoas precisam estar voltadas para questões mais sociais no domínio da CI. Que constroem a mediação da informação como

uma possibilidade de humanização da área: diminuindo diferenças, eliminando preconceitos e construindo novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. 151p.

ALMEIDA, Carlos Cândido. Mediação como processo semiótico: em busca de bases conceituais. In: ENANCIB, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais Digitais**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.eventosecongressos.com.br/metodo/enancib2012/arearestrita/pdfs/19540.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

ALMEIDA, Daniela Pereira dos Reis de; ANTONIO, Deise Maria; BOCCATO; Vera Regina Casari; GONÇALVES, Maria Carolina; RAMALHO, Rogério Aparecido Sá. Paradigmas Contemporâneos da Ciência da Informação: a recuperação da informação como ponto focal. **Revista Eletrônica Informação e Cognição**, v.6, n.1, p.16-27, 2007. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/repositorio/2010/03/pdf_fc4f01292e_0008415.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

ALMEIDA, Marco Antônio de. Mediações da Cultura e da Informação: perspectivas sociais, políticas e epistemológicas. **Pesq. bras. Ci. Inf.**, Brasília, v. 1, n. 1. p. 1-23, 2008. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/6/12>. Acesso em: 4 maio 2019.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Conservadorismo e revolução (ou reformismo) na Biblioteconomia e na Ciência da Informação. **Divers@: Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v.8, n.2, p.132-144, jul./dez. 2015c. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/45052/27431>. Acesso em: 13 dez. 2022.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, Jussara Pereira (Org.). **A leitura como prática pedagógica: na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p.33-45.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesq. Bras. Ci. Inf.**, Brasília, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=7871>. Acesso em: 9 jun. 2019.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **Mediação da informação: dimensões**. 2015b. Disponível em:

https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=939. Acesso em: 10 jul. 2022.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos; SILVA, Rovilson José da (Org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015a. p.9-32.

ALVES, Dina. Rés negras, juízes brancos: uma análise da interseccionalidade de gênero, raça e classe na produção da punição em uma prisão paulistana. **Revista CS**, Cali, n.21, p.97-120, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n21/2011-0324-recs-21-00097.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANDERSON, Gary L.; HERR, Kathryn. O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 4-24, fev./maio, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/21236/17839>. Acesso em: 12 fev. 2023.

ARAÚJO, André Vieira de Freitas et al. Decolonialidade e Ciência da Informação: veredas dialógicas. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.17, n.2, 2021. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5828/5410>. Acesso em: 21 nov. 2022.

ARAÚJO, Carlos Alberto de Ávila. **O que é Ciência da Informação**. Belo Horizonte: KMA, 2018. 124p.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARATIN, Marc; JACOB, Christian. **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

BATISTA, Carmen Lúcia. Os conceitos de apropriação: contribuições à Ciência da Informação. **Em questão**, Porto Alegre, v. 24, n.2, p.210-234, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/74317/47702>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BELLETATI, Valeria Cordeiro Fernandes. **O papel da diretoria de ensino na formação contínua de educadores: um estudo no contexto do projeto 'Ensinar e aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II'**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2005. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18062019-113812/en.php>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 201 p.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problemática em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, 2012, p. 103-120, 2012.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189123706006.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: http://sta.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/berbel_2011.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia Ancizar. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264–287, out./mar. 2011/2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BIONDI, Karina. **Junto e misturado**: uma etnografia do PCC. São Paulo: Terceiro nome, 2010. 184 p.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 357p.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. 143p.

BORKO, Harold. **Information Science**: What is it? American Documentation, v.19, n.1, p.3-5, Jan. 1968. [Tradução Livre]. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992827/mod_resource/content/1/Borko.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

BORTOLIN, Sueli. **Mediação Oral da Literatura**: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando. 2010. 233f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Disponível em:

http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/bortolin_s_do_mar.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Decreto número 7.626 de 24 de novembro de 2011. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores IBGE**: pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua - PNAD contínua Principais destaques da evolução do mercado de trabalho no Brasil 2012-2021. Brasília, DF: IBGE, 2021. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Principais_destaque_PNAD_continua/2012_2021/PNAD_continua_retrospectiva_2012_2021.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Lei número 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de jun. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12433.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Lei número 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado. **Alfabetização**: parâmetros em ação. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**: [relatório de] atualização junho de 2017. Brasília, 2017a. 74p. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**: relatório temático sobre mulheres privadas de liberdade – junho 2017. Brasília, 2017b. 81p. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/copy_of_Infopenmulheresjunho2017.pdf. Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**: dezembro 2014. Brasília, 2014. 80p. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/infopen_dez14.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Nota Técnica número 14**. Brasília, 2020. 06p. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/indices-envolvendo-custodiados/A%20evolucao%20dos%20indices%20de%20presos%20estudantes.pdf/view>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília: DEPEN, 2016. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/relatorio_2016_2211.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022**. Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Resolucao_674_2022.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRITO, Bianca Maria Santana de. **A escrita de si de mulheres negras**: memória e resistência ao racismo. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 279 f. 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-01032021-161836/publico/BiancaMariaSantanadeBritoVC.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

BUCKLAND, Michael Keeble. Information as thing. **Journal of the American Society for Information Science (JASIS)**, v.45, n.5, p.351-360, 1991. Disponível em: <https://ppggoc.eci.ufmg.br/downloads/bibliografia/Buckland1991.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BUCKLAND, Michael Keeble; ZAPATA, Cristian Berrío. A natureza da Ciência da informação e a sua importância para a sociedade: aula inaugural 2018 da pós-graduação em Ciência da informação da Universidade Federal do Pará (UFPA). **Informação & Informação**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 1-16, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/35556>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BURKE, Peter. **Uma História social do conhecimento II**: da Enciclopédia à Wikipédia. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social** (Org.). São Paulo: Expressão & Arte, 2020. p. 43-53.

CANTO, L. **Fundação Manoel Pedro Pimentel**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

CAPURRO, Rafael. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/54/47>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito de informação. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p.148-207, abr. 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/54/47>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Retomando possibilidades conceituais: uma contribuição à sistematização do campo da informação social. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 107-114, jul./dez. 1994. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/reb/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CARVALHO, Kátia de; REIS, Marivaldina Bulcão. Missão do bibliotecário: a visão de José Ortega y Gasset. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.3, n.2, p.34-42, jul-dez. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/2415/1/63-201-1-PB.pdf>. Acesso: 19 jul. 2022.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Panorama Social de América Latina y el Caribe**: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible. Herndon, Estados Unidos: CEPAL, 2022. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48518/S2200947_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 fev. 2023.

