

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE AGRONOMIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**“CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
– EJA NA ÁREA PRISIONAL ATRAVÉS DO LÓCUS  
AMBIENTAL: CURSO DE AGENTES DE  
REFLORESTAMENTO”**

**TARCI GOMES PARAJARA**

**2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**“CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NA  
ÁREA PRISIONAL ATRAVÉS DO LÓCUS AMBIENTAL: CURSO DE  
AGENTES DE REFLORESTAMENTO”**

**TARCI GOMES PARAJARA**  
*Sob orientação da professora*  
**Dra. Ana Maria Dantas Soares**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, área de concentração em Meio Ambiente.

**Seropédica, RJ**  
**Fevereiro de 2013**

365.66

P222c

T

Parajara, Tarci Gomes, 1968-

"Contribuições à educação de jovens e adultos - EJA na área prisional através do lócus ambiental: curso de agentes de reflorestamento" / Tarci Gomes Parajara. - 2013.

85 f.: il.

Orientador: Ana Maria Dantas Soares.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2013.

Bibliografia: f. 75-78.

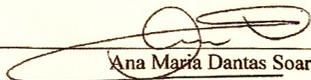
1. Prisioneiros - Educação - Teses. 2. Ressocialização - Teses. 3. Educação de adultos - Teses. 4. Educação ambiental - Teses. 5. Ensino profissional - Teses. 6. Reflorestamento - Teses. 7. Extensão universitária - Teses. I. Soares, Ana Maria Dantas, 1949-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

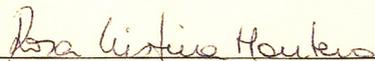
**TARCI GOMES PARAJARA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/02/2013.



Ana Maria Dantas Soares, Dra. UFRRJ



Rosa Cristina Monteiro, Dra. UFRRJ



Elionaldo Fernandes Julião, Dr. UFF

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à **NEOTOR LUÍS PARAJARA** (in memorian) que conseguiu passar por esta experiência e não ser derrotado por ela. Mas, infelizmente sucumbiu à prisão sem muros dos vícios e não pôde estar aqui comemorando comigo este momento.

Por fim gostaria de dedicar este trabalho também aos agentes de reflorestamento, que saem agora para vencer o desafio de recompor suas próprias vidas e também a natureza.

## **EPIGRAFE**

**“O sol se pôs diferente naquela tarde de 1992 na Casa de Detenção de São Paulo. O massacre de 111 presos deixou marcas do horror no fim do dia. O pavilhão Nove foi quase inteiramente destruído. Entre os corredores escuros cheios de fumaça dos colchões queimados e repletos de cadáveres, uma surpresa: a escola havia escapado da fúria dos amotinados. O mapa-múndi, suspenso na parede, encontrava-se meio curvado, mas sem nenhum arranhão. Na biblioteca, alguns livros espalhados pelo chão e uma estante caída. Enfim, a constatação: a sala de aula permaneceu intacta como ordem do comando da rebelião. Hoje, sete anos depois, vê-se que a atitude dos presos já parecia indicar o caminho da regeneração. No espaço preservado em meio à barbárie, centenas de cidadãos estão sendo educados para batalhar um futuro diferente” (Revista Educação, ano 26, nº 222, outubro de 1999)**

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a **minha orientadora**, que muito antes da pesquisa e do mestrado já era parceira neste trabalho, acreditando na possibilidade do serviço. Depois a **minha esposa** e companheira **Rosa Lígia Gonçalves Parajara**, a qual dividiu comigo as angústias e meu tempo familiar nos sábados da extensão e no dia a dia da pós-graduação.

Também a **Alcione Duarte**, assessor da presidência da CEDAE, pela responsabilidade social que sua posição tem lhe colocado e que permitiu esta parceria. Igualmente agradeço a seu colega de empresa, **Irapuan de Carvalho Alves**, que fez essa ponte entre a CEDAE e a UFRRJ, no trabalho de replantio das matas ciliares, nossas relações de amizade e compadrio, que selaram este convênio e possibilitaram o sucesso dessa empreitada.

Agradeço aos meus bolsistas, estagiários e regentes por ordem alfabética:

**Amanda de C. Alves; Antonieta S. Lopes; Bruno de S. da Silva; Carla Lidiane de O. Souza; Catiene de Oliveira; Celso Eulálio de Oliveira; Diego V. P. Rodrigues; Edimar A. da Cruz; Elson B. da Silva Júnior; Gabriel A. Botelho; Guilherme A. Pereira; Haslan M. Farias; Igor P. Conde; Ivanete A. Souza; Jerusa M. e Sá; Jorge Vinícius R. da Silva; Leonardo D. Costa; Michele Paula da Silva; Paulo Cesar de Almeida; Pascoal Pereira; Rafael de A. Torrão; Roberta Kelly R. G. Silva; Sebastião A. dos Santos; Tasso T. de Vasconcelos; Tiago D. Trindade; Tomaz R. Lanza.**

E não poderia deixar de registrar um agradecimento especial a minha “secretária” nos três primeiros anos, parceira e corresponsável pelo sucesso do projeto, e funcionária da UFRRJ, **Rosane Reis** e bem como o nosso web designer e estagiário, **Thiago Garcia Resende**. Também à **Ezilea de Moraes de Souza** pela revisão do texto. E à **Profª Simone Batista da Silva** pela revisão do abstract dando o toque sutil que faltava.

Aos meus colegas de departamento, que me apoiaram e colaboraram com dicas e sugestões, especialmente uma trinca de amigas de primeira hora, que se manifestaram quando precisei de ajuda a compreender-me as próprias elucubrações e transformar isso em projeto de pesquisa para o mestrado: **Lia Maria Teixeira de Oliveira, Nádia Maria Pereira de Souza e Lucília Augusto Lino de Paula**. É em horas assim, que conhecemos quem realmente nos dá muito mais do que seu apoio, com a dedicação de horas, pensamentos e corações para que o outro possa crescer. Por fim e começo à Deus, como o alfa e o ômega, pois esteve presente desde a inspiração até este momento final de defesa.

## BIOGRAFIA

O autor da pesquisa é professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e autor do projeto de extensão, bem como seu coordenador. Formou-se na UFRuralRJ no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas em 1993, e apresenta especialização no curso *“Formação de Professores para a Educação Básica: construção crítica do conhecimento”* da própria Rural. Atua desde 1993 no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação, especialmente nas disciplinas de Ensino de Ciências Agrícolas. Têm diversos trabalhos de extensão junto às comunidades rurais do Estado do Rio de Janeiro. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – GEPEADS.

Seu olhar tem muito de sua trajetória pessoal. É filho de migrantes capixabas que largaram a lavoura para vir morar nos subúrbios da central do Brasil no final dos anos 40. É o caçula de cinco irmãos, sendo o primeiro a se formar em uma universidade.

Em casa vivenciou a experiência de ter um dos irmãos como egresso do sistema penitenciário, e conheceu, por visita, a Penitenciária Hélio Gomes, Complexo Frei Caneca, no início dos anos 70 e assim, entende bem o que é o estigma de ex-presidiário na família.

## RESUMO

PARAJARA, T. G. **Contribuições à Educação de Jovens e Adultos na área prisional através do lócus ambiental: curso de agentes de reflorestamento.** . 2013. **66f.** Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2013.

Esta dissertação teve como objeto o estudo da experiência de qualificação profissional, em nível de formação inicial, de um curso de extensão universitária oferecido pela UFRRJ, e realizado por indivíduos em situação de privação da liberdade. Trata-se de uma parceria com a Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro – CEDAE, visando o replantio das matas ciliares do rio Macacu, que ocorreu desde 2007. Buscou-se verificar como as ações desse projeto contribuíram para o processo de ressocialização dos sujeitos envolvidos. Tendo como base conceitual a educação ambiental crítica, e foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevistas semi estruturadas com egressos do curso e constatou-se, através da técnica de análise de conteúdo, as mudanças auto percebidas, a construção de novos valores afetivos e sociais, a recuperação da autoestima e a identificação com a área ambiental e com a nova profissão. Para as análises foram utilizados os fundamentos teóricos nas áreas de interface da proposta, quais sejam: a Educação Ambiental, a Profissional, e a Educação de Jovens e Adultos, além da Prisional.

**Palavras-chave:** Ressocialização; Educação Ambiental; Reflorestamento.

## ABSTRACT

PARAJARA, T. G. **Contributions to Education for Youth and Adults in the prison through the environmental locus: Travel agents reforestation.** 2013. 66p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2013.

This work had as its object the study of the experience of professional qualification at the level of initial training, a university extension course offered by UFRRJ, and directed by individuals in a situation of deprivation of liberty. It is a partnership with the State Company for Water and Sewage of Rio de Janeiro - CEDAE, aiming replanting riparian forests Macacu river, which has occurred since 2007. We attempted to verify how the actions of this project contributed to the process of socialization of the subjects involved. Based on the conceptual critical environmental education, and we performed a qualitative study using semi-structured interviews with graduates of the course and it was found, using the technique of content analysis, the changes perceived self, the construction of new values affective and social recovery of self-esteem and identification with the environmental area and the new profession. For the analysis we used the theoretical foundations in the interface areas of the proposal, namely: Environmental Education, the Vocational, Education and Youth and Adult Correctional beyond.

**Key words:** Resocialization; Environmental Education; Reforestation.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1:</b> Riocentro como sede da ONU durante a Rio +20, documentando o contexto ambiental e político na época da formação dos agentes de reflorestamento.....	10
<b>Ilustração 2:</b> Cúpula dos povos - evento em paralelo à Rio +20, ocorrido no Aterro do Flamengo .....	10
<b>Ilustração 3:</b> Forte de Copacabana e evento humanidades 2012 .....	11
<b>Ilustração 4:</b> Barco do Greenpeace no pier Mauá durante a Rio +20 a presença desta ONG de fama internacional mostra o quanto as discussões na rio +20 representavam para a discussão sobre o ambiente no momento atual .....	13
<b>Ilustração 3:</b> Sala de aula da graduação que serviu ao curso na UFRRJ: sala 08/IE .....	27
<b>Ilustração 4:</b> aula prática de Sistema Agroflorestal a opção metodológica e teórica pela Educação Ambiental era reforçada nas aulas e visitas de campo no Sistema Integrado de Produção Agroecológica ou simplesmente: Fazendinha Agroecológica .....	32
<b>Ilustração 5:</b> Fim da primeira turma, confraternização de despedida da universidade, outra ação de elevação da autoestima e não discriminação. ....	33
<b>Ilustração 6:</b> diplomação da primeira turma no Palácio Guanabara com o governador do Estado do Rio de Janeiro a presença de seus familiares e amigos reforça a superação do estigma que se abate sobre ex-presidiários .....	34
<b>Ilustração 7:</b> diplomação das 2ª e 3ª turma no Espaço Cultural Tom Jobim no Jardim Botânico, Rio de Janeiro, novamente a presença de familiares e amigos reforçava positivamente o sucesso individual de cada agente de reflorestamento que estava sendo diplomado, conforme eles mesmos disseram na pesquisa. ....	35
<b>Ilustração 8:</b> área que começou o reflorestamento em Cachoeiras do Macacu, foco ambiental, áreas degradadas e áreas de preservação permanente.....	36
<b>Ilustração 9:</b> exemplo do trabalho: manutenção e controle do mato para dar força às mudas plantadas - local Morro em Cachoeiras do Macacu.....	38
<b>Ilustração 10:</b> Visita dos alunos regentes às margens do rio Macacu: a árvores já assumem tamanho considerável e eles passam a se identificar não só com o trabalho, mas também com a recuperação ambiental da qual fazem parte.....	39
<b>Ilustração 11:</b> Visita dos regentes às instalações da colônia penal agrícola: conhecendo a realidade deles para contextualizar as discussões e planejamentos didáticos. ....	39
<b>Ilustração 12:</b> imagens da UFRRJ, onde vivenciavam algumas das aulas práticas e	

demonstrativas. Esta ida para a universidade fazia a diferença no lidar com eles, no tipo de educação prisional mais comum. ....	40
<b>Ilustração 13:</b> É essa pequena mancha vermelha no encontro de tão diferentes interfaces que se situou o projeto de extensão em questão e do qual buscamos descobrir seus efeitos .....	42
<b>Ilustração 14:</b> Aula de papel reciclado na disciplina de Dinâmicas em Educação Ambiental, buscando dar condições de formar o educador ambiental.....	42
<b>Ilustração 16:</b> Aula de campo de Agrofloresta na fazendinha agroecológica da Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias em parceria com a UFRRJ. ....	44
<b>Ilustração 17:</b> aula inaugural do projeto com o jornalista André Trigueiro outro momento da parceria colocado pela parceria com a CEDAE. ....	48
<b>Ilustração 18:</b> sede do programa de pós-graduação que possibilitou a pesquisa. Desafio epistemológico por se tratar de algo inédito na UFRRJ e no Programa. ....	50
<b>Ilustração 19:</b> aula inaugural da 4ª turma com o comunicador Luciano Huck outro dos momentos midiáticos e políticos ocasionados com a parceria. ....	50
<b>Ilustração 20:</b> capela na estação de tratamento de águas do Guandu onde se realizaram algumas das entrevistas onde se obteve a privacidade necessária para que o entrevistado pudesse explicar clara e calmamente suas opiniões a respeito do curso, sem interferência de sua contratante. ....	52

## GLOSSÁRIO

1. *CEDAE – Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Estado do Rio de Janeiro;*
2. *CFAR – Curso de Formação de Agentes de Reflorestamento;*
3. *CNE – Conselho Nacional de Educação;*
4. *CNJ – Conselho Nacional de Justiça;*
5. *CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária;*
6. *DTPE – Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino;*
7. *EA – Educação Ambiental;*
8. *EJA – Educação de Jovens e Adultos;*
9. *GEPEADS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade;*
10. *IE – Instituto de Educação;*
11. *LICA – Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas;*
12. *PROEJA – Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos;*
13. *PROEJA-FIC – Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada dos Trabalhadores;*
14. *UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1 CAPÍTULO I A Educação Ambiental – EA como pano de fundo de um trabalho de extensão ecossocial .....</b>	<b>4</b>
1.1 A Educação Ambiental no Brasil e no Mundo: Desenvolvimento e Perspectivas .....	5
1.2 A Rio+20 Novidades para a Área Ambiental ou mais do Mesmo?.....	9
1.3 A Educação Ambiental e a Agricultura.....	12
1.4 Fundamentos Teóricos Escolhidos, ou o Nosso Locus.....	16
<b>2 CAPÍTULO Curso de Extensão Ecossocial aspectos legais e históricos relacionados – situando o contexto.....</b>	<b>20</b>
2.1 Educação Profissional e Tecnológica.....	20
2.2 Educação de Jovens e Adultos – EJA.....	22
2.3 Papel da Universidade Através da Extensão Universitária .....	26
2.4 A Relação da Profissionalização com a Formação para o Trabalho de Jovens e Adultos: História e Preconceito nesta Relação .....	27
2.5 Desafios e Caminhos Escolhidos.....	32
<b>3 CAPÍTULO III A Educação Prisional: outra interface presente no processo de formação do agente de reflorestamento.....</b>	<b>37</b>
<b>4 CAPÍTULO IV A pesquisa com egressos do curso de extensão universitária .....</b>	<b>49</b>
4.1 Justificativa, Pertinência e a Experiência Envolvida.....	49
4.2 A Pesquisa, Universo e Metodologia.....	52
4.3 A Amostra: Critérios de Seleção.....	53
4.4 A Pesquisa – Respostas ao Instrumento de Análise: Entrevista com Roteiro .....	55
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>75</b>
<b>7 ANEXO.....</b>	<b>79</b>
<b>Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>79</b>
<b>Anexo B - Roteiro das entrevistas.....</b>	<b>80</b>
<b>Anexo B - Carta de um egresso (original).....</b>	<b>81</b>

## INTRODUÇÃO

A dissertação de mestrado “Contribuições à Educação de Jovens e Adultos Área Prisional através do Locus Ambiental: curso de agentes de reflorestamento” teve por objetivo de pesquisa averiguar quais as contribuições do projeto de extensão que efetivamente levaram à mudanças de percepção de mundo e pensamentos nos indivíduos em situação de privação de liberdade que passaram pela experiência desse curso de extensão.

O curso, realizado em parceria entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ e a Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro – CEDAE, tinha o intuito de dar qualificação profissional à força de trabalho contratada para o reflorestamento das matas ciliares dos principais rios que abastecem de água a região metropolitana do Rio de Janeiro e, esse corpo discente era constituído por pessoal contratado junto ao sistema carcerário do Estado através da Fundação Santa Cabrini e todos cumpriam penas em regimes aberto e semiaberto.

A opção desse curso foi a de ir além de um mero treinamento da mão de obra, proporcionando aos estudantes uma qualificação que explorasse as diferentes possibilidades de aprendizagem e de serviço, contribuindo para a sua reinserção social, a partir de uma tarefa de recuperação ambiental.

Nascia assim, a proposta curricular do Curso de Formação de Agentes de Reflorestamento – CFAR, aproveitando a experiência acadêmica na área de ensino agrícola do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino – DTPE, do Instituto de Educação – IE, da UFRRJ, buscando aliar os conteúdos ambientais pertinentes à experiência prática do trabalho a ser realizado, através da imensa carga horária que teriam nestes contatos. Cerca de 200 horas teóricas e mais de 800 horas práticas semanais, com aulas aos sábados, nas dependências da universidade.

A pesquisa elaborada no programa de pós-graduação em Educação Agrícola visava averiguar se o caminho proposto através da relação educação & trabalho realmente surtiram efeitos nos egressos desse curso no que concerne à sua ressocialização.

A busca por essas respostas apresentou como desafio inicial a necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos sobre as múltiplas vertentes de educação que se apresentavam para análise: a ambiental, a profissional, a de Jovens e Adultos – EJA e a prisional. Vertentes que apresentam interfaces, mas que possuem características muito próprias sobre as quais era

fundamental um maior e mais cuidadoso aprendizado. Desse modo, a presente Dissertação se organiza no sentido de apresentar o referencial teórico sobre essas temáticas educacionais que passaram a formação dos agentes de reflorestamento, o que é tratado nos três primeiros capítulos, ficando os demais dedicados à análise dos dados coletados e às conclusões e recomendações.

O capítulo I versa sobre a Educação Ambiental procurando situá-la histórica e conceitualmente. Pela importância que ela assume nos dias atuais, face à grave crise ambiental em que o planeta se encontra envolvido, foi dado um especial cuidado a esta temática, buscando-se embasar as considerações apresentadas em uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, sobretudo porque, em se tratando de sujeitos privados de liberdade e sendo o objetivo maior do projeto, como já referenciado, o da ressocialização, a temática ambiental necessitava ser trabalhada transversalmente aos conteúdos, numa perspectiva de uma modificação de percepções e de ações efetivas.

O capítulo II buscou discutir a educação profissional e a educação de Jovens e Adultos, apresentando o histórico e as principais questões da política educacional que vêm conformando essas duas importantes modalidades da educação no Brasil. Buscou-se situar o histórico preconceito que afeta tanto uma como outra dessas modalidades e apontar perspectivas capazes de superar a dicotomia existente entre formação geral e formação para o trabalho, sobretudo ressaltando o importante papel da universidade nesse contexto.

No capítulo III, a educação prisional foi pautada com suas dificuldades, seus desafios e sua recente regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Destaque-se a pequena produção acadêmica sobre esta temática, o que torna esta dissertação uma importante contribuição para a discussão das possibilidades que ela oferece. Destacou-se também o significado do projeto de extensão para quebrar as barreiras do preconceito em relação à presença de apenados no ambiente universitário.

O capítulo IV foi dedicado à apresentação da pesquisa realizada junto aos egressos do Curso, a metodologia adotada, os critérios de seleção da amostra e os instrumentos utilizados na busca aos objetivos propostos. São apresentados gráficos referentes a perguntas dirigidas aos entrevistados e utilizando-se da análise de conteúdo pôde-se apresentar a percepção desses sujeitos sobre a contribuição da formação ambiental para seu ideário pessoal e para a sua nova profissão.

Por fim nas considerações finais aponta-se o quanto tal experiência poderia servir as novas ações na modalidade de educação de jovens e adultos na área prisional, auxiliando outras instituições educacionais, tais como os Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica – IFET's, bem como outras escolas profissionalizantes, para as secretarias de administração penitenciária, para o setor de segurança pública e os governos estaduais no interesse de promover a cultura da paz.

## 1 CAPÍTULO I

### **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EA COMO PANO DE FUNDO DE UM TRABALHO DE EXTENSÃO ECOSSOCIAL**

O contexto que se apresentava em março de 2007 era a proposição de realizar uma parceria, até então inédita, para a área de ensino agrícola do Instituto de Educação da UFRRJ com a Companhia de Abastecimento de Águas e Esgotos do Estado do Rio de Janeiro – CEDAE, visando construir uma proposta de curso de formação inicial (básica) do trabalhador, no campo ambiental, voltado para jovens e adultos presos.

Na preparação desse trabalho conhecemos o termo ecossocial e o adotamos como uma síntese do que pretendíamos realizar – através da ecologia, do meio ambiente (o replantio das matas ciliares dos rios que abastecem de água a região metropolitana do Rio de Janeiro) – contribuir com a ressocialização daqueles “apenados”<sup>1</sup>, conforme nos propunha a parceria através da relação educação e trabalho.

Nesses cinco anos de trabalho, poucos foram os estudos e pesquisas que identificamos a relação da Educação Ambiental-EA com a Educação Prisional ou com a ressocialização, conforme propunha o Curso de Formação de Agentes de Reflorestamento - CFAR. Observe-se que a Educação de Jovens e Adultos – EJA, segundo o Departamento Penitenciário Nacional a partir do censo penitenciário de 2010, oferecida no universo prisional é preponderantemente voltada para a formação no ensino fundamental verificando-se que cerca de 70 % dos presos no Brasil não o concluíram<sup>2</sup>.

**Devido a área de ensino agrícola ter diversas interfaces, inclusive com a área florestal, um curso que fosse além do mero treinamento de “*mão de obra*” para aumento da produtividade do trabalho de campo, indicava-nos cada vez mais a reconhecê-lo através do olhar de uma educação ambiental que compreende e situa o ser humano no contexto socioambiental.**

Antes de ser profissionalizante e para atingir sua meta social, seu pano de fundo deveria

---

<sup>1</sup>O termo *apenados* nos foi apresentado através de representantes da empresa, pois era assim que eles denominavam os contratados da mão de obra carcerária já havia 15 anos e é esse o jargão jurídico utilizado para tratar os presos.

<sup>2</sup>Fonte: Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, censo penitenciário de 2010.

ser estruturalmente na Educação Ambiental, dada suas múltiplas facetas e vieses, pois percebíamos que, através da EA, seu objetivo deveria ser crítico e emancipador. Antes do profissional procuraríamos reconstruir o homem. Aproveitando seu contato com a natureza através do trabalho, se poderia, de forma interdisciplinar, educar para emancipar, atentando com o cuidado de não massificar aqueles homens e mulheres que viriam aprender uma nova profissão e ter outra esperança, como nos adverte Freire (2009, p. 51:

“Às tarefas do seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita [o treinamento] de prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*.”

Rangel (2007), pesquisador na área da educação prisional em nível internacional, aponta que em 2007, na Inglaterra, mais de 60% dos presos tiveram dificuldade com o ensino formal e pouca habilidade com a escrita e a leitura, precisando então que a educação não formal aparecesse para possibilitar o aprendizado diferenciado, demonstrando ser esta uma realidade comum nas prisões de um modo geral, e não apenas no Brasil.

Na coleção “Educação para todos” do Ministério da Educação, na obra: **“Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental”** de 2006, no capítulo sobre Paulo Freire: *a educação e a transformação do mundo* de Marta Maria Pernambuco e Antônio Fernando Gouvêa da Silva, os autores apontam que para Freire o

“diálogo verdadeiro implica o pensar ético, a ação politicamente comprometida com o outro, em que não existe a dicotomia entre homem e mundo, mas sim a inquebrantável solidariedade que, criticamente, analisa e intervém, captando o futuro (o ser mais), o devir da realidade, temporalizando o espaço, indo além do presente normatizado e estratificado que caracteriza o pensamento ingênuo”. (p. 209)

## 1.1 A Educação Ambiental no Brasil e no Mundo: Desenvolvimento e Perspectivas

Da definição inicial como *estudo das relações entre os organismos e o meio exterior* à luta pela qualidade de vida e preservação do meio ambiente, a partir da utopia contracultural que o inspira enquanto movimento que atrai e age. Assim podemos resumir os primeiros passos da ecologia como atividade humana, ciência e política nos últimos 60 anos.

Não era mais tão somente o cientista que analisa os organismos e seus habitats, mas

também o lutador individual, a dona de casa, o profissional liberal, o estudante e o político, que tomavam para si a luta de preservar o meio ambiente.

Pimentel (2009) diz que: “o movimento ambientalista é, desde o princípio um movimento plural, trazendo em si as raízes conservacionistas das ciências naturais, porém acrisolando dentro de si os anseios sociais por modificações profundas no modelo societário hegemônico” (p. 23).

No Brasil, ele chega aos anos 70, e contra o autoritarismo da ditadura militar ele abraça a causa da democracia, pois junto com a abertura política, vêm também outras pautas e outros movimentos sociais. Algumas entidades surgem e, a partir dos meios de comunicação que se popularizaram, vão sendo gestadas condições para o crescimento do movimento ecológico.

Novamente Pimentel (2009) categoriza que do movimento ecologista saíram três grandes ramos: o ambientalismo preservacionista (que objetiva a não intervenção humana nos meios naturais); o movimento conservacionista (que advoga a utilização racional e considera o interesse das futuras gerações); e os **movimentos socioambientais (que relacionam meio natural com o social) e, neste viés, encontra-se a área da educação ambiental.**

A Organização das Nações Unidas (ONU) e seus órgãos como a UNESCO - Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), organizaram diversos encontros e produziram documentos sobre a Educação Ambiental - EA. Tal expressão surge na Conferência de Educação da Universidade de Keele (1965), no Reino Unido.

Na Conferência da ONU sobre meio ambiente humano, em 1972, ocorrida em Estocolmo – Suécia, ficou afirmado pelo princípio 19 a importância da educação para solucionar os problemas ambientais, o que fez com que se elevasse assim a EA à categoria de assunto internacional.

Um dos encaminhamentos dessa Conferência foi o de que, através da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, fosse construído o ***Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA***. O PIEA, em 1975 foi discutido durante o Encontro Internacional de Educação Ambiental, realizado em Belgrado, com organização da UNESCO.

A carta de Belgrado traz as metas, os objetivos e público-alvo da EA. Neste documento se destaca a compreensão da EA como responsável pela formação de indivíduos capazes de participar criticamente e autonomamente para a construção da sustentabilidade socioambiental.

Princípios estes que serão reiterados inúmeras vezes nos encontros, reuniões e conferências posteriores.

É também da Carta de 1975 que a interdisciplinaridade será a abordagem preferencial, pois a questão ambiental perpassa todas as áreas e a educação tradicional com suas dicotomias não daria conta de tal envergadura.

Em 1977, foi a vez de na Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Geórgia, ser escrito o documento da EA que é referência até hoje. Afirmando, assim a marca democrática da EA, a necessidade de flexibilizar as disciplinas para incorporar as questões ambientais. Também o seu caráter propício de estar na educação formal e na não formal, o que requer uma nova abordagem educacional.

A EA é um processo contínuo e permanente para toda e qualquer faixa etária, deve ter abordagem interdisciplinar e requer que o educando construa seu próprio conhecimento, de forma crítica e autônoma, respeitando novos métodos e ambientes educacionais. Nesta direção, o documento de Tbilisi aponta que: *“ao adotar o enfoque global enraizado numa ampla base interdisciplinar, a Educação Ambiental cria mais uma vez, uma perspectiva geral, dentro da qual se reconhece a existência de uma profunda interdependência entre o ambiente natural e o ambiente construído”*.

Após Tbilisi foi a vez de Moscou, em 1987, sediar um Congresso Internacional sobre a EA, igualmente organizado pela UNESCO e pelo PNUMA, ratificando as determinações de Tbilisi e acrescentando a importância da troca de experiências e a construção de novas metodologias e recursos educacionais. Ressaltou-se também a importância da formação de nível técnico. Em abril de 1987 foi publicado o relatório Bruntland, organizado pela Comissão Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento, das Nações Unidas, denominado de “O Nosso Futuro Comum”, que teve como objetivo facilitar os diagnósticos relativos aos problemas ambientais de nível mundial e resultou em numerosos documentos de alerta, um deles foi o estudo sobre “Os Limites do Crescimento” destacando que, a partir da década de 1970, as atenções são despertadas para a crescente degradação do meio ambiente, provocando esgotamento dos recursos naturais, contaminações por agrotóxicos, poluições atmosféricas, aumento dos grandes centros urbanos, e grandes ameaças ao futuro da humanidade.

Convém destacar que esse relatório traz uma definição ainda hoje utilizada para o **desenvolvimento sustentável** como: o desenvolvimento que *“satisfaz as necessidades presentes,*

*sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”*, enfatizando a ideia de que deve assegurar para as gerações, uma nova forma de organizar a sociedade humana e de gerir os recursos do planeta que não são ilimitados e dos quais somos dependentes. Nessa perspectiva, a educação ambiental assume papel de destaque.

Em 1992, realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento (também conhecida como Cúpula da Terra ou Eco-92), no Rio de Janeiro, onde paralelamente, aconteceu a Jornada Internacional de Educação Ambiental, conhecida como Fórum Global, que elaborou e reconheceu o *Tratado de Educação Ambiental*, reafirmando seu caráter democrático, sua ideologia social transformadora e a necessidade de incentivar a educação ambiental para todas as faixas etárias, *inclusive para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, novas práticas e metodologias*, construindo novos conhecimentos em espaços formais e não formais.

Cinco anos depois, em Thessaloniki, na Grécia, a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, reafirma a necessidade de articulação e a reorientação da educação visando a formação crítica, e encontra-se aqui a percepção voltada para a necessidade da formação de professores nesta nova ótica, a fim de cumprir a transformação proposta. O tema da Conferência foi “20 anos de Tbilisi” e a declaração final, além de reafirmar os princípios de Tbilisi, reconhece que o desenvolvimento da EA foi insuficiente no período.

No Brasil, a EA respondeu às demandas planetárias em nível governamental, instituindo primeiramente a Secretaria Especial de Meio Ambiente – SEMA, em 1973, mas esta sucumbia ao contexto político da época – fechado aos debates sociais – e por isso, seu caráter era essencialmente conservacionista. Somente na década de 80, o cenário começa a mudar com a reabertura política e a promulgação da Constituição de 1988 que incumbe ao poder público a promoção da EA.

Em 1994, é criado o *Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA*, e em 1999, é sancionada a *Lei 9.795* que institui a *Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)* incorporando as discussões e avanços nos textos e conceitos mundiais, mudando seu caráter inicial conservacionista. Em 2002, é criado, através do *Decreto 4.281*, o órgão gestor do PNEA formado pelos ministérios da Educação e do Meio Ambiente.

Hoje, no Brasil existem diversas como nos trás Pimentel (2009) “redes como promotoras

da articulação entre os diversos saberes e fazeres da Educação Ambiental” ( p. 27).

Keller (2007) analisando os atuais mecanismos do Ministério da Educação para a EA argumenta que já se “atua em todos os níveis de ensino formal (...) como parte de uma visão sistêmica de EA, que passa a fazer parte das orientações curriculares do Ensino Médio e dos módulos de Educação à Distância na Educação de Jovens e Adultos” (p. 32).

A *Agenda 21*, forjada no Rio de Janeiro em 1992, relacionava a importância da agricultura e sobre esse tema vamos nos deter no conceito da agricultura sustentável. Tais assuntos serão tratados à frente, pois se coincidem a sua interface com os conteúdos e perspectivas do CFAR para a formação do agente de reflorestamento.

## 1.2 A Rio+20 Novidades para a Área Ambiental ou mais do Mesmo?

De 13 a 22 de junho de 2012, foi realizada na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, como ficou conhecida, pois marcou os vinte anos da Conferência da ONU sobre meio ambiente e desenvolvimento conforme ilustra a foto nº1 na sequência e pretendia definir a Agenda do Desenvolvimento Sustentável para as próximas décadas. O objetivo da conferência seria a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável por meio da avaliação do que se avançou e ainda falta avançar referente às decisões das principais cúpulas sobre o tema, além de integrar temas novos e emergentes.



**Ilustração 1:** Riocentro como sede da ONU durante a Rio +20, documentando o contexto ambiental e político na época da formação dos agentes de reflorestamento.

Várias atividades e eventos ocorreram oficialmente e em paralelo à conferência em diversas partes da cidade, muitas com acesso ao público, centradas na maior parte das vezes na construção de uma consciência preservacionista, apelando para o conhecimento de certas realidades, mesmo que distante e contou não apenas com a intensa atividade dos órgãos governamentais nacionais e internacionais, *mas também com a participação da sociedade civil, seja através das empresas, seja através das ONGs que novamente reeditaram a CÚPULA DOS POVOS, conforme ilustra a foto nº 2 na sequência*, evento organizado pelos movimentos e organizações sociais internacionais para discutir o desenvolvimento sustentável fora do âmbito da ONU por criticarem o modelo de produção e consumo capitalista, no Aterro do Flamengo.