CINQUE, Helena; DORIGON; Alessandro. O encarceramento dos LGBT frente à dupla penalização. **Akrópolis**, Umuarama, v. 28, n. 2, p. 191- 212, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/8118/4059>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CLIFFORD, J. **A Experiência Etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2002.

COLETIVO QUIZUMBA. **#ABocaQueTudoCome**: a fome de Exu. Youtube, 09 set. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/LGE03-6d8kw>. Acesso em: 25 nov. 2022.

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3733/2999>. Acesso em: 22 abr. 2022.

COSTA, Amabile. **A constituição do acervo da biblioteca da penitenciária masculina de Florianópolis**: um estudo de caso. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216645>. Acesso em: 31 out. 2022.

COSTA, José Luiz Silva da; QUEIROZ, Leticia Lucindo. Descolonizar o poder: reverberações de Foucault em Mbembe: (neoliberalismo + biopolítica + governamentalidade= necropolítica mundial). **Cadernos Cajuína**: revista interdisciplinar. Teresina, v. 6, n. 1, p. 115-130, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/453/348>. Acesso em: 17 ago. 2022.

CRIPPA, Giulia; ALMEIDA, Marco Antonio de. Mediação cultural, informação e ensino. **Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.13, n.1, p.189-206, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2048/pdf_1. Acesso em: 3 jul. 2022.

DAMATTA, Roberto. Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 7-29, abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132000000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2019.

DAVALLON, Jean. A Mediação: comunicação em processo? **Revista Prisma.com** – Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC, n. 11, jul. 2007. Disponível em: http://prisma.cetac.up.pt/A_mediacao_a_comunicacao_em_processo.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: DIFEL, 2018. 116 p.

DAVIS, Kathy. Intersectionality as buzzword: A Sociology of Science perspective on what makes a feminist theory successful. **Feminist Theory**, Los Angeles, v.9, n.1, p.67-85, mar. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240712458_Intersectionality_as_Buzz

[word A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful](#). Acesso em: 12 fev. 2020.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. Efeitos simbólicos e práticos do Regime Disciplinar Diferenciado (RDD) na dinâmica prisional. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 128-144, ago./set., 2009. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/56/54>. Acesso em: 12 jan. 2023.

DUMONT, Rosemary Ruhig. The educating of black librarians: an historical perspective. **Journal of Education for Library and Information Science**, Toronto, v. 26, n. 4, p.233-249, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40323272>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. **Cartografias dos Estudos Culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**: formação do Estado e civilização, volume II. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS, CIENTISTAS DA INFORMAÇÃO E INSTITUIÇÕES (FEBAB). **CBBP – Comissão Brasileira de Bibliotecas Prisionais**. São Paulo: FEBAB, 2017. Disponível em: <http://www.febab.org.br/cbbp/>. Acesso em: 02 maio 2020.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%cc%a7a%cc%83o%20formativav19n2a03%283%29.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

FERNANDES, Raquel Gonçalves da Silva de Araújo. **O estímulo à leitura em bibliotecas prisionais através do desenvolvimento de dinâmicas culturais**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Sergipe, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12669>. Acesso em: 02 maio 2020.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Penso, 1999. 300 p.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 302 p.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2020. 590 p.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v.97, n.247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2022.

FREIRE, Gustavo Henrique. Ciência da informação: temática, histórias e fundamentos. **Perspect. Ciênc. Inf.**, Belo Horizonte, v.11 n.1, p. 6-19, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v11n1/v11n1a02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, n.15, v.42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967. 149p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2021. 112p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2013. 235 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 2019. 143p.

GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2018. 440 p.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2023.

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

GOMES, Henriette Ferreira. A mediação da informação, comunicação e educação na construção do conhecimento. **DataGramaZero - Revista de**

Ciência da Informação - v.9 n.1 fev. 2008. Disponível em:
<https://brapci.inf.br/index.php/res/download/45248>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GOMES, Henriette Ferreira. Protagonismo social e mediação da informação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 5 n. 2, p.10-21, mar./ago. 2019. Disponível em:
[https://brapci.inf.br/index.php/res/download/112315#:~:text=Para%20Gomes%20\(2014%2C%202016%2C,pode%20ser%20comprometido%20ou%20posterga%20do](https://brapci.inf.br/index.php/res/download/112315#:~:text=Para%20Gomes%20(2014%2C%202016%2C,pode%20ser%20comprometido%20ou%20posterga%20do). Acesso em: 20 jul. 2022.

GOMES, Henriette Ferreira. Tendências de pesquisa sobre mediação, circulação e apropriação da informação no Brasil: estudo em periódicos e anais dos ENANCIB (2008-2009). **Pesquisa brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 85-99, jan./dez. 2010. Disponível em:
<https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/187/187>. Acesso em: 20 out. 2022.

GONÇALVES, Robson de Andrade; MUCHERONI, Marcos Luiz. O que é epistemicídio? Uma introdução ao conceito para a área da Ciência da Informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, e5759, nov. 2021. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5759/5385>. Acesso em: 21 ago. 2022.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Néida. Metodologia da pesquisa no campo da ciência da informação. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 23-24, n. 3, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/76536>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982005000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=p>. Acesso em: 19 mai. 2019.

GUARALDO, Tamara de Souza Brandão. **Aspectos da pesquisa norte-americana em comunicação**: primeira metade do Século XX. 2007. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/guaraldo-tamara-aspectos-da-pesquisa.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 47-82, set./dez. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/gf5Sxt3S7FqFpDt8RTfZKTM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, São Paulo, v. 26, n.

1, p. 61-73, jun. 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 mar. 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 283 p.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020. 288 p.

HUEPE, Mariana; PALMA, Amalia; TRUCCO, Daniela. **Educación en tiempos de pandemia**: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Comissão Econômica para América Latina e Caribe, 2022. Disponível em:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48204/S2200803_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jan. 2023.

INAZAWA, Fernandez Kenji; BAPTISTA, Sofia Galvão. Modelo conceitual de comunicação da informação para estudos de interação informacional baseado em competências conversacionais em serviço de referência. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, n. 17 v.1, mar. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pci/a/mWKzVFGzy3NWHgfLrW9CcqF/?lang=pt#>. Acesso em: 11 jul. 2022.

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 1, n. 26, p.222-228, 2017. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/140192/140850>. Acesso em: 02 jun. 2019.

INGOLD, Tim. **Being Alive**. London: Routledge, 2011.

INSTITUTE FOR CRIME & JUSTICE POLICY RESEARCH. **World Prison Brief**. Londres: Universidade de Londres, [2020]. Disponível em:
https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-population-total?field_region_taxonomy_tid=All. Acesso em: 03 fev. 2020.