**Ilustração 2:** Cúpula dos povos - evento em paralelo à Rio +20, ocorrido no Aterro do Flamengo

Atividades organizadas no PIER MAUÁ, com uma feira de inovação tecnológica e empreendedorismo, área central da cidade nos armazéns do cais do porto, onde especialmente os *órgãos governamentais puderam expor suas ações e realizar um imenso espaço aberto à Educação Ambiental, através da participação de alunos das escolas municipais*. Aqui o navio da ONG Internacional Greenpeace ficou atracado e aberto à visita pública.

*Outra instalação gigante construída provisoriamente no Forte de Copacabana, que reuniu eventos empresariais e de Tecnologia – a TEDxRio+20, promoveu debates e exposições,*

*com patrocínio da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro – FIRJAN, e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, Fundação Roberto Marinho, Sistema S (SESI, SENAI, SENAC, etc.) e apoio da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, chamada HUMANIDADE 2012 aberta, entre 11 e 22 de junho de 2012 conforme ilustra a foto nº 3 na sequência.* Demonstrando o quanto a indústria está se mobilizando para influir nesse debate.

Já no Riocentro, local da reunião oficial, cuja entrada era controlada aos credenciados pela organização, teve também outro espaço chamado ARENA DOS ATLETAS, com mais exposição de empresas e também de órgãos públicos estaduais e também dos governos estrangeiros. Houve também o Fórum de Ciência, Tecnologia e Inovação que reuniu cientistas e acadêmicos para discutir os temas principais da conferência.



**Ilustração 3:** Forte de Copacabana e evento humanidades 2012

O balanço da conferência teve muitas controvérsias, segundo o site<sup>3</sup>. Para as opiniões oficiais foi positivo, pois o Secretário Geral da ONU, Ban Ki-moon, destacou: “o documento final da Rio +20 fornece uma base sólida para promoção do desenvolvimento sustentável”, já na opinião do embaixador brasileiro André Correa do Lago: “o principal saldo foi fazer com que o

---

<sup>3</sup>Site: [www.ecodesenvolvimento.org/posts/2012/junho/divulga%C3%A7%C3%A3o-do-documento-o-futuro-que-queremos](http://www.ecodesenvolvimento.org/posts/2012/junho/divulga%C3%A7%C3%A3o-do-documento-o-futuro-que-queremos). Acessado em 25 de julho de 2012.

desenvolvimento sustentável se transforme em paradigma em todos seus aspectos – social, ambiental e econômico”, também citado no mesmo site. Já para a ambientalista Sharam Burrow, secretária geral da International Trade Union Confederation, instituição que representa 175 milhões de trabalhadores de mais de 150 países, segundo o mesmo site, disse: “Queremos um modelo econômico diferente, um futuro sustentável e isso não aconteceu aqui. Nosso sentimento é de profunda tristeza e frustração. As pessoas sem emprego no mundo, por exemplo, não têm garantia de melhora de que os líderes globais vão trabalhar por soluções”.

O documento final intitulado “O futuro que Queremos” foi assinado por 188 delegações dos Estados Membros da ONU, e dentre outras colocações podemos destacar as seguintes mensagens ou deliberações:

- *Ele renova o compromisso com o desenvolvimento sustentável, com um futuro social e ambientalmente sustentável para o nosso planeta no presente e no futuro, para as próximas gerações;*
- *Aponta para a necessidade de erradicação da pobreza;*
- *Integra aspectos econômicos, ambientais e sociais;*
- *Aponta para a necessidade de mudança nos padrões de consumo;*
- *E também para a criação de oportunidades para todos e redução das desigualdades, promoção do desenvolvimento social, criando maiores oportunidades para todos, reduzindo desigualdades e promovendo a inclusão.*
- *Reconhece que as pessoas estão no centro do desenvolvimento sustentável.*

### **1.3 A Educação Ambiental e a Agricultura**

Tendo em vista que a formação proposta no projeto é interdisciplinar e um dos campos do conhecimento é a área agrária, perceber os problemas e contradições ambientais desta área pode nos ajudar a compreender o quanto esses novos profissionais serão influenciados em sua autoconstrução enquanto sujeitos ecológicos.

Rachel Carson com sua obra “Primavera Silenciosa” - Silent Spring – de 1962, dá o importante testemunho do desastre ambiental que se no fim dos anos 50 e início dos anos 60, nos Estados Unidos da América Ambiental - a agricultura estará no centro das atenções ambientais.

O silêncio que a autora retratava nada mais era do que a consequência do desmatamento e do uso de agrotóxicos nas lavouras (DDT), os quais além do fim de áreas propícias à vida e reprodução dos pássaros, com o extermínio de todo e qualquer inseto, inclusive dos sem

importância agrícola<sup>4</sup>, matam de fome os que deles se alimentam e os obriga a buscar alimentos em outra região.



**Ilustração 4:** Barco do Greenpeace no pier Mauá durante a Rio +20 a presença desta ONG de fama internacional mostra o quanto as discussões na rio +20 representavam para a discussão sobre o ambiente no momento atual

O modelo agrícola que veio se construindo desde o século XIX, passa pela adoção de diversos pacotes (conjunto de medidas padronizadas a serem adotadas ao mesmo tempo) e sua primeira característica é a busca de excedentes para o aumento do lucro do produtor. Isto exige a simplificação do sistema que prioriza a cultura mais rentável e, acima de tudo, a torna única, independente de qualquer outro fator.

Assim, a adoção da monocultura intensiva foi viabilizada em primeiro lugar com a ampliação da visão mercantilista da agricultura, que buscou a capitalização desta através da maximização de seu lucro.

A descoberta da nutrição mineral das plantas e da conseqüente possibilidade de adubação química jogou para escanteio qualquer preocupação com a matéria orgânica do solo e deste em si,

---

<sup>4</sup>No conceitual da agricultura, inseto com importância agrícola é aquele cuja população pode causar impacto econômico na safra do agricultor. Com isso, pode-se até encontrar um inseto que cause dano, mas se sua população for insuficiente, não será considerado como ameaça, e os danos não serão justificativa para uso de defensivos químicos ou agrotóxicos.

que era preservado até então com técnicas de rotação de culturas ou de descanso.

Adiante, ainda no século XIX, Mendel e as descobertas dos genes propiciará a manipulação das plantas e sementes de interesse agrícola em busca da maior produtividade e daí, os cultivares híbridos surgem, afetando a diversidade genética existente até então na agricultura (que se mantinha quando o próprio produtor rural guardava suas sementes para o plantio no ano agrícola seguinte).

O desenvolvimento da indústria automotiva levará para o campo as novas máquinas agrícolas destinadas a substituir o trabalho manual, multiplicando a produção e liberando para as cidades um “exército industrial de reserva” de “mão de obra”, concentrando-se nas cidades em busca de empregos, sem educação, sem qualificação. São os tratores, arados e colheitadeiras que povoaram os campos no início do século XX.

As grandes guerras e seu entremeio interrompe por um tempo este processo, não sem antes deixar alguma herança. Seja o excedente de café no Brasil dos anos 20 e 30, por conta da mesma ótica capitalista do máximo lucro, seja na produção de agroquímicos que, após a guerra, a indústria precisa se livrar (!) e “descobre-se” que serviria como inseticida, fungicida, bactericida ou outro cida qualquer que se precisasse. Sufixo de morte que passam a ser conhecidos por agrotóxicos.

No período pós-guerra, com a Europa dilacerada e empobrecida, os E.U.A. precisavam abrir novos mercados aos seus produtos industriais e, assim, os países do Terceiro Mundo aparecem como beneficiários desta sua política de “Aliança para o Progresso”. Neste sentido traçam e trazem para tais países políticas de “ajuda” e incentivo à “modernização da agricultura”, que trata da aplicação das novas tecnologias descobertas até então para a produção agrícola, que há muito vinham adotando nos países do hemisfério norte. Porém tal ajuda vinha em um conjunto que se denominou, historicamente como um pacote tecnológico de modernização agrícola – ou “Revolução Verde”.

A Revolução Verde implicava em substituir técnicas agrícolas ditas “ultrapassadas”, como a rotação de culturas, por exemplo; uso de adubação orgânica, de integração agricultura pecuária, de uso de sementes crioulas – aquelas produzidas pelo próprio agricultor; por estes pacotes de maior produtividade, com o uso de insumos externos à propriedade, com o apoio de créditos bancários e governamentais, e especialmente com a orientação de profissional formado nesta nova ótica, inclusive no exterior, em diversos níveis, bem como de pós-graduação.

Como se pode perceber, muitas técnicas agrárias, ditas ultrapassadas na época são hoje consideradas agroecológicas, pois o desenvolvimento destas ciências passa a perceber o custo ambiental das práticas do modelo da Revolução Verde, que aumentou, sem sombra de dúvidas, a produção mundial de alimentos, sem contudo, acabar com a fome no mundo (apesar de que alguns argumentos de propaganda, utilizados na época eram estes). Tal modelo está enquadrado no modo capitalista de produção, logo, concentrador de rendas, terras, recursos e produtos.

O contingente humano expulso do campo e concentrado nas cidades levou ao inchaço destas, formando as grandes metrópoles do século XX, contribuindo para muitos dos problemas socioambientais que vivenciados hoje, como a pobreza, a miséria absoluta, a violência, as drogas, o subemprego, falta de escolas, creches, hospitais, poluição, sub moradias, precariedade e insuficiência do transporte público, gerando um círculo vicioso que vem perdurando décadas, sem ser solucionado.

O uso do crédito agrícola como ferramenta de pressão e seleção atrelada ao uso dos pacotes da Revolução Verde desencadeou o sucesso dos grandes fazendeiros que usaram sua terra como garantia para tomar grandes empréstimos (reserva de valor), que viabilizaram a implantação dos pacotes, coisa que não era possível para os pequenos proprietários cuja “mão de obra” era a familiar. Tais fatos aceleraram a saída dessas famílias para as cidades, abandonando a prática agrícola e entregando à concentração de terras mais um lote. Isso sem falar no acúmulo de recursos de educação e saúde nos grandes centros, que também atraíam as famílias agricultoras.

Tal pacote também estimulou o desmatamento para abertura de mais e mais áreas para plantio – e isso explica o porquê de áreas impróprias estarem hoje sem cobertura florestal, como laterais de morros, beiras de rios etc. Contribuindo assim para a extinção de espécies vegetais e animais – principalmente no ecossistema mata atlântica; degradação do solo; desertificação em algumas áreas, contaminação da água, do ar e dos alimentos e inclusive dos trabalhadores do campo.

Hoje, no século XXI, o Brasil discute o seu código florestal, e no centro de toda a polêmica está a agricultura “moderna”, eficiente, agroexportadora, versus áreas indígenas (como a Raposa terra do sol), áreas de proteção permanente (das matas ciliares, áreas de nascente, topos de morros) e até a discussão sobre segurança alimentar, pois desde a Assembleia Constituinte dos anos 80, se discute a função social da posse da terra, mas esta se contrapõe ao direito de propriedade livre do capitalismo.

Este modelo de produção tenta se reinventar, mas ele está na raiz de todos os problemas ambientais e agrários. Por isso, a formação profissional e agrária, em qualquer nível, não pode fechar os olhos para as questões sociais que estão entrelaçadas às questões ambientais.

Mas o termo agricultura sustentável é muito vago, como discutem vários autores, tanto pode servir aos mais conservadores, quanto aos mais radicais. Hirata (2011) aponta que para as tendências mais conservadoras o conceito de “sustentável” passaria por alguns ajustes nas técnicas, mas do lado oposto “seria uma possibilidade para a eliminação total dos agroquímicos e a mudança do padrão social, econômico e ambiental em todo o sistema agroalimentar”.(p.3)

O conceito de agricultura sustentável proposto pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), oficialmente na conferência conjunta com o governo Holandês em 1991, é o seguinte:

“Agricultura sustentável é o manejo e conservação dos recursos naturais e a orientação de mudanças tecnológicas e institucionais de tal maneira a assegurar a satisfação de necessidades humanas de forma continuada para as gerações presentes e futuras. Tal desenvolvimento sustentável conserva o solo, a água e recursos genéticos animais e vegetais, não degrada o meio ambiente, é tecnicamente apropriado, economicamente viável e socialmente aceitável”. (ROMEIRO, 1998, p. 248)

No mesmo texto, o autor exemplifica que Romeiro (1998) também explica que “(...) o bom senso, que antes da revolução industrial era sinônimo da capacidade de sobrevivência, indica que embora a simplificação seja inevitável, caso se queira aumentar a disponibilidade de alimentos, o novo sistema pode e deve preservar o que for possível de complexidade de modo a se beneficiar dos mecanismos básicos de estabilização sistêmica”(p. 249).

É sabido que a Revolução Verde implantou a agricultura convencional a partir da Europa e encontrou nos grandes campos de planícies norte-americanas seu melhor espaço e desempenho sempre baseada em fonte exógena de energia, insumos, mecanização e agroquímicos.

Na formação do agente de reflorestamento foi propiciado conhecer, refletir e discutir tais questões, inclusive para que ele, neste caso por pertencer a um grupo específico – dos privados de liberdade, possa perceber o quanto de sua situação tem a ver com o contexto social, ambiental, político e agrário brasileiro do seu tempo.

#### **1.4 Fundamentos Teóricos Escolhidos, ou o Nosso Lócus**

“(...) torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade” (CARVALHO, 2004, p. 18)

Sabemos que nosso olhar parte de algumas tomadas de posição e poderíamos aqui marcar algumas de nossas inspirações. Ao tratarmos a pouco da relação agricultura e meio ambiente, pôde-se perceber o quanto daquela afeta este último, por conta do modelo agrícola adotado no Brasil historicamente, que se baseou na acumulação do poder, da riqueza e hodiernamente, do capital obtido através dos excedentes exportáveis. Não resta dúvidas que tal modelo não condiz com os preceitos que formam a base do CFAR.

Das capitâneas hereditárias aos latifúndios de nossos dias, pouca coisa foi modificada em relação à propriedade da terra, da concentração e da exploração do trabalho. De uma natureza exuberante e plena à agricultura intensiva que se orgulha de ser o celeiro do mundo, passaram-se quase 500 anos (desde que os portugueses resolveram aqui colonizar, por volta de 1530, para extrair, plantar e comercializar). Com a consciência inundada dessa história à perplexidade do desastre ambiental programado, há de se ter um olhar crítico sobre tal realidade.

Foi com Paulo Freire que nosso olhar primeiro se esclareceu sobre o papel pedagógico do profissional agrário junto ao homem do campo, denunciando a invasão cultural de “estender” nossos conhecimentos técnicos como alguém que “salva” o outro de sua ignorância.

Freire impacta o jovem aprendiz das ciências agrárias que, embevecido e orgulhoso de seu saber técnico adquirido na universidade, se percebe ignorante sobre a realidade para a qual se dirige. Para o jovem educador agrícola, soou como um alerta na sua vaidade que se agigantava e que o impedia de “fazer extensão” compreendendo nesta hora o “equivoco gnosiológico do termo”.

“Na primeira parte deste capítulo, ao submeter o termo extensão a uma análise semântica, ao estudar seu “campo associativo” de significação, verificamos a incompatibilidade entre ele e uma ação educativa de caráter libertador. Por isso mesmo a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da “domesticação”. Educar e educar-se na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar” com este saber, os que habitam nela” (FREIRE, 1977, p. 25)

Pode-se considerar que ainda hoje este pequeno livro do educador Paulo Freire, brasileiro, nordestino, exilado, trabalhando junto a agrônomos e camponeses no Chile, é uma das maiores inspirações de educação ambiental, por ser essencialmente interdisciplinar, pois discute e insere o

homem no ambiente agrário, técnica e culturalmente. E, por essa razão, concordamos com Carvalho (2004) quando afirma que *“o projeto político-pedagógico de uma educação ambiental crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico”* (p. 18).

Compreender o homem, sua cultura e seu ambiente, passaria a ser uma posição epistemológica, onde a crítica e a sensibilidade de nosso papel no mundo apontariam nossa prática docente e acadêmica, dando o tom de nossos trabalhos de ensino, pesquisa e projetos universitários.

Quanto aos fundamentos da Educação Ambiental, vamos nos posicionar através das lentes da EA Crítica, pois para esta não basta apenas o olhar técnico, desconhecendo e negligenciando o homem, sua cultura e sua história. Na EA Crítica vamos incorporar como princípios o conceito de Sociedades Sustentáveis, pois a este e ao projeto CFAR coincidem:

“(…) o pensamento crítico e inovador em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade”;

“(…) o propósito de formar cidadãos com consciência global e planetária”;

“que a E A não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social”;

“que deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar”;

“que deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos Direitos Humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas”;

“que ela trata as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico”;

“Por fim, a Educação Ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes, e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis”<sup>5</sup>

Os princípios elencados acima, retirados do documento “Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, originado na ECO-92, coincidem com a proposta metodológica e os objetivos de longo prazo do CFAR, com vistas à ressocialização e reinserção social, cujo pano de fundo é a Educação Ambiental sendo esta transversal a todos os conteúdos disciplinares, trabalhados interdisciplinarmente no Curso de Formação de Agentes de Reflorestamento. Tal esclarecimento é importante à medida que fundamenta teórica e metodologicamente as interpretações e conclusões sobre o objetivo da pesquisa aqui proposto.