JATUF, Julio Díaz. Una propuesta de enseñanza fundamental para los primeros años de formación universitaria: El caso de la Bibliotecología Social. In: V Encontro Nacional e II Ingresso Universitário Latino-Americano, Luján, Buenos Aires, Argentina, 2013. **Anais** [...]. Disponível em:
<http://eprints.rclis.org/19835/>. Acesso em: 26 set. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política pública de educação penitenciária**: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 131 f. 2003. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4145@1>. Acesso em: 15 ago. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro**: aspectos conceituais, políticos e ideológicos da reincidência. Rio de Janeiro: Revan, 2020. 269 p.

KILOMBA, Grada. **Grada Kilomba**: desobediências poéticas. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2019. Catálogo de exposição, 06 jul.-30 set., 2019, Pinacoteca do Estado de São Paulo.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. 244p.

L'ESTOILE, Benoit de; NEIBURG, Federico; SYGAUD, Ligia. (org.). **Antropologia, império e estados nacionais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LIMA, Roberto Kant de. Cultura jurídica e práticas policiais: a tradição inquisitorial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v.10, n.4, p.65-84, jun. 1989. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9052>. Acesso em: 11 nov. 2022.

LOPES, Fernando Cruz; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. A função social da mediação da informação no cárcere. In: SANTOS NETO, João Arlindo; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli (Org.). **Perspectivas em mediação no âmbito da Ciência da Informação**. São Paulo: Abecin Editora, 2020. 589. Disponível em: <https://portal.abecin.org.br/editora/issue/view/32/1>. Acesso em: 18 abr. 2022.

LOPES, Fernando Cruz et al. Epistemologia e gênero: um estudo das publicações no grupo de trabalho 1 do ENANCIB. **Informação & Informação**, Londrina, v. 26, n. 4, 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/43281>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LOPES, Fernando Cruz; MARQUES, Marineila Aparecida. Educação no cárcere e a necessidade de uma discussão estrutural. In: TELES, Edson; CALAZANS, Marília de Oliveira. **A pandemia e a gestão das mortes e dos mortos**. São Paulo: Centro de Antropologia e Arqueologia Forense, UNIFESP, 2021. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/61998/TELES-CALAZANS_GestaoMortes-Mortos_CAAF2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 nov. 2022.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 261 p.

LORDE, Audre. **Sou sua irmã**: escritos reunidos. São Paulo: Ubu, 2020. 221 p.

MAEYER, Marc De. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARÇOLA, Cláudia; ALMEIDA, Priscila. Representações simbólicas na caixa de areia como possibilidade de autoatualização. In: BIANCHI, Daniela Pupo Barbosa; CAMPS, Patricia Barrachina; KEMMELMEIER, Erika Spack. (Orgs.). **Formas e contato**: o uso da caixa de areia no atendimento clínico em Gestalt-terapia. São Paulo: Gênio Criador, 2021. Disponível em: https://gestaltsp.com.br/wp-content/uploads/2021/10/E-book_Formas-e-Contato_Caixa-de-Areia-em-Gestalt-Terapia.pdf#page=33. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARQUES, Marineila Aparecida. **Projeto político pedagógico das prisões**: PPPprisões. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 152 f. 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-29112021-113715/publico/MARINEILA_APARECIDA_MARQUES_rev.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel; ZANDONADE, Tarcisio. Social epistemology in Information Studies: A consolidation. **Brazilian Journal of Information Science**: Research trends. Marília, v.14, n. 1, jan./mar. 2020, pp. 7-36. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/9839/6281>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MARTINS, Ana Amélia Lage. **Mediação**: reflexões no campo da Ciência da Informação. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 253 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECID-88MHR9/1/dissertacao_ana_amelia.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019.

MARTINS, LEDA. Performances do tempo espiralar. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. (org.). **Performance, exílio, fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. pp. 69-92.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2016. 432 p.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. 894 p.

MATTELART, Armand. A era da informação: gênese de uma denominação descontrolada. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 15, ago. 2001. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/5399/3937>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 200p.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos selecionados**. São Paulo: Abril cultural, 1984. 260 p.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018. 71p.

MONCAU, Gabriela. Pelas quebras das correntes. **Revista Amazonas**, 2018. Disponível em: <https://www.revistaamazonas.com/2018/09/18/pela-quebra-das-correntes/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MONTEIRO, Ciro Athayde Barros. **Informação encarcerada: o jovem da “Geração Internet” e a mediação e apropriação dos dispositivos informacionais no Interior da Prisão**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191114/monteiro_cab_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 02 maio 2020.

MORÁN, Ariel. Margaret Elizabeth Egan y la genealogía de la filosofía de la bibliotecología. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 71-91, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/75738>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MORIGI, Valdir José; SOUTO, Luzane Ruscher. Entre o passado e o presente: as visões de biblioteca no mundo contemporâneo. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 10, n. 2, p. 189-206, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/viewArticle/432>. Acesso em: 7 jun. 2022.

MOURA, Maria Aparecida. Exuzilhar saberes: informação, tecnologias e pluriepistemologias. In: ENCONTRO DECOLONIALIDADE E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: VEREDAS DIALÓGICAS. 1., 1 e 2 out. 2020, [S.l.]. **Palestra [...]**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wqLFXTBG7kA>. Acesso em: 31 out. 2023. [8min.8s.]

NERI, Marcelo C. **Mapa da nova pobreza**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. 27 p. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Texto-MapaNovaPobreza_Marcelo_Neri_FGV_Social.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, n. 10, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 24 out. 2022.

NUNES, Jefferson Veras; CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Por uma episteme mediacional na Ciência da Informação. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v.10, n.2, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/413/412>. Acesso em: 21 jul. 2022

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública**. 2017. 293f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-111844/publico/CAROLINA_BESSA_FERREIRA_DE_OLIVEIRA_rev.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjihKkqjqZNcC3r/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **WHO Coronavírus (COVID-19) Dashboard**. 2023. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 17 fev. 2023

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Campinas, n.1, p.9-13, 2005. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/File/4/3>. Acesso em: 04 abr. 2019.

ORTEGA, Cristina Dotta. Relações históricas entre Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. **DataGramaZero** – Revista de Ciência da Informação, v.5, n.5, out., 2004. Disponível em: http://www.dgz.org.br/out04/Art_03.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

OTA, Maria Eduarda. **De fábrica de marginal a mães guerreiras**: uma etnografia sobre a luta de mães de vítimas da violência do Estado. 2019. 208f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade

do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/15453/1/Tese-Maria-Eduarda-Ota%20revisada_biblioteca_22%2029.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.19, p.7-24, jul.dez, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823/4544>. Acesso em: 22 maio 2019.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ŽIŽEK, Slavoj. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p.143-152.

PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ŽIŽEK, Slavoj. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p.143-152.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019. 205 p.

PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro. Pesquisadores da Grã-Bretanha pioneiros na história da Ciência da Informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 14., 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, UDESC, ANCIB, 2013. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/469/1/Lena.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos**: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos Programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 208 f. 2001. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12022015-141319/publico/MANUEL_RODRIGUES.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

PRADO, Marta Lenise do et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 172-177, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/89NXfW4dC7vWdXwdKffmf4N/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2022.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 591 p.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **2020**: relatório anual. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/relat%C3%B3rio-anual-2020>. Acesso em: 15 jan. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria de Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.73-117.

RABELLO, Rodrigo. A Ciência da Informação como objeto: epistemologias como lugares de encontro. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.17, n.1, p.2-36, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/vM5Q5Rg5P8ZpPfqm6HnfWgj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. **Política & Trabalho**: Revista de Ciências Sociais. João Pessoa, n. 24, p. 27-57, abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6600>. Acesso em: 15 ago. 2022.

RAPOSO-RIVAS, Manuela; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, Maria Esther. **Evaluación educativa utilizando rúbrica**: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. Educ. Educ., Chia, Colômbia, v. 17, n. 3, p. 499-513, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942014000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 26 jan. 2023.

RIBEIRO, Djamila. A versatilidade e vanguarda de Grada Kilomba. In: KILOMBA, GRADA. **Grada Kilomba**: desobediências poéticas. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2019. Catálogo de exposição, 06 jul.-30 set., 2019, Pinacoteca do Estado de São Paulo.

ROACH, Joseph. Culture and performance: in the circum-atlantic world. In: PARKER, Andrew; SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Performativity and performance**. Londres: Routledge, 1995. 239p.

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. O que pode Elegbara? Filosofias do corpo e sabedorias de fresta. **Voluntas**: Revista Internacional de Filosofia. Santa Maria, v. 10, p. 65-82, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39951/21311>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SÁ, Alzira Tude. Uma abordagem matemática da informação: a teoria de Shannon e Weaver – possíveis leituras. **Logeion**: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 5 n. 1, p. 48-70, set.2018/fev. 2019. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/43557>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La Globalización del derecho**: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá, Colombia: ILSA; Universidad Nacional de Colombia, 1998. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

SANTOS, Josiel Machado. O processo evolutivo das bibliotecas da antiguidade ao renascimento. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v.8, n.2, p. 175-189, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/viewFile/237/235#:~:text=Segundo%20Martins%20\(2002\)%2C%20a,no%20fim%20da%20idade%20M%C3%A9dia\).](https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/viewFile/237/235#:~:text=Segundo%20Martins%20(2002)%2C%20a,no%20fim%20da%20idade%20M%C3%A9dia).) Acesso em: 19 jul. 2022.

SANTOS JUNIOR, Roberto Lopes dos; PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro. A infraestrutura em informação científica e em Ciência da Informação na antiga União Soviética (1917-1991). **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p.24-51, 2010. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/48980>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SANTOS, Karine da Silva et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.25, n. 2, p. 655-664, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SANTOS, Léia. **A biblioteca em presídio**: relatos de uma bibliotecária, à luz dos direitos culturais, na prisão. São Paulo, 2022. 338 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-20092022-152702/publico/LeiaSantosCorrigida.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SANTOS NETO, João Arlindo. **O estado da arte da mediação da informação**: uma análise histórica da constituição e desenvolvimento dos conceitos. Marília: Unesp, 2019. 460 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181525/santosneto_ja_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 12 jul. 2022.

SÃO PAULO. Decreto número 10.235 de 30 de Agosto de 1977. Aprova os Estatutos da Fundação estadual de amparo ao trabalhador preso. **Diário Oficial**: São Paulo, SP, 1977. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/13166226/artigo-4-do-decreto-n-10235-de-30-de-agosto-de-1977-de-sao-paulo>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SÃO PAULO. Lei complementar número 1.093, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. **Diário**

Oficial: São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão Pedagógica. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula (CITEM). **Programa educação nas prisões**. São Paulo: SEDUC, 2022c.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Dados Abertos - Visão da Escola**. 2022a. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/SedBI/VisaoEscola>. Acesso em: 03 maio 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução número 62, de 14 de junho de 2022. Dispõe sobre as funções de Professor Especialista em Currículo, de Coordenador de Equipe Curricular e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC, 2022b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202207140062>. Acesso em 20 set. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria de Administração Penitenciária. **Unidades Prisionais**. 2023. Disponíveis em: <http://www.sap.sp.gov.br/uni-prisionais/cdp-.html>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Educação Básica. Secretária de Administração Penitenciária. Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso - Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel. **Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB/NINC e SAP/FUNAP número 01**. A oferta da educação básica a jovens e adultos em situação de privação de liberdade no sistema prisional do estado de São Paulo: orientações gerais aos servidores da SEE e da SAP. São Paulo: SEE, 2018. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/12/documento-orientador-1-see-sap_atualizado-2018.pdf. Acesso em: 6 fev. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Educação Básica. Secretária de Administração Penitenciária. **Resolução Conjunta número 2**, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a oferta da educação básica a jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, SAP, 2016. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SE%20SAP-2,%20DE%2030-12-2016.HTM?Time=09/09/2017%2022:30:35#:~:text=a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20instala%C3%A7%C3%A3o,Secretaria%20de%20Administra>

[%C3%A7%C3%A3o%20Penitenci%C3%A1ria%3B%203](#). Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Educação Básica. Secretária de Administração Penitenciária. Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso - Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional 2020-2024**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/politicas-penitenciarias/politica-nacional-de-educacao/sp.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Boletim da Escola 2022**. São Paulo: SEDUC, 2023. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/boletim/2022/RedeEstadual/1/2022_RE_003372_1.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

SCHECHNER, Richard. **Between theater and Anthropology**: restoration of behavior. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1985. 115 p.

SHANNON, Claude Elwood.; WEAVER, Warren. **A teoria matemática da Comunicação**. São Paulo: DIFEL, 1975.136p.

SHERA, Jesse. Epistemologia social, semântica geral e biblioteconomia. *Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 9-12, 1977. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/92/92>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Armando Malheiro. Mediações e mediadores em Ciência da Informação. **Revista Prisma.com**, n. 9, 2010. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/700/pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

SILVA, Camila Diane. **(C)elas e elas**: desconstruções de normativas de gênero e sexualidades na ala feminina do presídio regional de Joinville (2003 – 2013). Florianópolis: UFSC, 2015. 210f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em História, 2015b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160724/337972.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SILVA, Cidinha da. **Exuzilhar**. Rio de Janeiro: Pallas, 2022. 88p.

SILVA, Fernando Santos da; NUNES, Jefferson Veras; CAVALCANTE, Lidia Eugênia. O conceito de mediação na ciência da informação brasileira: uma análise a partir da BRAPCI. O conceito de mediação na ciência da informação brasileira: uma análise a partir da BRAPCI. **Brazilian Journal of Information Science**: Research Trends. v. 12, n. 2, 2018, p.33-42. Disponível em: [https://brapci.inf.br/index.php/res/download/48979#:~:text=Jean%20Davallon%20\(2007\)%20acrescenta%20que,sociais%20e%20culturais%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o](https://brapci.inf.br/index.php/res/download/48979#:~:text=Jean%20Davallon%20(2007)%20acrescenta%20que,sociais%20e%20culturais%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. **Múltiplas interlocuções da informação no campo da Ciência da Informação no âmbito dos fundamentos técnico-pragmáticos, humanos e científicos**. Salvador: UFBA, 2014. 489 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17065/3/TESE%20COMPLETA.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Percepções conceituais sobre mediação da informação. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 6, n.1, p. 93-108, mar./ago. 2015a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89731/96288>. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho; FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. Um olhar sobre a origem da Ciência da Informação: indícios embrionários para sua caracterização identitária. **Encontros Bibli: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 17, n. 33, p.1-29, jan./abr., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2012v17n33p1/21708>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SILVA, Roberto da. **Didática no cárcere**: entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo. São Paulo: Giostri, 2017. 118 p.

SILVA, Roberto da. Fundamentos Epistemológicos para uma EJA Prisional no Brasil. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/49/49>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Roberto da; MARQUES, Marineila Aparecida. Os modelos de oferta da educação em prisões no Brasil e a construção do seu projeto político pedagógico. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, n. 6, v.1, p. 49-67, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/11706>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-101.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu**: um Deus afro-atlântico no Brasil. São Paulo: EDUSP, 2022. 665 p.

SMARGIASSI, Edelcio. A educação dialética: a luta por uma Educação Emancipadora. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.1, p.184-199, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652005>. Acesso em: 26 abr. 2022.

SOUSA, Francisca Liliana Martins de. **Mediação da informação no cárcere:** atuação do bibliotecário para reinserção social dos apenados. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Humanidades, Departamento de Ciência da Informação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58019>. Acesso em: 31 out. 2022.

TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira; SMIT, Johanna Wilhelmina. Ciência da Informação a transgressão metodológica. In: PINTO, Virginia Bentes; CAVALCANTE, Lidia Eugenia; SILVA NETO, Casemiro. (Orgs.). **Ciência da Informação:** abordagens transdisciplinares, gêneses e aplicações. Fortaleza: UFC, 2007. p. 23-47.

TANUS, Gabrielle Francinne de Souza Carvalho. A Biblioteconomia como ciência social. In: **Biblioteconomia Social:** epistemologia transgressora para o século XXI, 2018. p. 77-94. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/40324/1/Biblioteconomia%20como%20ci%C3%Aancia%20social.%20capitulo.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

TURNER, Victor. Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbology. **Rice Institute Pamphlet - Rice University Studies**, 60, n. 3, 1974a, Rice University. Disponível em: <https://scholarship.rice.edu/handle/1911/63159>. Acesso em: 19 jul. 2019.

TURNER, Victor. **O processo ritual:** estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974b. 245 p.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Atuação e perspectivas profissionais para o profissional da informação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim. (Org.). **O profissional da informação:** formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Polis, 2000. p. 135-152.

WACQUANT, Loïc. A aberração carcerária. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, set. 2004. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-aberracao-carceraria/>. Acesso em: 19 ago. 2022.

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

WURMAN, Richard Saul. **Ansiedade de informação:** como transformar informação em compreensão. São Paulo: Cultura, 1991.

ZACCARO, Maria José Serra Vicente. **O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:** um agente do processo educacional

em ação. 2006. 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90352>. Acesso em: 03 maio 2022.

APÊNDICE

O Projeto Político Pedagógico para as turmas da Escola [...] localizadas nos CDP [...].

Este documento pretende ser parte do Projeto Político Pedagógico da EE [...], visto que as salas presentes no CDP são partes constitutivas da escola em igualdade de condições com aquelas localizadas na própria UE.

Art. 1º - Os recursos humanos disponíveis são os professores e os gestores envolvidos.

Art. 2º - A presença da Escola e da Diretoria de Ensino fortalece o diálogo e a autonomia da equipe escolar dentro da Unidade Prisional.

Art. 3º - A equipe escolar buscará divulgar as oportunidades de ensino formais e informais entre os presos.

§ 1º - A qualidade do ensino oferecido é potencialmente a melhor propaganda de divulgação da oportunidade de estudo.

§ 2º - A seleção de estudantes é realizada pela unidade prisional, o que coloca a necessidade de diálogo com a equipe da unidade prisional. É necessário clareza sobre o papel da escola, para mantermos o diálogo com a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP).

Art. 4º - O papel da escola dentro do CDP é o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem. Mantendo este foco, a equipe escolar buscará parcerias com as assistências presentes dentro do território prisional, como a saúde, jurídica e religiosa.

§ Único - A escola buscará realizar parcerias com outros agentes educacionais presentes no espaço do CDP, como FUNAP e SEBRAE.

Art. 5º - A escola buscará mediar a descoberta de seus potenciais humanos pelos estudantes, o que inclui sua capacidade de conhecer o mundo e criar.

Art. 6º - A escola é instrumento de transformação, buscando criar vínculos com a cultura social externa ao presídio.

Art. 7º - A equipe escolar buscará desenvolver uma avaliação diagnóstica ampla, que permita identificar a aprendizagem do estudante dentro de um amplo aspecto, utilizando como referência as habilidades priorizadas da SEDUC/SP.

§ Único - Será realizada uma avaliação diagnóstica comum para todos os estudantes do segmento (Fundamental e Médio)

Art. 8º - A educação se desenvolverá preferencialmente por projetos, privilegiando o protagonismo estudantil, considerando a temporalidade dos estudantes em um Centro de Detenção Provisória.

Art. 9º - Os projetos devem levar em conta a avaliação dos próprios estudantes, como autoavaliação.

§ Único - Atividades de acolhimento podem ser um momento para conhecer estas aspirações dos estudantes

Art. 10º - O trabalho de ensino/aprendizagem levará em consideração a necessidade de adaptação curricular.