Neste capítulo apresentamos um resumo do desenvolvimento da Educação Ambiental, da

---

<sup>5</sup>Princípios do Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

história do desenvolvimento da agricultura no mundo e no Brasil e finalizamos destacando as convergências da proposta do projeto de extensão universitária do Curso de Formação de Agentes de Reflorestamento - CFAR com os princípios do Tratado das Sociedades Sustentáveis. Tudo isso com o objetivo de dar um primeiro embasamento sobre os caminhos da construção da proposta pedagógica do CFAR, norteado pela Educação Ambiental Crítica, que assinala o ponto de vista, o olhar sobre uma proposta educativa para EJA na modalidade prisional. A construção de um processo ensino-aprendizagem crítico que possa contribuir para uma mudança de valores e atitudes como enfatiza o texto de Carvalho citado acima.

## 2 CAPÍTULO

### CURSO DE EXTENSÃO ECOSSOCIAL ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS RELACIONADOS – SITUANDO O CONTEXTO

#### 2.1 Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Nacional é regulamentada na Constituição Federal quando esta define que:

“A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*” (Art. 205 C.F.)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) regulamenta os artigos da Constituição sobre a educação e organiza esta na forma da lei. Define a educação como: “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, *no trabalho*, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil” (título I, artigo 1º). No segundo parágrafo deste mesmo artigo esclarece que “a educação escolar deverá *vincular-se ao mundo do trabalho* e à prática social”.

Em seu título V – Dos níveis e modalidades de Educação e Ensino, estabelece que a educação escolar se compõe da: Educação Básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e, da Educação Superior.

Para a primeira ainda aparecem várias modalidades, dentre as quais a Educação Profissional e Tecnológica (Art. 36A, seção IV-A), determina no capítulo III - artigo 39, que esta:

“(…) no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e *às dimensões do trabalho*, da ciência e da tecnologia”. (grifo nosso).

Em seu parágrafo segundo, tal artigo define que a educação profissional também abrangerá os cursos: **I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional**; e que “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou *no ambiente de trabalho*” (art. 40).

A Educação profissional no Brasil de hoje, tem sido promovida principalmente através de redes de escolas técnicas – federal, estaduais, municipais e particulares também por

universidades e outros órgãos da sociedade civil. Conta ainda com a participação do Sistema “S” - Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria, do Comércio, do Transporte e Rural (SENAI, SENAC, SENAT e SENAR). Tais serviços nacionais vinculados aos setores da economia tem sua regulamentação desde a década de 60; em 1962 o Decreto nº 494 aprova o regimento do SENAI e é de 1967 o regimento do SENAC –, o Decreto nº 61.843. Em 2008 ambos os serviços – da indústria e do comércio são alterados pelos Decretos 6633 e 6635, respectivamente, para alterar e acrescentar dispositivos aos seus regulamentos, que versam basicamente sobre percentuais de gratuidade nos seus cursos de formação, adequando-os também à legislação vigente sobre a educação profissional.

“Art. 33-A O percentual de recursos destinados à oferta de gratuidade, previsto no parágrafo único do artigo 3º, deverá ser alcançado em 2014, obedecida a seguinte gradualidade” (Decreto 6633/08 – SENAC)” e,  
“§ 2º Os órgãos do SENAI destinarão em seus orçamentos anuais parcela de suas receitas líquidas da contribuição compulsória geral à gratuidade em cursos e programas de educação profissional, observadas as diretrizes e regras estabelecidas pelo Conselho Nacional”. (Decreto nº 6635/08 – SENAI)

Há um esforço enorme de prover novos e mais profissionais a fim de atender a demanda de crescimento econômico que estamos vivendo nesta segunda década do Século XXI. Fala-se de um enorme déficit de “mão de obra” qualificada. É visível o esforço governamental através da expansão da rede federal de Educação Técnica e Tecnológica na criação e expansão dos Institutos Federais (IFET's), subordinados à Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica – SETEC, do Ministério da Educação. Inclusive para atuação na formação inicial e continuada dos trabalhadores.

Observe-se que a Educação Profissional no Brasil passou no último quarto de século por mudanças de suas concepções, formas e até legislação, por conta de diferentes visões sobre seu papel. Ora era concebida como uma subordinação direta aos interesses do mercado e, portanto, deveria ser a mais direta e breve possível – nesta concepção foi moldada uma formação que desatrelou a formação para o trabalho da formação para a vida, dicotomizando a formação do trabalhador brasileiro durante a vigência do **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**, que propunha a desvinculação de uma da outra. As razões apresentadas pelo governo da época destacavam que o “mercado” não precisaria de um técnico tão bem formado, utilizando especialmente os números oriundos da rede federal que obtinham então a melhor formação de ensino médio conjuntamente com a melhor formação técnica. E alguns decidiam ir para a universidade, desvirtuando o

objetivo dessas escolas.

Essa dicotomia sobre a formação técnica e a formação geral não era nova no Brasil e sua raiz está na concepção de que para o trabalhador ou filho deste, não é necessária uma formação de alto nível ou de qualidade. Ou que este não pode, ou não deve, almejar ir para a universidade, tem que ter uma formação que seja totalmente voltada para o mercado de trabalho.

Em 2004, o governo federal adotou política diversa, uma vez que alçou o poder outro grupo político. O Decreto nº 2.208 foi revogado e em seu lugar entrou o Decreto nº 5.154 que propunha permitir o re-atrelamento da formação técnica à formação geral no ensino médio, seria o currículo integrado. No entanto, permitiu-se que algumas escolas optassem por manter a proposta curricular no esquema anterior, com simultaneidade em instituições distintas mediante convênios e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados (Artigo 4º, § 1º, inciso II, alínea b) ou subsequente, que vem a ser a formação oferecida a quem já tenha o ensino médio (EJA Ensino Médio).

## **2.2 Educação de Jovens e Adultos – EJA.**

A EJA foi, durante muito tempo, o primo pobre da Educação Brasileira, e tal qual na piada que esta expressão nos remete, sempre foi a modalidade esquecida e relegada à marginalidade dos interesses políticos nacionais. Muitos educadores de renome não acreditavam na importância de se alfabetizar um adulto e por isso todos os esforços deveriam se voltar única e exclusivamente às crianças, que a vida se encarregaria daqueles outros.

Em um mundo globalizado e em plena era tecnológica como a que vivemos hoje, ainda existem adultos analfabetos, testemunhando como os preceitos constitucionais podem falhar em uma democracia, evidenciando que a educação não foi feita para todos.

Desde os anos 60, quando Paulo Freire alfabetizou 300 adultos em 45 dias, revolucionando assim a educação de adultos pela simples possibilidade de dar o poder da palavra escrita à grande maioria da população brasileira – coisa assustadora no país agrícola e rural da época, mas dominado pela elite urbana, letrada e rica. Provou-se que era possível mudar a situação educacional onde a maioria da população era analfabeta. Isto representaria um risco de ruptura, pois naquele tempo analfabeto não votava. Por essa razão, Paulo Freire, uma vez instalada a ditadura militar, foi logo exilado e obrigado a levar tais ideias para bem longe, acusado de ser subversivo e comunista.

Após isso, no Chile, Freire sistematiza sua experiência e revela seu método no livro “Pedagogia do Oprimido”. Felizmente não parou por aí e nos legou muito mais do seu pensamento.

Exilado, seus livros proibidos no Brasil, sua experiência foi substituída pelo MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, muito diferente da Educação de Jovens e Adultos inaugurada por Freire a partir dos anos 60, que se iniciava pela alfabetização discutindo sua realidade para compreendê-la.

Sua regulamentação atual se inicia pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9394/96, que estabelece que esta será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Propõe ainda que a EJA deverá articular-se preferencialmente com a Educação Profissional, na forma do regulamento (§ 3º, art. 37).

Em 2000, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publica a Resolução nº 1 (05 de julho), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que em seu artigo 2º § 1º abrange também “(...) as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil”.

Em seu artigo 5º, parágrafo único esclarece que:

“como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - (...);

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Esta mesma norma, no seu artigo 22, permite que os estabelecimentos possam aferir e reconhecer conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares, inclusive para a educação profissional de nível técnico.

Com o Decreto nº 5.840, de julho de 2006, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O programa PROEJA-FIC busca estimular tal integração, especialmente quando

articulados com o ensino fundamental ou ao ensino médio objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada. Tal objetivo integra-se com os termos do artigo 3º, parágrafo segundo do Decreto nº 5.154/04 que regulamenta a Educação Profissional – EP, como já foi visto, e buscou estimular especialmente a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica.

Através da SETEC, o Ministério da Educação tem patrocinado tal integração entre a EP e a EJA, pois em 2009 fez um convite às instituições da rede federal de educação profissional para a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental – PROEJA-FIC, que visava um aumento da escolaridade do trabalhador, pelo menos até completar o ensino fundamental.

Tal programa que visava o estímulo e financiamento de projetos nesta área, especialmente em parcerias com prefeituras municipais, governos estaduais e outras instituições, também atendendo a demanda da alfabetização de adultos e certificação no ensino fundamental, aproveita a capacidade instalada destas escolas para dar possibilidade a que realmente surjam oportunidades formativas, capazes de viabilizar uma inserção mais qualificada ao mercado produtivo.

Em 2010, o programa ganhou **estímulos também para cursos na área prisional**. Sobre esta, dados mostram que a população carcerária do Brasil é formada basicamente por jovens, pobres, homens, com baixo nível de escolaridade. Dois terços não completaram o ensino fundamental e ainda 7,22% são analfabetos (fonte: INFOPEN – Departamento Penitenciário Nacional – Ministério da Justiça, 2008).

Neste mesmo ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação através de sua Resolução nº 02 de 19 de maio, elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais:

Em seu Artigo 2º ressalta que “As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança”.

No inciso V do seu artigo 3º dispõe: “poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;”

Também incentiva os entes federados a incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais no âmbito das escolas do sistema prisional.

Seu artigo 10 determina: que “As atividades laborais e artísticos-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.”

Em um documento do MEC de avaliação do PROEJA intitulado: “Caminhos precisos e imprecisões da caminhada: a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos” a Coordenadora Geral de Educação Técnica no Departamento de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da SETEC, aponta para o fato que a “busca da ampliação das oportunidades educativas (...) para as populações de jovens e adultos (...) outras discussões são imprescindíveis. Dentre elas encontram-se questões como a garantia de acesso, permanência e aprendizagem (...)” (SILVA, 2007, p. 6).

Recomenda ainda que essas ofertas educativas passem necessariamente pela sintonia com as vocações econômicas, culturais e arranjos produtivos locais, dentro do contexto social do educando. E ainda: “a consolidação dessa proposta enquanto fazer cotidiano, só se torna possível por sua apropriação pela coletividade gerando uma profunda mudança de cultura no sentido de valorização tanto da educação formal quanto da informal” (SILVA, 2007, p. 6).

Apesar do CFAR não ter sido financiado pelo PROEJA, nem estar vinculado diretamente a cursos do ensino fundamental ou médio, consideramos que ele se enquadra nas categorias da Educação Profissional – EP e na Educação de Jovens e Adultos – EJA, por sua natureza de qualificação profissional e por atender um público da população carcerária que não tem, em sua maioria, a conclusão do ensino fundamental e do médio na idade própria.

Utilizando-se da Rede de Certificação de Habilidades Profissionais, atualmente instituída na legislação brasileira, para o aproveitamento dos seus conhecimentos prévios e até já certificados pela universidade, e também no trabalho, poderão, caso queiram, concluir sua profissionalização em um curso de nível técnico, por exemplo.

### 2.3 Papel da Universidade Através da Extensão Universitária

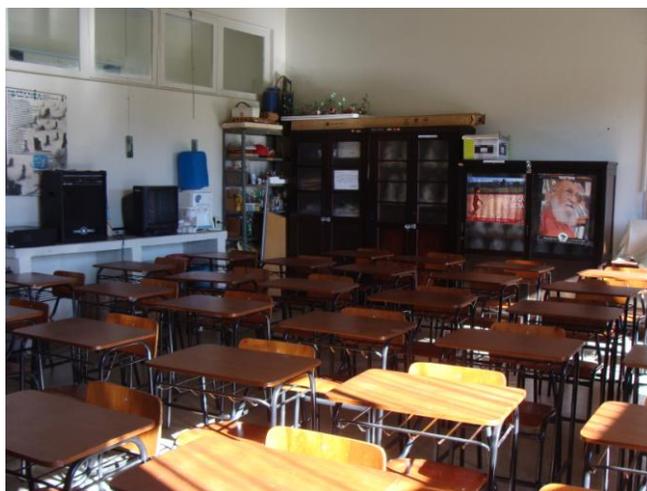
Com relação ao papel da instituição universitária neste contexto, a própria LDB dá como prerrogativas para a educação superior: “VII – promover a extensão, aberta a participação da população visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (art. 43). Observa ainda que nesta existirão os seguintes cursos (dentre outros): “IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam os requisitos em cada caso pelas instituições de ensino” (art. 44).

Utilizando-nos da concepção freiriana sobre a extensão universitária entende-se que ela passa a ter um novo significado, superando a visão inicial de “estender” um saber pronto àqueles que “nada sabem”, e assumindo uma interface entre o saber produzido no interior das universidades com a cultura local e desta com a cultura universitária. A extensão inicia uma trajetória para transformação da sociedade, transforma-se a si mesma e transforma sua relação com os outros “fazer” acadêmicos - ensino e pesquisa (SERRANO, 2008).

Produzir conhecimento e formar profissionais qualificados é tarefa da instituição universitária que devem estar profundamente articuladas com a sociedade e as problemáticas postas num determinado momento histórico. Saber e fazer se integram numa perspectiva de reflexão e crítica e a extensão permite, assim, uma oxigenação constante da vida acadêmica, ajudando a repensar currículos, programas e processos de investigação.

Entende-se, portanto, a extensão universitária como um constante diálogo universidade sociedade, na direção de uma educação libertadora, como definida por Paulo Freire:

“Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.” (FREIRE, 2006, 25)



**Ilustração 3:** Sala de aula da graduação que serviu ao curso na UFRRJ: sala 08/IE

#### **2.4 A Relação da Profissionalização com a Formação para o Trabalho de Jovens e Adultos: História e Preconceito nesta Relação**

O trabalho manual em terras brasileiras tem em seus primórdios a marca do degredo, da expulsão e do castigo, pois os primeiros colonizadores portugueses enviados para a colônia eram os condenados pela corte portuguesa e para cá eram enviados como penalidade.

Com o passar do tempo e a colonização se tornando uma política portuguesa, nobres vieram para cá, a fim tomar posse das suas capitanias hereditárias, porém a “mão de obra” em Portugal era escassa e não havia interesse de homens livres saírem da Europa para encarar a vida difícil em terras “selvagens” na colônia brasileira. Nesta época também existiam os piratas de diversas nacionalidades que aqui aportavam para contrabandear o “pau-brasil”.

Quando se iniciou o cultivo da cana de açúcar no nordeste brasileiro, Portugal “importa” da África escravos para o serviço pesado na lavoura, pois a escravidão indígena não dava resultados compensadores, seja por suas fugas (por conhecer bem o território), seja por seus suicídios (não aceitavam a condição de escravos).

Assim, a raiz histórica do trabalho manual, em terras brasileiras, tem as seguintes marcas negativas: o degredo, a pena, a expulsão, e o roubo, a pirataria, e por fim a escravidão. Isto sem falar da profecia bíblica sobre o trabalho atribuindo a este o castigo dado por Deus a Adão e Eva quando de sua expulsão do paraíso terrestre: “ganharás o pão com o suor do próprio rosto”.

### “3 A CULPA ORIGINAL

17 “E disse em seguida ao homem: “\_porque foste ouviste de tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te havia proibido comer, maldita seja a terra por sua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias de tua vida. 18 Ela te produzirá espinhos e abrolhos, e tu comerás a erva da terra. 19 Comerás o pão com o suor do teu rosto, até que voltes à terra de que fostes tirado, porque és pó, e em pó te hás de tornar.” BIBLIA SAGRADA - GÊNESE<sup>6</sup>

Da colônia portuguesa à história republicana brasileira, o trabalho manual era tipicamente de escravos, ou homens livres mais pobres que não tinham títulos de nobreza nem terras. Indústrias aqui não existiram até a vinda da família real em 1808, e o único serviço socialmente aceito seria os da carreira de estado, obtidas por indicação política ou por nobreza. Este quadro de pouca ou nenhuma mobilidade social só seria alterado após a independência brasileira através do acesso aos estudos em carreiras típicas de estado, agora – início do império – com o acesso a cursos superiores de direito ou medicina.