§ Único - Uma possibilidade de trabalho é a divisão do currículo em partes menores para o desenvolvimento de projetos pontuais.

Art. 11º - A primeira semana letiva do termo será voltada para o acolhimento e diagnóstico dos estudantes.

§ Único - O acolhimento será constante para estudantes que ingressam durante o ano letivo.

Art. 12º - Parte significativa dos estudantes procuraram a escola por benefícios imediatos na execução da pena. Muitos desses estudantes encontram um outro sentido para o estudo dentro da escola. A escola buscará atribuir um significado mais amplo para este ensino, relacionado a potenciais sociais e individuais.

Art. 13º - As atividades de ensino/aprendizagem utilizará uma adaptação curricular para atender estudantes com alta vulnerabilidade.

Art. 14º - O perfil dos estudantes e sua origem social serão considerados para a preparação das atividades pedagógicas.

§ Único - A atividade de acolhimento e avaliação diagnóstica fornecem elementos para compreensão do perfil dos estudantes.

Art. 15º - A equipe escolar difundirá o respeito a identidade de gênero. O acolhimento pode desenvolver atividades sobre a individualidade e o respeito coletivo.

Art. 16º - A escola buscará conquistar o interesse do estudante. Neste sentido, a equipe escolar fará a busca ativa do estudante, de forma a compreender os motivos de suas ausências voluntárias.

Art. 17º - A equipe escolar revisará este Projeto Político Pedagógico em um ano, após esta primeira análise, será pensada uma nova periodicidade para revisão do documento.

ANEXO

ILUSÕES VOL. I, NARCISO E ECO
de GRADA KILOMBA (2017)

PORTUGUÊS

20'38"

Personagens:

Narciso

Eco

Amor de Narciso

Ninfa

Coro

Moses Leo

Martha Fessehatzion

Zé de Paiva

Grada Kilomba

Todxs

Contadora de Histórias - *Griot*

Grada Kilomba

Música composta por

Neo Muyanga

Beat composto por

Moses Leo

Última Versão:

Berlim, 8 Fevereiro 2018

1. INTRODUÇÃO

Fui convidada
para vir aqui hoje.
Mas, sinto que
não há nada de novo,
que eu possa dizer.

Muitas vezes,
sinto que tudo
já foi dito.

Sinto que
já sabemos tudo,
mas tendemos
a esquecer,
do que sabemos.

É por isso que hoje,
eu vos quero contar
uma história:
a história de
Narciso e de Eco.

MÚSICA

Beats by Moses Leo

2. PARTE I

I.

Na mitologia Grega,
Narciso era um caçador
que era conhecido
pela sua beleza.

Dizia-se,
que ele tinha
o corpo mais perfeito,
o rosto mais perfeito,
um nariz perfeito,
lábios perfeitos.

Entrar em cena

Instalar

Contar a história

VOZ

Narciso
(Moses)

A pele mais perfeita,
o cabelo mais perfeito.
Ele era um ser
absolutamente perfeito,
amado por muitos,
mas Narciso
não amava ninguém.

(SILÊNCIO)

Ele gostava de receber
atenção e elogios.
E atraía muitos amantes,
os quais ele brevemente
entretinha,
para logo depois os
desprezar e recusar.
Nos seus olhos,
ninguém era digno
nem dele,
nem da sua beleza.

(SILÊNCIO)

Nemesis,
a deusa do julgamento,
apercebeu-se do
seu comportamento
e amaldiçoou Narciso:
ele só deverá
amar alguém,
que nunca o poderá
amar de volta,
(SILÊNCIO)
a sua própria imagem.

II.

Mas, a história
de Narciso
não pode ser
contada sem
a história de Eco.

(SILÊNCIO)

Na mitologia Grega

Eco
(Martha)

Eco era uma bela ninfa,
que vivia na montanha.

Mas, Eco tinha
uma fraqueza,
ela gostava muito de falar,
e interrompia constantemente
os outros,
ou tinha sempre
a última palavra.

Ela sabia tudo melhor que todos.

Um dia, a deusa Hera
procurava o seu marido,
Zeus, o qual,
ela tinha razão
para temer,
estar a divertir-se
entre as ninfas.

Hera, suspeita,
seguiu Zeus,
com a intenção
de o apanhar
com as ninfas.

No entanto, Eco
tentando proteger Zeus,
envolveu Hera numa
longa longa conversa,
interrompendo-a
e falando sem parar -
dando tempo a Zeus
para fugir.

Quando Hera,
se apercebeu,
amaldiçoou Eco
para que não
voltasse a falar,
removendo-lhe a voz,
com a excepção de que
Eco pudesse
apenas repetir
as últimas palavras

que escutasse.

"Agora, vai!",
gritou Hera.

Eco tentou implorar
e pedir perdão,
mas tudo o que
ela pode dizer
foram as últimas
palavras de Hera:
"Vai." "Vai." "Vai."

(SILÊNCIO - WHITE SCREEN)

Pobre Eco
vagueou sozinha
pela floresta,
triste e
desesperada.

MÚSICA
Beats de Moses Leo

III.
Até que um dia,
ela viu um homem
muito muito belo,
chamado Narciso,
que andava a caçar
na floresta.

Eco apaixonou-se
profundamente
por ele.
Ela contemplou-o.
E desejou contar-lhe
sobre o seu amor,
mas, sendo incapaz
de falar,
Eco seguia apenas
os passos de Narciso.

Escondida,
esperava por ele
na floresta,
na esperança que
ele um dia falasse.

O que Eco não sabia
era que, *Narciso*
ignorava todos
à sua volta.
E que aqueles
que o amavam
eram rejeitados
e desdenhados.

IV.
Apaixonada,
Eco ansiava
poder falar
dos seus
profundos afetos
a *Narciso*.

Por isso, ela
continuou
a segui-lo
na floresta,
escondendo-se
e esperando
o momento em que
ele falasse.

Mas, como Eco
havia sido
castigada por *Hera*,
ela não tinha voz própria,
e podia apenas repetir
as últimas palavras
que escutasse.

Assim, impaciente Eco
esperava que *Narciso*
falasse primeiro,
para que ela lhe pudesse

Cena:
Floresta de Microporus
Markus e Moza



DANÇA

responder assim que
ouvisse a sua voz.

MÚSICA

"Horizon Aflame (Mixed)" by Neo Muyanga

V.
Mas, *Narciso*
também tinha
sido castigado
pela deusa *Nemesis*,
que o atraíu
para um lago,
com águas
cor azul prata.

E ali ele chegou
junto ao lago,
cheio de calor
e de sede,
seguido por Eco.

Quando ele
se sentou
à beira do lago,
e se inclinou
sobre a água,
para beber,
de repente,
viu a sua própria
imagem reflectida
na superfície
das águas.

Perfeição.
Absoluta perfeição.

Ele ficou a olhar-se com admiração,
este rosto,

*Narciso e o seu amor
Moza e Eco*

estes lábios,
este nariz,
estes olhos,
esta pele,
este cabelo,
tão perfeitos.
tão belos.

(SILÊNCIO)

Nunca antes
tinha *Narciso*
visto uma criatura
tão bela.
A beleza era tal,
que ele pensou
se tratar de um
espírito da água
que habitava o lago.

Narciso apaixonou-se,
sem se aperceber
que era simplesmente
a sua própria imagem.

Ele apaixonou-se
Pela sua imagem
reflectida na água.

(SILÊNCIO)

E *Eco*,
que não conseguia
alcançar *Narciso*
com as suas palavras,
permaneceu escondida,
em silêncio,
forçada a vê-lo
apaixonar-se
por si próprio.

VI.
Narciso
não conseguia

desviar o olhar.
Ele estava
fascinado.
Então, ele falou
com a imagem:
"Quem és tu?"

Eco dada
a oportunidade,
repetiu as
suas palavras.
"Tu!" "Tu!" "Tu!"

Ele falou de novo:
"Quem és tu, meu belo?"
Eco respondeu de novo.

(SILÊNCIO)

"Eu nunca vi
uma creatura tão bela!",
ele disse,
"És tão belo, meu amor!"
Eco repetiu
as suas últimas
palavras, novamente:
"Meu amor!" "Meu amor!" "Meu amor!"

Narciso
tinha agora
a certeza
de que a imagem
tinha falado
de volta para ele.

MÚSICA
"Horizon Aflame" by Neo Muyanga

VII.
Ele chamou de novo:
"Vem, meu amado "
Eco respondeu

DANÇA

Mom e 25
apaixonar-se

com todo o
seu coração,
as mesmas palavras.
E apressou-se,
correndo para
Narciso.

Mas, *Narciso*,
que pensava que
as respostas
que havia ouvido
vinham da
imagem na água,
olhou para *Eco*
com surpresa e
ficou furioso:
"Tira as tuas mãos de cima de mim!",
ele disse.
"Preferia morrer, a ser teu!",
virando-lhe as costas.

Humilhada,
Eco partiu
em desespero,
com o seu
coração sofrido.

Ela fugiu
para as montanhas,
e escondeu-se nas
entranhas da floresta,
onde acabou por morrer
sozinha.

O seu corpo
tornou-se uma pedra,
e tudo o que
resta dela,
é a sua voz,
que ainda responde
à última palavra
daqueles que falam -
o eco.

(NOVA CENA)

Narciso,
retorna ao lago
para falar
com o seu amor.
Ele contempla-o e
inclina a sua cabeça
para o beijar.

E, quando ele o faz,
a imagem
refletida nas águas
imita o seu gesto,
e beija-o de volta.

Tomando isto,
como um sinal
de amor recíproco,
Narciso
toca na água.

E nesse momento,
a água mexeu,
e a imagem desapareceu.

"Porquê, meu belo,
porque te afastas
de mim?"
Narciso pergunta,
"Com certeza,
o meu rosto não
merece ser repellido.
As ninfas amam-me,
e tu, tu também
não pareces ser
indiferente a mim.
Quando eu estendo
os meus braços
para ti,
tu estendes
os teus de volta.
Quando eu sorri
para ti,
tu também
sorris para mim."

"Por favor não me deixes!"

Desesperado por
 não ter uma resposta,
 e assustado em tocar
 a água de novo,
 e ver o seu amor
 desaparecer na superfície
 da água, *Narciso*
 ficou quieto,
 imóvel,
 deitado junto ao lago,
 a olhar para a sua
 própria imagem.

Sem se mexer,
 sem comer,
 sem beber.
 Em sofrimento.

Incapaz de
 deixar a sua
 própria reflexão,
Narciso afogou-se
 no lago.
 E nesse
 exato lugar, onde
 ele foi visto
 pela última vez,
 nasceu uma flor -
 o narciso.

E enquanto cresce,
 a flor, inclina-se
 para a água,
 para olhar
 para si própria,
 como *Narciso* fez.

Diz-se que *Eco*
 se manteve
 leal a *Narciso*,
 e que o seu espírito
 vem visitá-lo

ao lago,
 de tempos a tempos.

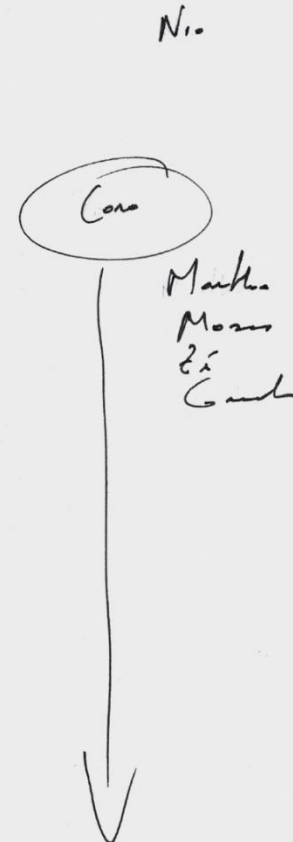
MÚSICA
 "Horizon Aflame" de Neo Muyanga

PARTE II
 VIII.
Narciso
Narciso tornou-se
 uma metáfora
 para alguém que se vê a si
 e o seu próprio corpo,
 como os objetos de amor.

Narcisismo,
narcisismo é
 o amor direcionado
 à imagem de si próprio;
 a excessiva admiração
 pela própria aparência;
 e a incapacidade de amar
 ou reconhecer outros,
 como objetos de amor.

Narcisista,
narcisista é
 esta sociedade
 branca patriarcal
 na qual todos
 nós vivemos,
 que é fixada
 em si própria
 e na reprodução
 da sua própria imagem,
 tornando todos os outros
 invisíveis.

Eu, eu estou



rodeada de imagens,
que não espelham
o meu corpo.
Imagens de
corpos brancos,
com sorrisos perfeitos,
sempre a olharem-se
a si próprios,
e a reproduzirem
a sua imagem como
o objeto ideal de amor.

Eu entro
em bibliotecas
em teatros,
cinemas,
museus,
galerias
e universidades,
~~para homenagear~~
~~o trabalho de artistas brancos.~~
apenas para
me encontrar
rodeada das reflectidas
imagens da branquitude.

~~Tudo ao meu redor,~~
~~é a imagem refletida da branquitude.~~

Sempre a olharem
para si próprios
e a reproduzirom-se
a si próprios
como o objecto
ideal de amor.