Porém, ainda assim o trabalho manual era visto como coisa de escravos ou homens sem recursos. À mulher, desde sempre coube o papel de mãe e dona de casa. Somente com a chegada dos primeiros colonos de outras nacionalidades para o cultivo do café que se expandia no sudeste brasileiro é que tal quadro começa a mudar, pela chegada de outros conceitos sobre os estudos, a sociedade e sobre o trabalho. Já no final do império, a concepção mercantilista se faz presente, modificando o quadro preponderante dos direitos de nascimento e posse de títulos de nobreza. O industrial Barão de Mauá é um exemplo típico dessa mudança, por trazer novos conhecimentos, indústrias e progresso, especialmente na capital do império e da corte brasileira, o Rio de Janeiro.

A educação básica no Brasil passa a fazer sentido e um sistema educacional já tenta se manifestar, de forma caótica durante todo o império. Com a vinda dos colonos, escolas e o valor da educação para a sociedade começou a se modificar, novas escolas, inclusive técnicas surgem – a primeira escola de agronomia no Brasil inicia-se na Bahia, em 1859.

Esses fatores (vinda de imigrantes de outras culturas, crescimento do capitalismo e da indústria no mundo, e o aporte desta no Brasil, aparecimento de novas descobertas e tecnologias - a luz elétrica, a ferrovia, aumento do comércio mundial) criam novas demandas para a educação. E por fim, podemos apontar que a abolição da escravatura no Brasil provoca o anseio de fazendeiros e população livre, na exigência de novas escolas mais apropriadas. Dentre as quais, escolas de formação profissional.

---

<sup>6</sup>Tradução de originais pelo Centro Bíblico Católico, 122ª Edição. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1998.

Na área agrária, em 1895, em Piracicaba surge a Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiroz, para satisfazer as demandas dos fazendeiros de café por profissionais aptos e pesquisas sobre a cultura. No início do século XX, o governo federal cria através do Decreto 8.319, de 20 de outubro de 1910, a ESAMV - a Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária para acudir os interesses dos demais estados da federação que não apenas a cultura do café em São Paulo. Nascia daí a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, justamente com a raiz de modificação social e atendimento aos diversos interesses nacionais na formação profissional.

No campo do ensino agrícola, a história se passa ainda sob a pecha de trabalho duro, pois se destinava aos serviços na lavoura e mais próximos à atividade manual como nos diz Soares (2003):

“(...) no que diz respeito ao setor agrícola o que se verificou no Brasil colonial, sobretudo no período áureo da cana-de-açúcar, com relação à aprendizagem é que a mesma era assistemática, sendo que tanto escravos quanto homens livres eram treinados no próprio ambiente de trabalho, sem padrões, regulamentações (...)” (SOARES, 2003, p. 24)

E mais, fazer algo com as mãos tornou-se algo degradante, aviltante, que inferioriza. Coisa de escravo, pobre ou dos desvalidos da sorte. Crianças e jovens sem opção, abandonados, que eram ensinados e treinados para sobreviver fazendo isso.

Como se não bastasse toda essa carga negativa sobre o trabalho manual e sua representação social ao final do império e início da república, o ensino agrícola ainda será regulamentado como destinado aos “desvalidos da sorte” em legislação federal e alvo para os problemas sociais de cada época, como também nos alerta Soares (2003):

“Em 1888, em meio à preocupação com os graves problemas sociais gerados após a abolição da escravatura, elaboraram-se normas rígidas de repressão à ociosidade para aqueles considerados vagabundos, mendigos e vadios, destacando-se que a principal ocupação das pessoas internadas em estabelecimentos correccionais seria em trabalhos agrícolas”. (SOARES, 2003, p. 28)

Em 1937, na Constituição do Estado Novo, seu artigo 129 aponta que o ensino pré-vocacional e profissional era voltado para as classes menos favorecidas. Instituíam-se constitucionalmente assim, em plena carta magna republicana a carga de preconceito derivada de sua raiz histórica para a educação profissional e por consequência para a atividade prática, manual ou agrícola.

Até o início do século XX, o Brasil é basicamente um país agrário-exportador e importador de máquinas e produtos manufaturados, especialmente europeus, ingleses, em sua maioria. Mas o advento da primeira grande guerra e o desenvolvimento do capitalismo industrial mundial passa a requerer novos mercados para os seus produtos.

Da constituição do Estado Novo com seu texto discriminatório até a organização da educação profissional como a vemos hoje, o Brasil passou por algumas transformações na legislação e na sua economia. Em 1946, é aprovada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (decreto-lei nº 9.613), organizando os cursos e currículos do trabalho na agricultura (nesta mesma lei se organiza também os ensinos comercial, industrial e normal).

Sob a égide desta nova postura sobre o ensino profissional agora integrado ao interesse do desenvolvimento econômico brasileiro no intuito de substituir as importações e no crescimento industrial, necessitava-se de trabalhadores melhores qualificados.

Coincide tal período com a implantação no campo agrícola da “Revolução Verde”, descrita no capítulo anterior, o que desencadeará um esforço governamental de expansão no número de escolas agrícolas no Brasil e a mudança de seu padrão curricular, a fim de preparar os profissionais para esta nova fase. Seja na preparação do operário rural, ao mestre agrícola e ao capataz, do técnico ao agrônomo há uma exigência de mudança de postura, de valorização dessa formação profissional, a fim de implantar um pacote tecnológico completo, do crédito à exportação, passando pelo uso intensivo de insumos industriais, sementes melhoradas, uso de máquinas e equipamentos de defesa sanitária vegetal, adubação química e colheita mecanizada e preparo do solo.

No campo das escolas agrícolas surge o chamado modelo das Escolas-Fazenda, com o lema: “aprender fazendo e fazer para aprender”, totalmente integrado ao pacote tecnológico de então, seja no currículo, seja nos conteúdos ou na inculcação ideológica. A valorização só iria até o ponto de aprender a usar e aplicar, o importante era ser o agente da produção. A transformação se daria no aumento das safras, nos excedentes para exportação e na modernização agrícola.

Romeiro (1998) aponta que o processo de modernização agrícola brasileiro se deu em um cenário que: “suas elites não tiveram compromisso com a grande massa da população para a realização de um projeto nacional de desenvolvimento não excludente” (ROMEIRO, 1998, pp. 100/101), e por isso se caracterizou por ser poupador de mão de obra em um cenário de grande contingente de trabalhadores, que acabou por ocasionar o grande êxodo rural brasileiro.

**Tabela 1 - Brasil – População rural**

Décadas	População	Participação da população rural no total da população (%)	Taxa de crescimento
1950	38291775	63,8	0,12
1960	38767423	54,6	0,57
1970	41054053	44,1	-0,64
1980	38509893	32,4	-0,81
1996	33879211	22	-

Fonte: IBGE (vários censos demográficos)

Os anos 60 foram de intensa efervescência cultural, intelectual e política no Brasil. Nesta época, a nação clama pela universalização da educação, abrindo oportunidades para todos, questionando o direito colonial de posse da terra concentrado nos latifúndios e reclamando por uma reforma agrária e pelas reformas de base, para enfim desenvolver o país com mais justiça social, distribuição de oportunidades e renda, bem como solução para as grandes misérias nacionais como a fome, o desemprego e o analfabetismo. Também a classe média quer o acesso à universidade e para isso os estudantes vão às ruas reivindicar mais vagas nestas.

Todo esse caldeirão foi abafado pelo golpe militar de 64, que depôs o presidente João Goulart, prendendo políticos e intelectuais, instaurando assim uma ditadura por 21 anos. Discussões foram caladas, desejos adiados e novamente o processo de concentração de poder e renda se reforçou, sem direitos democráticos e possibilidades de luta pela via pacífica.

Novas leis foram editadas, aprofundando as reformas na direção explícita dos interesses do mercado e do capital nacional e internacional, inclusive de interesses de governos estrangeiros centrais que ofereciam sua “ajuda” para o desenvolvimento brasileiro, o que já vinha acontecendo desde os anos 50, só que agora reforçado pela falta de oposição, como nos traz Soares (2003) mais uma vez:

“Por sua vez, os Estados Unidos, amedrontado com a possibilidade de experiências similares à do regime cubano de Fidel Castro, inicia uma ofensiva anticomunista em toda a América Latina, utilizando-se de um programa de cooperação econômica, que já vinha sendo implementado desde o pós-guerra,

denominado Aliança para o Progresso, que se ancora na vinda de técnicos americanos para “ajudar” a resolver os problemas de planejamento e desenvolvimento de diferentes setores do Estado, principalmente o educacional”. (SOARES, 2003, p. 66)

## 2.5 Desafios e Caminhos Escolhidos

A experiência educativa em curso e objeto dessa pesquisa almejava proporcionar aos seus concluintes um passo no caminho de superar esse senso comum de discriminação a partir do lugar de sua realização., que era a própria universidade.

Em primeiro lugar, desejava-se que os próprios alunos acreditassem no projeto. Pois indivíduos em situação de privação de liberdade tendem a desconfiar de ações educativas e laboriosas, uma vez que o mais comum é estas não terem continuidade, qualidade e, o trabalho, não passar do uso e exploração de mão de obra barata e cujo sacrifício físico faria parte de sua pena.

“O modelo de formação pelo trabalho na prisão está em crise, tanto no plano Europeu como no plano internacional; países da América Latina, da Ásia e da África estão desenvolvendo programas educativos centrados principalmente na formação para o trabalho, e isso mediante oficinas de produção. **Constatou-se que esse modelo não se adapta às reais necessidades educativas dos detentos, pois o objetivo principal dessas oficinas é a produção, e sua exigência imediata, a rentabilidade. A preocupação com uma formação mais adequada dos detentos torna-se, então, secundária.**” (RANGEL, 2007, p. 90)



**Ilustração 4:** aula prática de Sistema Agroflorestal a opção metodológica e teórica pela Educação Ambiental era reforçada nas aulas e visitas de campo no Sistema Integrado de Produção

## Agroecológica ou simplesmente: Fazendinha Agroecológica



**Ilustração 5:** Fim da primeira turma, confraternização de despedida da universidade, outra ação de elevação da autoestima e não discriminação.

Desde 1948, a humanidade vem gestando novas formas de relações sociais, onde os direitos humanos sejam centrais em qualquer lugar e circunstância do mundo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU adotada e proclamada pela Resolução 217 A(III) da Assembleia Geral do dia 10 de dezembro de 1948, começa por afirmar que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

“Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

A Educação de Jovens e Adultos tem um público potencial de quase 50% da população brasileira que não concluiu a escola básica na idade própria, sendo esse o desafio do Brasil em dois momentos: o primeiro refere-se à universalização do atendimento escolar às novas gerações a fim de parar de aumentar esse número. O princípio “toda criança na escola” e o “escola para todos” visa atender esta necessidade. O segundo refere-se aos cursos de EJA que podem pagar essa dívida social com esses brasileiros que por motivos vários não completaram nem a escola básica, ou podem visar uma nova qualificação profissional para se adequar aos novos tempos.

É sabido que nem todos, sem a escolarização básica (ensino fundamental e médio) completa, voltarão para os bancos escolares para as turmas de EJA, seja por falta de interesse e/ou necessidade pessoal, seja porque muitos estão em idade avançada e/ou doentes. Mas neste contingente há uma boa parte em idade produtiva, além disso, atender aspirações pessoais que tem a ver com sua autoestima e sensação de felicidade.



**Ilustração 6:** diplomação da primeira turma no Palácio Guanabara com o governador do Estado do Rio de Janeiro a presença de seus familiares e amigos reforça a superação do estigma que se abate sobre ex-presidiários

Para muitos desses, o vínculo da EJA com a educação profissional visa uma requalificação que pode propiciar sua realocação em outra função produtiva ou emprego, especialmente se isso acontecer em uma idade avançada, já que a reinserção no mercado de trabalho encontra barreiras socioeconômicas e até culturais. No caso que estudamos, a relação entre a EJA e a Educação Profissional tem um terceiro vínculo com a Educação Prisional onde isso se torna mais dramático e necessário.

A universidade, por adotar os princípios mais avançados nas ciências e na sociedade, tem a obrigação de manter elevados padrões de qualidade na formação por ela oferecida. A participação das Instituições de Educação Superior em parceria com as demais instituições educativas e com outras instituições sociais leva à Educação de Jovens e Adultos uma definição

de padrões que pode significar uma alteração profunda em sua prática, atendendo o desafio de elevação do nível de escolaridade do brasileiro.

A universidade brasileira pode colaborar seja diretamente em projetos próprios podendo utilizar de suas capacidades instaladas em termos físicos e humanos, inclusive dos que estão em formação – que representa a incorporação de experiências qualitativas na prática, reforçando assim a formação dos novos professores que passarão a atuar nas demais instituições de ensino.

O potencial de atuação das universidades e demais instituições de ensino superior (multiplicado com a criação dos Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica – IFET's, que é uma rede extremamente capilarizada no Brasil) na EJA é sem dúvida um dos caminhos para se vencer o desafio dessa integração.

Em nosso caso, como veremos no próximo capítulo, colocaremos mais um ingrediente nesta fervura, que se liga ainda mais com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que citamos no início desta parte, que é o caso da Educação Prisional.

“Art. 26

1 – Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2 – A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais e religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.”



**Ilustração 7:** diplomação das 2ª e 3ª turma no Espaço Cultural Tom Jobim no Jardim Botânico,

Rio de Janeiro, novamente a presença de familiares e amigos reforçava positivamente o sucesso individual de cada agente de reflorestamento que estava sendo diplomado, conforme eles mesmos disseram na pesquisa.



**Ilustração 8:** área que começou o reflorestamento em Cachoeiras do Macacu, foco ambiental, áreas degradadas e áreas de preservação permanente.

### 3 CAPÍTULO

#### **A EDUCAÇÃO PRISIONAL: OUTRA INTERFACE PRESENTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO AGENTE DE REFLORESTAMENTO**

O projeto de extensão, que ora é objeto deste estudo, teve sua razão de ser devido à necessidade da empresa de tratamento de águas e esgotos do Estado do Rio de Janeiro, a Companhia Estadual de Águas e Esgotos – CEDAE, de treinamento para a mão de obra carcerária que ela contratava para o projeto de replantio das matas ciliares dos dois maiores rios que abastecem a capital e a região metropolitana do estado.

A CEDAE, que já possui um envolvimento histórico com o emprego de mão de obra carcerária, segundo nos informou seus funcionários e o assessor da presidência da empresa, percebeu que o Instituto de Educação poderia contribuir com uma formação mais aprofundada, com uma perspectiva que superasse o mero treinamento e, portanto, o setor da empresa que coordenava o projeto Replantando Vida, solicitou àquele Instituto a elaboração do projeto de qualificação profissional. Nascia assim, a proposição do Curso de Formação de Agentes de Reflorestamento – CFAR, e, embora a área de ensino agrícola não tivesse experiência anterior com a educação prisional, submeteu ao Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino – DTPE, do Instituto de Educação - IE, uma proposta que integrava sua experiência com a Educação Profissional – consolidada em projetos de extensão junto à população rural jovem e adulta, seus estudos e pesquisas em Educação Ambiental – EA junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – GEPEADS, e, por fim, integrando tudo isto com a proposição do aproveitamento da aprendizagem que ocorreria junto à experiência do replantio, da prática do trabalho (relacionando com as modernas determinações legais na área, tais como a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação sobre Educação Prisional descrito lá atrás..



**Ilustração 9:** exemplo do trabalho: manutenção e controle do mato para dar força às mudas plantadas - local Morro em Cachoeiras do Macacu

Tal proposta partia do pressuposto da complexidade da aprendizagem humana que poderia ser respondida com uma prática educativa que atrelasse a Educação Ambiental Crítica, e a Interdisciplinaridade do processo à visão de futuro que emancipasse tais homens e mulheres.

O objetivo geral do curso não se limitaria ao mero treinamento para a realização da tarefa de replantio, mas iria adiante, aproveitando o potencial de um processo educativo crítico e emancipador, que olharia para sua utilização no pós-pena, para além do próprio projeto da CEDAE. Este foi o desafio posto para a metodologia que começou na estruturação do currículo e se realizou na prática didática/metodológica, que ousou propor uma nova profissão. Uma nova visão de mundo e uma autodescoberta através do ambiente que pudesse almejar uma esperança de ressocialização. Esse viria a ser o objetivo da pesquisa aqui proposto, os resultados do processo para a ressocialização dos egressos desse curso.

Por fim, tal projeto, com tantos desafios e metas foi submetido à pesquisa no programa de pós-graduação em Educação Agrícola e seus resultados junto aos egressos poderão ser apreciados no próximo capítulo.



**Ilustração 10:** Visita dos alunos regentes às margens do rio Macacu: as árvores já assumem tamanho considerável e eles passam a se identificar não só com o trabalho, mas também com a recuperação ambiental da qual fazem parte.



**Ilustração 11:** Visita dos regentes às instalações da colônia penal agrícola: conhecendo a realidade deles para contextualizar as discussões e planejamentos didáticos.

Segundo dados do Ministério da Justiça, o índice penitenciário do ano de 2009 do Estado do Rio de Janeiro apontava para uma população carcerária de 25.625 presos, com o indicativo de 166,58 presos por 100 mil habitantes. Apesar do Rio de Janeiro ter um PIB per capita de 15,56 (multiplicado por R\$1.000,00) e um IDH de 0,807.

É óbvio que projetos dessa natureza não pretendem resolver o problema da violência, algo extremamente complexo. O que se almeja é atuar na reincidência, diminuindo-a à medida do possível, no sentido de proporcionar a **construção de novos valores de vida e a aquisição de um recurso que possibilite sua reinserção através da qualificação profissional** em uma área em expansão como é a ambiental, justamente esse é o objetivo pesquisado.

Segundo Silva e Moreira (2006):

“Prisão é o tipo de instituição capaz de gerar diariamente manchetes de impacto, filmes e documentários dramáticos e opiniões dicotômicas – tipo contra ou a favor – mas que, de modo geral, suscita poucos debates sérios, pesquisas majoritariamente engajadas e quase nenhuma reflexão crítica” (p. 1)

A experiência na universidade buscou evitar o alarde desnecessário e os holofotes que construíssem mais barreiras de preconceito do que realmente ajudassem ao propósito do curso. Com uma metodologia interdisciplinar a equipe teve que superar seus próprios preconceitos para aprender a lidar com esse novo público e mais ainda, com uma classe/turma multisseriada que precisava acreditar que ao estar ali receberia algo sério, verdadeiro e ocorreria de fato sua aprendizagem. Pesou para isto a experiência acadêmica na formação de professores para o ensino agrícola, tradição do departamento desde 1963.

Sua presença não era diretamente voluntária, pois para conseguir o emprego na CEDAE e com isso a progressão da pena para o regime semiaberto, a condição fundamental era a frequência no curso aos sábados na universidade. Isto lhes causava certo incômodo, pois a distância entre a colônia penal agrícola, em Magé, e as dependências da UFRRJ em Seropédica, no transporte oferecido pela CEDAE, demoravam mais ou menos três horas, quase 200 quilômetros, obrigando-os a sair cedo para estarem às 8 horas, prontos para a aula na universidade, com término às 17 horas, todos os sábados.



**Ilustração 12:** imagens da UFRRJ, onde vivenciavam algumas das aulas práticas e demonstrativas. Esta ida para a universidade fazia a diferença no lidar com eles, no tipo de educação prisional mais comum.

Outro sacrifício é que o regime semiaberto e o regime aberto proporcionam periodicamente passar um fim de semana com a família, mas durante o período do curso este benefício era prejudicado por terem que se dedicar às aulas todos os sábados, o que para alguns gerava insatisfação.

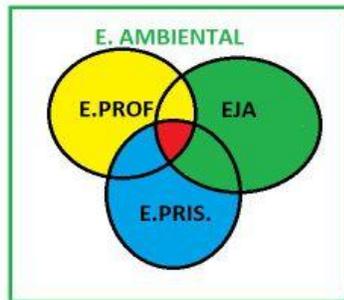
Para a equipe pedagógica, lidar com essa insatisfação foi um aprendizado que exigia uma conquista dos corações e mentes para o ensino desenvolvido, tendo que passar a valorizar o ensino, além do momento imediato. Era o primeiro choque entre a cultura da instituição de ensino com a cultura que eles traziam do seu período no cárcere, também chamada por alguns autores de prisionização.

**Há que se fazer uma diferenciação entre a experiência que a UFRRJ e a CEDAE realizaram e ainda realizam com a EJA na modalidade prisional mais comum, especialmente em relação ao espaço de sua ocorrência - nas dependências da universidade – caracterizando e reforçando assim o fato de ser um curso (de extensão) universitário.**

Ao nosso ver, o fato de irem para a universidade e estar dentro dela estudando, e, portanto, fora do ambiente prisional, reforçava positivamente seu entendimento e seu empenho no processo educativo. Isto ia ao encontro de uma busca de reforço e recuperação de sua autoestima.

Silva e Moreira (2006) também apontam que “a educação é marcada pela intencionalidade e para isso se serve do espaço, do tempo, da progressividade dos conteúdos, do método, da didática, do controle e da avaliação e visa alcançar seus objetivos em médio e longo prazo” (p.7).

Não foi diferente o que se pensou e ao abrir as portas e por à disposição toda a capacidade didático-pedagógica universitária para a formação de um profissional do meio ambiente, buscou-se utilizar os pressupostos inerentes à Educação Ambiental Crítica e para isso adotou-se a interdisciplinaridade como método de trabalho de toda a equipe de professores, e não o que seria uma Educação de Jovens e Adultos específica para indivíduos em situação de privação de liberdade, mas por ser o caminho metodológico mais adequado à ação nesta múltipla interface da EJA, da Educação Profissional com a Educação Ambiental, conforme se percebe na figura a seguir:



Tarci Parajara

**Ilustração 13:** É essa pequena mancha vermelha no encontro de tão diferentes interfaces que se situou o projeto de extensão em questão e do qual buscamos descobrir seus efeitos

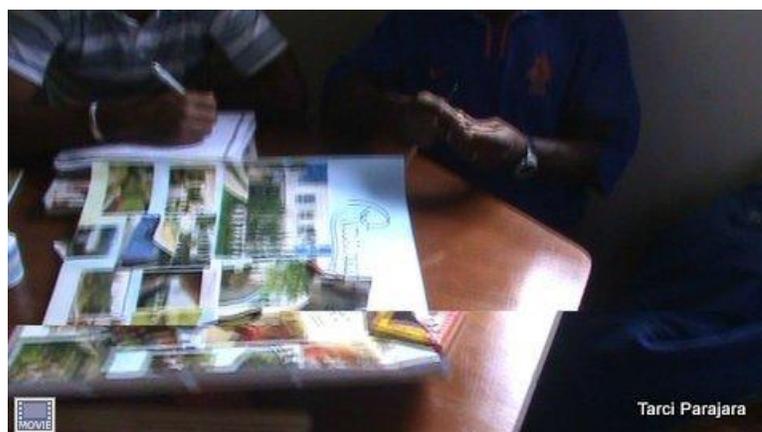
Apesar de suas fronteiras não serem tão claras e definidas era algo extremamente complexo, que requereria um intenso trabalho de coordenação, uma vez que as dificuldades com as múltiplas formações escolares (70% sem o fundamental completo, alguns com médio completo e até houve quem estivesse frequentado o nível superior). Considerando ainda as histórias de vida que poderiam representar barreiras para essa volta à sala de aula, neste retorno ao convívio escolar. Mas tais histórias não foram elementos para o trato com eles no processo ensino-aprendizagem, nem tampouco poderiam ser destacados na pesquisa sobre o valor da experiência, esta foi uma opção metodológica que estaria coerente com todo o processo de ensino-extensão e pesquisa.



Tarci Parajara

**Ilustração 14:** Aula de papel reciclado na disciplina de Dinâmicas em Educação Ambiental, buscando dar condições de formar o educador ambiental.

Outra característica peculiar tem a ver com a parceria plena educação trabalho, mas



*Ilustração 15: trabalho de grupo: elaboração de projetos, aprendendo e desenvolvendo o trabalho em equipe, fundamental para o pós-prisão.*

voltada para o médio e longo prazos, visando o alcance de uma identificação com a área ambiental e a adoção do ideário inerente ao “agente de reflorestamento”, inclusive a autopercepção enquanto educador ambiental.

Sobre seus aspectos pedagógicos podemos citar a Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária que no item 36 do anexo dessa Resolução prevê que:

“seja incluída na educação de jovens e adultos no sistema penitenciário a formação para o mundo do trabalho, entendido como um lócus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais”

Profissão ainda não regulamentada, mas em vias de o ser, pois tramita no Congresso Nacional o projeto de lei nº 7.566/2010, do deputado Hugo Leal do Rio de Janeiro, que cria a profissão de Agente Comunitário de Reflorestamento e Meio Ambiente. Uma das exigências para o reconhecimento desse profissional, segundo a proposta, é a de haver concluído com aproveitamento o curso e também a elevação da escolaridade até o ensino fundamental apostando nessa elevação através dos cursos de EJA. A propositura reconhece que os Agentes são profissionais que atuam diretamente na preservação e na recuperação do meio ambiente, evitando a destruição da biodiversidade, erosão e empobrecimento dos solos, enchentes e assoreamento dos rios, elevação das temperaturas, desertificação, proliferação de pragas e doenças, e que também desenvolvem importantes iniciativas de educação ambiental. Tal reconhecimento vem colaborar positivamente com a proposição formativa do curso que analisado e com a perspectiva de ressocialização que foi trabalhada, em se tratando do público a quem o mesmo foi oferecido.

“Reabilitação, reeducação, ressocialização, reinserção social e outros res são termos equivalentes para designar a pretensão dos discursos bem intencionados com vistas a alcançar os fins da chamada Terapia Penal: devolver a pessoa presa à sociedade para que ela possa ser um cidadão útil e produtivo” (SILVA & MOREIRA, 2006, p. 6)

O currículo do curso proposto ultrapassava em muito o mero treinamento para a realização das tarefas no replantio ou nos viveiros, sem deixar, contudo, de aprenderem estas de forma profunda, uma vez que a relação com a prática era condição *sine qua non* para a metodologia do planejamento didático em cada uma das disciplinas. Silva e Moreira (2006) concordam que “os objetivos da Educação (...) são perfeitamente compatíveis com os objetivos da terapia penal, mas requerem condições que favoreçam o afloramento de habilidades e competências que precisam, posteriormente, serem continuamente exercitadas” (p.7).



**Ilustração 16:** Aula de campo de Agrofloresta na fazendinha agroecológica da Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias em parceria com a UFRRJ.

Outro fato que veio reforçar positivamente, no período de execução do CFAR foi a aprovação da remição pelo estudo, segundo a Lei nº 12.433 de 29 de junho de 2011, que altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

“Art. 126 O condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”.

§1º A contagem de tempo referida no caput será feita a razão de:  
I- 1 (um) dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;  
II- 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.  
(Lei 12433/2011)

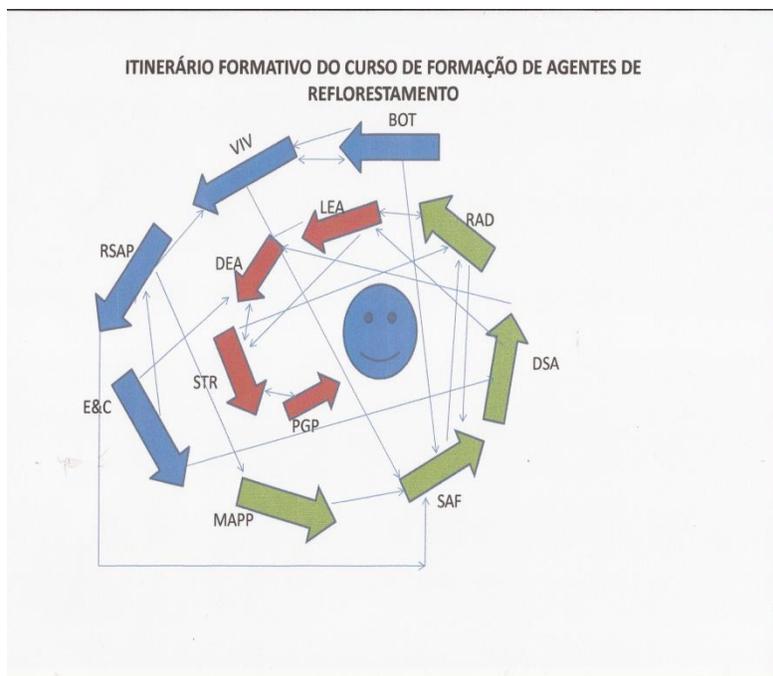
A lei prevê ainda que as atividades de trabalho e estudo podem ser definidas de forma a se compatibilizarem, para fins de cumulação dos casos de remição. Estes benefícios se estendem também aos presos em regime aberto, semiaberto ou em liberdade condicional.

O que antes representava uma desvalorização da educação por não ser previsto claramente a remição pelas horas de estudos, agora isso só vem a estimular os novos alunos, pois assim tem mais um motivo para estudarem e se empenharem no trabalho.

Segundo Silva (2001):

“As pesquisas mais recentes mostram que o trabalho só ajuda a recuperar e a reintegrar o preso na comunidade quando contém os ingredientes requeridos pelo mercado em geral. Ou seja, antes de começar a trabalhar, os que assim o desejam precisam receber formação profissional de boa qualidade sobre profissões atualizadas.” (p. 11)

Não é sem razão que avalizamos que o caminho percorrido até agora pelo CFAR foi o possível, pois o levantamento bibliográfico e as análises dele advindas só tem corroborado as preocupações iniciais e percepções sobre o valor de sua formação profissional – **bem como da educação ambiental enquanto caminho para a construção de novos valores e atitudes sobre o mundo, além do que coincide com algumas das estratégias apontadas para a EJA.** Não sem razão, na obra do autor acima citado, o professor José Pastore, já no prefácio explica que “esse tipo de abordagem é complexa, pois exige investimentos em plataformas de aprendizagem e em recursos humanos especializados” (SILVA, 2001, p. 11), e é esta a base do projeto de extensão, seus recursos humanos.



BOT: Fundamentos de Botânica;  
 VIV: Viveiricultura  
 RSAP: relações solo-água-planta;  
 E&C: Ética e Cidadania;  
 Manejo de Paisagem e Paisagismo: MAPP;  
 Sistema Agroflorestal – SAF;  
 Desenvolvimento Sócio-ambiental; DSA;  
 Recuperação de Áreas Degradadas: RAD;  
 Legislação Ambiental: LEA;  
 Dinâmicas em Educação Ambiental: DEA;  
 Segurança no Trabalho Rural: STR;  
 Planejamento, Gestão e Projetos: PGP.

Pode-se perceber pelo currículo proposto que foi estruturado em três módulos sequenciais, onde estudavam todos os sábados por seis meses e durante a semana executavam tarefas no replantio em paralelo à sua formação que a relação educação e trabalho é central e busca relacionar as atividades laborais com os conteúdos teóricos de sua nova profissão, isto também vem ao encontro do que Silva (2001) propõe:

“(...) O investimento na escolarização dos presidiários, com os recursos técnicos da Educação de Adultos, que reforça o saber popular e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida constituem ferramentas eficazes para a reabilitação”  
 (p. 85)

Outro aspecto que tem a ver com a educação prisional ou um projeto que envolva a aprendizagem dos detentos, mesmo que em regime semiaberto e aberto, como foi o caso do CFAR, deve levar em conta que no seu cotidiano que vai se deparar com os aspectos relacionados com a **prisonalização**, pois, como nos trás Barreto (2006):

“(…) É a partir da prisionalização que as tradições, valores, atitudes e costumes impostos pela população carcerária são apreendidos pelos internos, como uma forma natural de adaptação ou até mesmo de sobrevivência ao rígido sistema prisional” ( p. 583)

Em um projeto que tem em entre suas metas a ressocialização, não se poderia ignorar tal realidade que influenciará no trato diuturno em sala de aula, seja pela apatia, seja pela desconfiança ou descrença. Muitos foram os relatos informais, nos corredores e intervalos das aulas, já com o curso avançado nos meses – quando não ao seu final – em que os alunos se referiam “o quanto se arrependeram” de não terem se dedicado mais a ele, desde seu início. Dada nossa experiência na área de extensão com agricultores jovens e adultos, isto nos pareceu de imediato algo a ser conquistado, mas de uma forma livre, envolvendo valores a serem redescobertos. Novamente podemos citar Barreto (2006), que em sua obra sobre os reflexos da **cultura prisional** em indivíduos libertos, já alertava que:

“(…) a autoestima normalmente encontra-se comprometida até mesmo depois de sua libertação, em virtude do tipo de tratamento que é oferecido no interior do cárcere. A construção da identidade a partir da imagem de ex-presidiário torna o indivíduo inseguro e contribui para o sentimento de incapacidade para realizar simples atitudes” (p. 590)

A complexidade dessa tripla relação entre a educação profissional, ambiental e prisional, foi compreendida pela oferta de trabalho pedagógico interdisciplinar, o que pode ser constatado no currículo proposto. Sobretudo, naquilo que foi sendo construído ao longo do tempo em cada uma das turmas, pois as inter-relações professor-aluno e as posições e eventos relativos aos acontecimentos no campo de trabalho e requeridos pelos próprios conteúdos, que aconteciam e eram discutidas semanalmente por toda a equipe docente, afetava os planejamentos didáticos, conteúdos e métodos de ensino.

Buscou-se a todo o tempo fazer na prática as inter-relações das disciplinas, conteúdos e experiências no campo de trabalho com os conteúdos teóricos. Para que tudo isso ocorresse da forma adequada, a compreensão de tais fundamentos era necessária, mais até do que o domínio de conteúdos específicos a serem trabalhados em uma metodologia que se criava na experiência.