Como Fanon escreveu:
"Tanta brancura, que me queima ..." (MEMÓRIA / SUSURRO)

IX.
Há uma ilusão,

Uma ruptura.
Um ruptura entre
a realidade
e a imagem.

É uma ruptura óptica,
pois as imagens
que eu vejo,
não refletem
a sociedade
em que eu vivo.

E é uma ruptura política,
pois a sociedade
em que eu vivo
não é refletida
nas imagens que
eu vejo.

É uma ruptura
entre objeto e imagem.

Um profundo
narcisismo,
que parece
reduzir o mundo
à imagem reflectida
da branquitude.

MÚSICA
Beats by Moses Leo

X.
Neste narcisismo,
pessoas marginalizadas
difícilmente
encontram imagens,
símbolos ou

vocabulário
para narrar a
sua própria história,
ou para nomear o
seu próprio trauma.

Porque nas
narrativas dominantes
nós somos construídos,
não só como o *Outro*,
e como o *Outro do Outro* (Alteridade):
a personificação
do que a sociedade
não quer ser.
~~Nós tornamo-nos aquilo que o sujeito branco não quer ser.~~

Isto permite que
a branquitude
se construa como:
ideal, como ideal,
~~decente,~~ como a norma,
~~civilizada,~~ como a normalidade,
honesta, como o sinónimo de HUMANIDADE.
~~limpa,~~
~~generosa,~~
~~emancipada,~~
~~e liberal.~~
~~— em absoluto controlo da ansiedade~~
~~que a sua história colonial possa causar.~~

Parece que estamos,
de certa forma,
a lidar com uma
divisão interna do *Eu*,
na qual o sujeito *branco*
desenvolve duas atitudes
em relação à realidade:

as partes boas do *Ego*,
são vivenciadas
como partes do *Eu*.
E as partes más
são projetadas

nos *Outros*,
e vivenciadas como
objectos externos *maus*.

O corpo negro,
torna-se esse
objecto *mau* externo,
que incorpora o que
a sociedade *branca*
tornou taboo:
a agressão e
a sexualidade.

Nós tornamo-nos então
a ameaça,
o perigo,
a violência,
~~a agressividade,~~
~~o problema,~~
~~o caos,~~
a sujidade,
mas também
o desejável,
~~o sexual,~~
~~o perverso,~~
o excitante,
o místico
e exótico.

Nós tornamo-nos aquilo que não somos.

XI.
Às vezes,
sinto que vivo
num espaço de
intemporalidade.

Num espaço vazio.
Num espaço onde
o tempo não existe.

Eu sinto que vivo
num espaço onde
o passado interrompe
o meu presente,
e onde o presente
é vivenciado como
se eu estivesse
no passado.

Eu vivo num espaço
de intemporalidade.

Num espaço vazio.
Num espaço branco.
Numa infinidade branca.
Num 'cubo branco' ⁺
~~que é mantido branco, por pessoas brancas.~~

Num 'cubo branco'
que se apresenta
ausente de cor
e de significado.

Mas, branco,
não é a ausência de cor,
mas a acumulação
de todas as cores.
É a acumulação
de todas as cores
possíveis.
De facto, ~~negro~~ ^{negro} ~~branco~~
é a ausência de cor.

Uma metáfora interessante, não é?
A negritude é
sempre vista,
mas é ausente.
A branquitude
nunca se vê,
mas está sempre

presente.

Presente em
todo o lado.

É um centro
ausente.
Está no centro
de tudo, mas
esta centralidade
não é vista
como relevante.

Nós vivemos
num 'cubo branco'
que se reproduz
a si próprio
como a norma e
como a normalidade.

Ausente.
Neutral.
Universal.

XII.
Mas, como disse,
nós não podemos
falar de Narciso,
sem falar de Eco.

Quem é Eco?

Eco é o consenso branco.
É ela quem repete,
e quem confirma
as palavras de
Narciso.

Ela segue-o
silenciosamente,
e cada momento
do seu silêncio,
aplaude o discurso

de *Narciso*.

Eco é a personagem,
que inocentemente,
repete o que
Narciso diz -
alegando não ter que saber.

Não ter que saber,
é um privilégio
que nem todos nós temos.

MÚSICA

Beats by Moses Leo

XIII.

Bem, não é só,
que não se sabe.
Mas, que se tem
o poder de não ter
que saber.

Poderíamos
chamar a isto
uma *dupla ignorância*:
não se sabe,
e não se tem que saber.

Ou uma *tripla ignorância*:
não se sabe,
não se tem que saber,
e, na verdade, não se deve saber.

Uma múltipla camada de ignorâncias.
(SILENCE)

Fica então uma simples questão:

qual o papel que escolhemos ter?

O papel de *Narciso*, que não sabe.
O papel de *Eco*, que não quer saber.
A obediência de ambos,
que não se deve saber.

Ou saber, o que há muito sabemos.

XIV.

Assim,
acabo com as mesmas palavras...

Fui convidada
para vir aqui hoje.
Mas, sinto que
não há nada de novo,
que eu possa dizer.

Muitas vezes eu sinto,
que tudo já foi dito.

Sinto que
já sabemos tudo,
mas tendemos
a esquecer,
o que sabemos.

PERFORMANCE:

Performance (com um canal de Video)

*32.BIENAL DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 21. NOVEMBER 2016

*TEATRO VILA VELHA, SALVADOR DA BAHIA, NOVEMBER 2016

*GOODMAN GALLERY, CAPE TOWN, 17. FEBRUARY 2017

*SAVVY GALLERY, BERLIN, 21. APRIL 2017

*DOCUMENTA 14, KASSEL, 28. APRIL 2017

*SERRALVES MUSEUM FOR CONTEMPORARY ART, PORTO, 30. JUNE 2017

*WIITE de WITT CONTEMPORARY ART, ROTTERDAM, 14 JULY 2017

Instalação de Video (2 canais)

*GALERIA AVENIDA DA ÍNDIA, LISBON, 2017

*INTERNATIONAL FILM FESTIVAL ROTTERDAM, 2018

*GOODMAN GALLERY, JOHANNESBURG, 2018

*THE POWER PLANT, TORONTO, 2018

*GOODMAN GALLERY, CAPE TOWN, 2018

*E-FLUX AND PARTICIPANT INC., NEW YORK, 2018

*VERBIER ART SUMMIT, VERBIER, 2019

*WILFRIED LENTZ GALLERY, ROTTERDAM, 2019

*PAVILION FOR CONTEMPORARY ART MILANO, MILAN, 2019

*KADIST, PARIS, 2019