**Ilustração 17:** aula inaugural do projeto com o jornalista André Trigueiro outro momento da parceria colocado pela parceria com a CEDAE.

## 4 CAPÍTULO

### A PESQUISA COM EGRESSOS DO CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

#### 4.1 Justificativa, Pertinência e a Experiência Envolvida.

Este estudo de caso busca fundamentos no papel da universidade cuja natureza indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão requer que a relação entre esses três elementos sejam verdadeiros. Como o projeto Curso de Formação de Agentes de Reflorestamento – CFAR é uma ação típica da extensão universitária que se dá em colaboração e parceria em outras áreas da sociedade, era natural que uma ação de extensão refletisse diretamente no ensino da graduação (os alunos que dele participaram em sua maioria eram do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas - LICA) nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino de Ciências Agrícolas, levasse naturalmente tal experiência para o campo da pesquisa, consolidando a prática interdisciplinar que ocorria com a publicação de suas reflexões e suas contribuições para o espectro social que atendia.

Surgia assim a possibilidade do estudo sobre tal experiência, seus fundamentos e pressupostos, além de sua efetividade, que relacionava na prática extensionista a educação ambiental, profissional, prisional e de jovens e adultos.

O caminho teórico escolhido foi o da pesquisa qualitativa crítica, uma vez que para os objetivos traçados somente através dessa abordagem poderiam ser alcançados.

“(…) a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isso significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 131).

Consideramos na elaboração dos objetivos dessa pesquisa que os resultados almejados são alcançados em longo prazo e extremamente subjetivos, da “mudança” de valores que poderiam fazer os egressos do CFAR - projeto de extensão, não reincidir, consolidando seu retorno ao convívio social através de sua ressocialização. Isto não é possível ser respondido mecanicamente com a avaliação do aumento de sua produtividade no trabalho, através de uma análise matemática

sobre o número de covas abertas por homem/dia trabalhado. Valores, disposições e crenças são aspectos subjetivos, pois se constroem na convivência humana e social, e não são passíveis da mensuração comum às pesquisas de cunho quantitativo.



**Ilustração 18:** sede do programa de pós-graduação que possibilitou a pesquisa. Desafio epistemológico por se tratar de algo inédito na UFRRJ e no Programa.



**Ilustração 19:** aula inaugural da 4ª turma com o comunicador Luciano Huck outro dos momentos midiáticos e políticos ocasionados com a parceria.

Ao estudarmos nos capítulos anteriores, a partir de uma revisão bibliográfica sobre suas

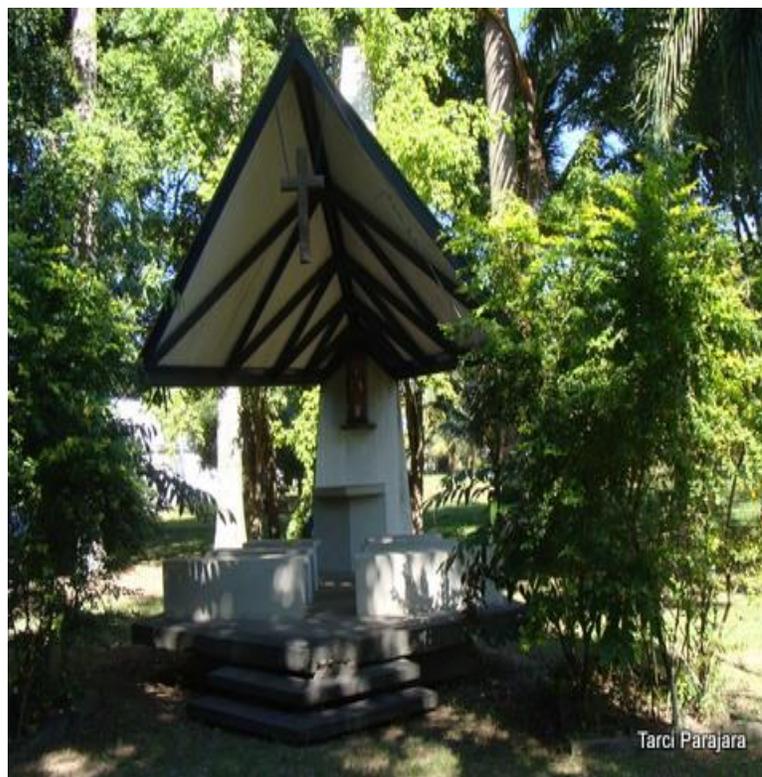
interfaces, vimos que os objetivos das modalidades de educação envolvidas assentam-se na mudança de atitudes e novas compreensões sobre a vida. Tendo realizado um trabalho de cunho social, era importante que disponibilizássemos as reflexões e análises dele resultante na forma de publicação científica, seja em artigos nos eventos de extensão, ou na forma dessa dissertação, contribuindo, sobretudo para o avanço e o entendimento da Educação de Jovens e Adultos na área prisional – tema extremamente carente de práticas e publicações, especialmente com a característica específica desse projeto que é seu lócus ambiental. Uma interface rica e importante de ser divulgada, abrindo novas possibilidades de análise e discussão.

É de se levar em conta também o intenso envolvimento do autor desse trabalho, visto o mesmo ser, também, autor e coordenador do projeto de extensão, além de ser membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – GEPEADS, advindo daí as diferentes fases que trespassam seu comprometimento com o objeto de estudo.

Dentro da pesquisa qualitativa adotamos a Teoria Crítica como paradigma de nossas construções, uma vez que esta se aplica com tranquilidade aos estudos de análise das condições de regulação social, desigualdade e poder. Acreditamos também no papel que a ciência e suas instituições – especialmente a universidade – têm na transformação da sociedade e isto passa por uma atitude de vontade política que nos impele a investigar os grupos e estruturas sociais e políticas.

“Coerente com essas preocupações, a abordagem crítica é essencialmente relacional: procura investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 139).

Compreendemos, como os autores citados acima, que “subjetivo” deve ser entendido como o que ocorre nas mentes das pessoas, isto é, “disposições, sentimentos e percepções que as pessoas têm sobre suas vidas” (p. 140).



**Ilustração 20:** capela na estação de tratamento de águas do Guandu onde se realizaram algumas das entrevistas onde se obteve a privacidade necessária para que o entrevistado pudesse explicar clara e calmamente suas opiniões a respeito do curso, sem interferência de sua contratante.

E coerentemente, tal qual caracterizado como os pressupostos deste paradigma, identificamos ora no trabalho de extensão, ora no enfoque da pesquisa as seguintes características:

- 1) Uma ontologia crítico-realista (...) a tarefa do pesquisador (extensionista) seria fazer com que os sujeitos (os oprimidos) atinjam o nível da “consciência verdadeira”, necessária à transformação do mundo.
- 2) Uma epistemologia subjetivista, porque os valores do pesquisador estão presentes não apenas na escolha do problema, mas em todo o processo de investigação (...).
- 3) Uma metodologia dialógica, transformadora. Esta metodologia seria coerente com o objetivo de aumentar o nível de consciência dos sujeitos, com vistas à transformação social” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 141).

#### **4.2 A Pesquisa, Universo e Metodologia.**

Para realizar a pesquisa sobre as percepções, construções de novos valores e mudanças auto percebidas com os egressos do CFAR foi solicitado à CEDAE os nomes, contatos e endereços dos mesmos e obtivemos uma listagem com 89 nomes.

Apesar de haver uma diferença entre o número dos que concluíram o curso e receberam os certificados da universidade (104) e essa listagem, compreende-se que houve desligamentos ao longo dos anos, seja por motivo voluntário – acesso a outro emprego fora da CEDAE, ou involuntário (brigas e irresponsabilidades ao longo do contrato, mesmo que frequentando o curso, acarretavam o desligamento da CEDAE com o cancelamento do seu contrato de trabalho). Com isso muitos tinham regressão de regime e retornavam para o cumprimento de suas penas em regime fechado. A diferença entre os que ganharam o certificado e esta listagem é de 15 nomes, dos quais não sabemos individualmente as razões por sua ausência.

Da listagem se pôde inferir sobre os locais de moradia declarados pelos alunos egressos do curso. Os gráficos seguintes dão uma demonstração do perfil dos respondentes da pesquisaos locais de moradia no tempo de contrato com a CEDAE (alguns se mudaram depois disso, somente da amostra pesquisada, pelo menos um se mudou para outra cidade, alguns trocaram ou perderam número de telefone e isso tornou impossível encontrá-los).

### **4.3 A Amostra: Critérios de Seleção**

No processo ensino-aprendizagem é a relação professor-aluno é o que constrói laços e avaliações cotidianas que podem avaliar o grau de envolvimento, participação e interesse dos alunos pelos conteúdos, temas e metodologias escolhidas pelo professor.

Como a coordenação pedagógica somente teve contato com os alunos nos momentos de entrada, intervalos, almoço e saída, não poderia ter critérios válidos que apontassem quais tiveram dedicação e interesse pelo curso e quais, ao contrário, não demonstraram em sala de aula nenhum interesse. Bem como tais indicações não poderiam partir da empresa contratante, pois poderiam selecionar os mais simpáticos ou submissos aos seus interesses.

Com esta constatação foi adotado como critério inicial para serem entrevistados aqueles indicados por seus professores e ex-professores (alunos graduandos dos cursos da UFRRJ e também já graduados) que escolhessem dentre seus alunos os dois mais dedicados em sala e os dois menos dedicados, por turma trabalhada. Foram 12 professores diferentes nas primeiras turmas devido às 12 disciplinas que compunham o currículo, nos anos de 2008 e 2009.

A partir de 2010, foi adotada nova sistemática para a regência, escolhendo os mais capazes para assumir disciplinas diferentes nos três módulos sequenciais do currículo, diminuindo assim o “corpo docente”, mas dando melhores condições de trabalho, pois poderiam

acompanhar a trajetória do início ao fim do curso e perceber conjuntamente as interações das disciplinas em cada nível.

Até hoje, já participaram do projeto na função de regente de disciplina 24 alunos da graduação, todos nas fases finais de seus cursos. Destes, 16 estavam na fase de prática de ensino do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas - LICA, 1 na Licenciatura em Economia Doméstica, 4 do curso de Agronomia, 1 da Zootecnia, 1 da Engenharia Florestal e 1 da Administração. Para os bacharéis, foi dada especial atenção na preparação das aulas com o acompanhamento direto do professor de Didática de Ciências Agrícolas – coordenador do projeto de extensão, e da pesquisa.

Obviamente, no momento desta, muitos já haviam se formado e trabalhavam longe da universidade, alguns em outros estados. Apesar disso, lançando mão da comunicação eletrônica, inclusive das redes sociais, foi pedido a 12 ex-regentes de disciplinas que fizessem as indicações para compor a amostra com o primeiro critério, o que aconteceu, com uma certa dificuldade de retorno. Para auxiliá-los nas identificações dos alunos, foi enviada uma foto listagem por turma com nomes dos alunos em que os mesmos trabalharam.

Desse primeiro esforço chegou-se a uma lista com 14 nomes mais votados nas quatro turmas, dando margem assim para se escolher a amostra necessária. É importante compreender que as indicações partiram de diferentes professores em inúmeras disciplinas, assim aqueles que mais se destacaram o fizeram em momentos e diferentes assuntos. Idêntica percepção pôde ser observada também para aqueles que foram listados negativamente. Estes últimos teriam a função de dar o testemunho contraditório, evitando uma amostragem de “simpatizantes” seja do curso ou do trabalho na CEDAE, permitindo assim que as inferências realmente apontassem a possibilidade de avaliação de alcance dos objetivos didático-pedagógicos propostos. Obviamente que no momento da entrevista este dado para ninguém foi fornecido.

Alguns, porém tiveram que ser substituídos dados à dificuldade de encontrá-los, seja por mudança de endereço, perda do número de telefone ou por não quererem responder nada sobre este tempo/assunto, mas foram substituídos por outros que puderam ser contatados e assim foi encontrado alguns ainda trabalhando para a CEDAE, já em liberdade condicional, um foi indicado por outro porque havia aberto uma firma na área, e assim por diante.

#### 4.4 A Pesquisa – Respostas ao Instrumento de Análise: Entrevista com Roteiro

Para apurar as mudanças auto percebidas e a identificação proposta pelo curso foi utilizada a técnica de entrevista semi estruturada, onde se obteve também alguns dados pessoais para a caracterização do público-alvo do projeto, tais como local de nascimento, idade e escolaridade, dados que os caracterizam como público-alvo da EJA.

FLICK (2009) já aponta que: “Perguntas controladas pela Teoria e direcionadas para as hipóteses. Estas são voltadas para a literatura científica sobre o tópico ou baseiam-se nas pressuposições teóricas do pesquisador” (p. 149).

Questões sobre a sua autodefinição nesse momento pós-projeto, poderiam nos dar pistas sobre o quanto o entrevistado vem superando o resultado do processo prisional que sofreu em seus anos de cárcere, essencial para vencer e superar o estigma de ex-presidiário na dimensão subjetiva, “as questões de pesquisa são voltadas para o conhecimento sobre fatos ou processos de socialização” como nos aponta novamente Flick (2009) na página 157.

Algumas perguntas tiveram caráter subjetivo e se prestaram em determinar o quanto o curso ajudou na construção de uma nova profissionalização e do engajamento com a área ambiental, ou seja, questões que se vinculam com a Educação Profissional e Ambiental respectivamente.

Outras questões buscaram a opinião deles sobre a postura e as escolhas adotadas no curso e o quanto isso significou para sua resposta ao processo em si, além de buscar saber sobre sua vida antes e após o curso, no que respeita a família, vizinhos e parentes, **as relações sociais em si**, mas não sobre o motivo da sua prisão. Neste momento, o apelo do instrumento voltava-se para apurar questões relativas à Educação Prisional, ao sentimento de **prisonalização (os valores construídos nos seus tempos de cárcere, segundo BARRETO, 2006, op. cit.)** e quanto às questões relativas à sua própria ressocialização.

As entrevistas foram realizadas nos meses de junho e julho de 2012 e abrangeram 10 egressos do CFAR, que representam 10% dos seus egressos. O que foi considerado válido e suficiente para os objetivos dessa pesquisa.

“Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, (...), coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no

interior daquele grupo”. (DUARTE, 2005, p. 215)

A metodologia de análise das respostas foi o da Análise de conteúdo, tendo por base principal a obra de BARDIN (Análise de Conteúdo, edição revista e ampliada de 2011). Para cada uma das perguntas feitas aos egressos, foram agrupadas suas respostas e utilizando a metodologia se procedeu a leituras exploratórias ou flutuantes – a fim de encontrar possíveis pontos em comum e caminhos para a análise, apreender de forma global as ideias principais e os seus significados gerais; categorização das respostas por temas ou unidades de análise ou de significados que definissem a essência das respostas, agrupando assim as visões comuns sobre a resposta da questão; por fim o processo de categorização e subcategorização que atenderam aos objetivos de estudo e permitiram as inferências acerca das respostas a partir dos temas. Como toda análise de conteúdo:

“Esse processo coloca o pesquisador em um momento solitário, pois ele vivenciou a coleta de dados e manteve por todo este período contato com seus sujeitos de pesquisa, angariando dados e percepções que só ele teve acesso. No entanto, viés de percepção e escrutínio pode vir acompanhado de ideias preconcebidas ou cristalizadas sobre o fenômeno, desta forma se faz necessário o ajuizamento desta análise (...) na sua validação.” (CAMPOS, 2004, p. 614)

1ª Pergunta: **dados pessoais**, os gráficos em seguida dão uma noção do grupo de amostra, foram dez entrevistas, representando dez por cento dos egressos do CFAR nas suas 4 turmas – de 2008 a 2010.

Quanto a seu local de moradia?

Quanto a seu local de nascimento?

Quanto a sua escolaridade?

Quanto a sua idade?

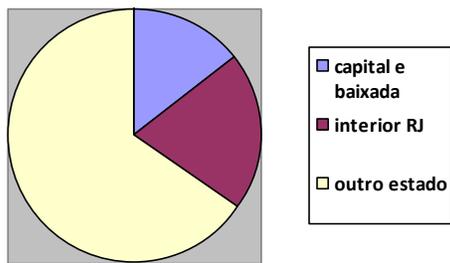


Figura 1 Gráfico: local de nascimento

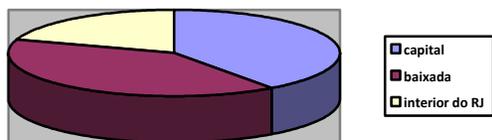


Figura 2 Gráfico moradia atual

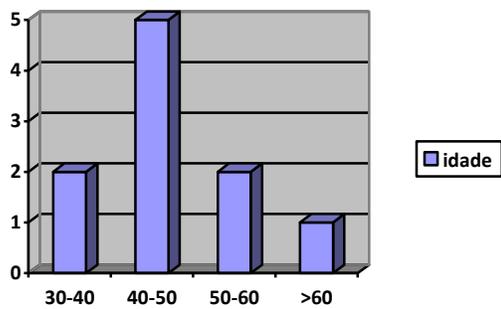
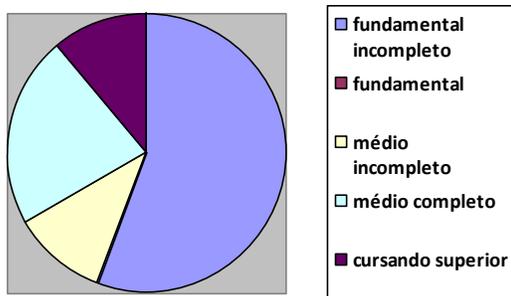


Figura 3 Gráfico faixa etária



A escolaridade e a idade na amostra demonstram bem o público da EJA e que caracteriza o perfil médio do encarcerado brasileiro. Apesar de estas serem interfaces que não afetaram as escolhas do ponto de vista ou dos fundamentos para o curso de agentes de reflorestamento, também apontaram metodologias próprias e ajustes na percepção sobre o processo ensino-aprendizagem adotada. Não apontam igualmente nenhuma característica que interfira ou rotule o encarcerado que passou pelo projeto.

A análise foi categorial e segue pelos termos coincidentes nas respostas a cada uma das perguntas apontando uma direção comum de interpretação dada à questão pelos egressos do Curso. Com isso o que se queria era mapear suas impressões, suas percepções e quiçá mudanças de atitude e de valores em relação à vida e ao meio ambiente naquele momento da pesquisa. Não partimos do pressuposto que tal experiência resolveria o problema deles que é uma questão social muito mais complexa, depende de vencer o estigma, aumentar a própria estima, conseguir emprego e se manter na área de formação ou em outra, recuperar os laços familiares e de vizinhança.

É esta realidade que se abate sobre o egresso do sistema carcerário e a elevação de sua escolaridade e uma possível qualificação profissional que dê condições de acesso à trabalhos dignos e de boa remuneração, sem que seu passado lhe assombre e o consuma nas raízes do preconceito e da desconfiança é o passo para sua ressocialização, coisa que depende de toda a sociedade, não apenas de uma instituição de ensino.

## ***2ª Pergunta: Como você se define? Como é você por você mesmo?***

***Observação:*** os respondentes foram identificados por letras do alfabeto, preservando assim sua identidade.

Categorias apontadas:

1. Mudança; 2. Prisão; 3. Normalidade; 4. Cuidados; 5. Trabalho; 6. Família; 7.

Ambiente/educação ambiental.

- 1) MUDANÇA: **a)** outra pessoa, minha vida mudou completamente; sou um novo homem; minha vida tá diferente. **b)** reconstruí minha vida toda; é uma novidade; procurar crescer; estou procurando crescer; [“\_É como plantar uma mudinha e ver

ela crescendo e dando frutos”] **e)** para mim foi uma força. **f)** Eu fiz esse curso, ver o futuro [“\_Esse curso foi o primeiro diploma que eu tive e me orgulho muito dele”]; vai fazendo o que vocês ensinaram. **g)** como um novo. **i)** agradecendo a todos que me ajudaram e apoiaram. **j)** eu vivia mais para mim. Hoje não!

- 2) **PRISÃO.** **a)** vida truculenta; circunstâncias; parar na prisão. **b)** autoestima baixa. **c)** sistema carcerário; cumprindo pena; não tenho mais que ir para o sistema. **e)** da unidade; do sistema; uma porta se abriu para mim; jamais feito o que foi feito; hoje já penso diferente; é uma tortura mental; uma pessoa que vive sem um amparo. **f)** pressionada; foi muita pressão. **g)** dificuldades; passado; o caminho era outro; o apelido que tinha outrora. **h)** tentando lutar na vida; conseguir o que perdi; me esforçando. **i)** fui privado por muito tempo.
- 3) **TRABALHO.** **b)** tenho várias profissões. **c)** exercendo trabalhos; oportunidade que tive; trabalhando. **f)** já sou profissional; tenho vários tipos de curso; eu exercito; trabalho aqui no viveiro; trabalho aqui; até hoje exerço; eles não reconhecem (da Prefeitura de Belford Roxo) a gente como profissional. **g)** hoje em dia é trabalhador. **j)** procuro trabalhar; fazer o meu trabalho.
- 4) **AMBIENTE/EDUCAÇÃO AMBIENTAL.** **e)** convive nesse ambiente; tá contribuindo. **f)** [“\_como é que esses caras entendem de planta?]; vou continuar nesse ramo; além de gostar do trabalho, a gente praticou pelas florestas [“\_caraca! Eu entendo tanta coisa e, na prática quando as crianças vem aqui no viveiro, os visitantes, visitar aí, a gente entra, parece que é uma novela, que um ator está exercendo aquele papel. De repente entra e vai explicando tudo e depois quando acaba aquela explicação. Caraca! Tá tudo lá no fundo da mente (risos), meu Deus! Que coisa maravilhosa! Olha só, como é que eu expliquei isso?]

Sete dos dez entrevistados em sua autoimagem apontaram mudanças em seu perfil, em sua maneira de ver o mundo ou de agir. Expressões relacionando a própria vida, ao que aprendeu no curso, como o que a resposta do “b” ou do “f” exemplifica o quanto esse tipo de ação pode vir a significar para pessoas em processo de ressocialização. Afinal “mudança” é o que a sociedade espera deles.

Oito deles ainda citaram a prisão em sua autoimagem. As marcas da prisão [estigma]

ainda são muito fortes para muitos, que de uma forma mais sutil ou não, ainda a tem muito presente (alguns ainda cumprem suas penas em regime aberto domiciliar ou semiaberto com o uso da tornozeleira eletrônica). **Se auto representar a partir desse enfoque, certamente vai manter exposta uma ferida difícil de cicatrizar.** Aqui tais estigmas influenciam diretamente sua autoestima, caminho comum de superação e de mudança de rumo na vida. Consideramos que esse aspecto é um dos mais importantes para qualquer ação que vise a educação para a ressocialização, seja com o apoio do trabalho, seja através da profissionalização.

A categoria Trabalho apareceu na fala de muitos (50%) para se auto identificar, seja em trabalhos e profissões outras com as quais se identifica, seja com o exercício da nova profissão de agente de reflorestamento, que para alguns passou a referenciá-los.

Nesta última categoria destacada, o sexto entrevistado foi enfático em se autoidentificar através desse tema, dando um relato emocionante e bastante espontâneo, surpreendente até para si. Aqui destacamos o que Campos (2004) retrata com “relevância implícita, pois apareceu um tema importante que não se repete no relato de outros respondentes, mas que guarda em si, riqueza e relevância para o estudo” (p. 614).

Para a análise de conteúdo nos baseamos em Laurence Bardin que explica:

“(…) a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis (...), a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas(...). (BARDIN, 2011, p. 49)

***3ª pergunta: O que é meio ambiente para você? Como se vê em relação à problemática ambiental de hoje em dia e qual o seu papel perante isso?***

Tivemos a pretensão de investigar o quanto se formou de elaboração sobre o meio ambiente, o quanto se aprendeu e compreendeu sobre esse assunto, Tateando o que Carvalho chamou de despertar uma consciência ecológica.

“O heterogêneo universo do ambiental tomado enquanto relevante fenômeno sócio-histórico contemporâneo produz uma rede de significados e se apresenta como uma questão, catalisadora de um importante espaço argumentativo acerca dos valores éticos, políticos e

existenciais que regulam a vida individual e coletiva” (CARVALHO, 2005, p. 3).

Neste mesmo mote quisemos verificar o quanto se identifica objetivamente como profissional do meio ambiente e também como agente de reflorestamento, investigando o que ficou de crença na formação recebida agora longe do curso e da instituição contratante, em muitos casos.

Também vamos nos apoiar em BARDIN (2011), quando esta esclarece que:

“A análise temática é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se tem em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 2011, p. 222)

1- Encantamento; 2 – Saúde; 3 – Social; 4 – Verde das árvores; 5 – Preservação.

1) **ENCANTAMENTO (a)** é o ar que respiramos; é vida; uma árvore é uma nova vida; o verde está na minha vida; comecei a ver a vida de outro jeito; ver a natureza; olhar para a natureza. **b)** Eu aprendi; para mim foi mágico; [“*Centenas de mudas nascendo é como se elas tivessem nascido de mim*”]; é mágico; a planta é uma arte; é tudo muito mágico; a importância do replantio; dos cuidados com a natureza; a planta não cuida só de nós; ela cuida de um todo; ela mantém toda a natureza harmonizada. **d)** a Rural nos deu essa liberdade. **f)** eu passei a gostar; ela cresce tipo uma criança; eu fiquei sensível com isso; a gente passa por bobo. **g)** eu não tinha noção de nada disso; eu vim aprender isso devido ao curso; comecei a tomar conhecimento do meio ambiente; ali eu aprendi. **h)** Mas aprendi a gostar; aprendi a me identificar. **i)** da gente mesmo; de apoiar. **j)** tá meio deficiente.

## 2) **SOCIAL ou RESPONSABILIDADE SOCIAL**

**c)** não só para mim, como para toda humanidade. **e)** é onde a gente vive; o torno em geral; é aqui e agora; padrão de vida; meio ambiente é tudo; para uma qualidade melhor futura; para as novas gerações; uma educação ambiental; uma melhor qualidade de vida; é tudo. **f)** o meio ambiente seria propício para as pessoas que estão vindo agora; nova geração. **g)** meio ambiente é o local que a gente vive. **h)** um meio de vida. **i)** o nosso planeta; ele necessita muito; ele possa

melhorar. **j)** é aquilo que a gente vive; é o local que nós vivemos; para o dia de hoje e o dia de amanhã; o que der para fazer; tenho interesse em botar para frente o que aprendi.

O primeiro tema que transpareceu na fala da maioria (80%) pode ser denominado como encantamento para com o meio ambiente. E esse “encantamento” pôde ser percebido através da aprendizagem que se deu através do curso, com alguns relatos significativos, do tipo: “eu não tinha noção de nada disso”, da comparação da germinação das sementes com um parto.

Para a grande maioria (70%) a percepção da questão ambiental relacionou o item social presente envolvendo a qualidade de vida e também com relação com as gerações futuras. É o local, mas não apenas o geográfico, mas o local social – que se vive e se relaciona, inclusive com um deles citando a necessidade de Educação Ambiental.

***4ª pergunta: Você se vê como um profissional do meio ambiente? Apresenta-se como Agente de Reflorestamento?***

1- Sim; 2- Não.

1- **a)** É, eu estou exercendo a profissão. **c)** Com certeza. **d)** Me vejo. **e)** Eu me vejo. **g)** Me vejo. **i)** Acredito que da minha parte sim. **j)** Sim, sim, por que aprendi com vocês.

2 – **b)** na minha profissão; eu faço sempre essa comparação; eu me vejo cuidando de tudo o tempo todo por que todos os lugares que eu frequento eu vejo que as pessoas podem melhorar; eu pude passar um pouco do que aprendi. **h)** No começo até me via, quando trabalhava lá dentro da CEDAE.

Na construção de uma consciência ambiental, por ser mesmo um processo de consciência – de dentro para fora, nunca o contrário. Freire (1987) nos indicava que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (p. 29) que podemos parafrasear com o “ninguém conscientiza ninguém, ninguém se conscientiza sozinho, os homens se conscientizam em comunhão”. No que diz respeito à tomada de posição, assumindo uma postura autêntica sobre determinado assunto, pudemos perceber que a maioria se posicionou claramente como profissional do meio ambiente – 80% respondeu afirmativamente a questão, um

não se reconhece ou se apresenta como agente de reflorestamento, pois tem outra profissão, mas tem tido uma postura claramente de “educadora ambiental” uma vez que tem repassado e atuado em prol do ambiente com os seus contatos: “me vejo cuidando de tudo o tempo todo”. Outro entrevistado desvinculou seu curso e o aprendizado de sua vida e apontou que foi – profissional do meio ambiente – apenas quando esteve trabalhando na CEDAE com o replantio (este hoje trabalha em função estritamente urbana e apesar de estar em um lugar que precisaria muito de atendimento das questões ambientais no quesito salubridade, não se reconhece e não utiliza o que aprendeu para praticá-lo). Sua preocupação pessoal, conforme explicitou é apenas tocar a vida, esquecendo o passado e que este não venha prejudicá-lo através de uma identificação ou descoberta de sua condição de ex-presidiário.

Novamente aqui é o estigma que amedronta e o que mais se ressalta.

“Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos.” (GOFFMAN, 2004, p. 5)

Quanto ao exercício da profissão de agente de reflorestamento pudemos identificar que 60% deles estão exercendo a função, quatro porque ainda trabalham na CEDAE (no viveiro, em fase final de suas penas, cumprindo regime aberto domiciliar). Porém, um dos que disseram não exercer a profissão, abriu uma firma de paisagismo e trabalha efetivamente na área e já está em liberdade condicional: “-Eu trabalho com podas (...) faço jardim, faço podas, fui registrado, tenho alvará de funcionamento, tenho licença, minhas máquinas são registradas no IBAMA (...) não me apresento como agente de reflorestamento, mas faço reflorestamento sim, não tão grande como o que a gente fazia na CEDAE, mas eu faço jardins, trabalho em grandes condomínios”.

***5ª pergunta: Como nunca lhe foi perguntado (pela universidade) sobre sua prisão ou qual foi sua pena, o quanto esse não-perguntar contribuiu para seu interesse no curso?***

Nesta pergunta fizemos de propósito uma afirmação, experimentando se haveria negativa quanto ao tratamento recebido na universidade de não discriminar, de ter sido efetivamente sem

preconceito. Esta questão tocava na grande mágoa e trauma que sobra após o cumprimento da pena e visava perceber neles o quanto uma atitude positiva, não discriminatória, teria influência nas suas atitudes para com sua própria formação e transformação.

- a) “Na realidade toda [agora mesmo – antes da chegada do entrevistador – eu estava ali com o diploma na mão, eu estava vendo isso, que (silêncio) não existe (outra pausa) aquela palavra é, prisão, preso]. Existe o nome da pessoa, a universidade nos tratou como ser humano, cidadão”.
- b) “a gente pode plantar bons frutos com atitudes com possibilidades e tudo dá certo se você acreditar. Então serviu para me fazer ver a importância das coisas”.
- c) “Contribuí, o interesse foi muito grande, o interesse de estudar, sair, sair do cárcere, para mim foi bacana isso aí”.
- d) “a Rural me deu uma nova vida. Se não fosse (...) eu tava no caminho do crime outra vez”.
- e) “antes de chegar lá de repente eu não dava tanto valor a uma árvore, tudo muda e muda para melhor”.
- f) “eu fui gostando. Eu falei assim, isso pode ser o meu futuro. Eu passei a gostar”.
- g) “deixou a gente mais à vontade, ficar toda hora tocando naquela tecla, constrange, a maioria se sente constrangida, isso aí – o não-perguntar – deixou a gente mais à vontade”.
- h) “isso ajudou muito, essa não discriminação, na universidade, realmente dos professores eu não ouvi”.
- i) “bastante, fomos tratados como pessoas civilizadas, tratados com respeito”.
- j) “contribuiu, esquecimento daquelas coisas do passado e daqui para frente é só sucesso!”.

Nessa questão optamos por não separar em categorias, uma vez que os relatos são muito pessoais e optamos por apenas elencá-los. Queríamos a confirmação de uma postura adotada pela equipe da universidade desde o início que seria tratar somente da qualificação profissional do presente para o futuro, já que o curso não envolvia questões judiciais ou psicológicas (tais questões remeteriam a uma equipe multidisciplinar muito mais ampla e, na verdade, pela parceria da instituição de ensino com a empresa fugiam de nossa alçada. Tais assuntos eram tratados pela CEDAE junto à Fundação Santa Cabrini<sup>7</sup>, a qual mantinha junto ao curso, durante as aulas, uma

---

<sup>7</sup>A Fundação Santa Cabrini é uma fundação pública pertencente à Secretaria de Estado de Administração Penitenciária e é a responsável pela contratação da mão de obra carcerária no Estado do Rio de Janeiro, e tem em seu quadro pessoal qualificado para tratar desses temas individuais dos presos que estejam em contrato de trabalho.

pessoa que se encarregava desses assuntos, bem como o setor da CEDAE responsável pelo replantio - a casa de ressocialização Chagas Freitas, órgão da CEDAE ligado diretamente à sua presidência - já dispunha de infraestrutura para tratar dessas temáticas.

Isto aponta para a importância que tem a atitude positiva no trato com questões delicadas que envolvem a autoestima e no que se refere a uma proposição de mudança de vida, uma vez que por mais que não tratássemos sobre o assunto cárcere, este não era ignorado nos nossos planejamentos e o objetivo de longo prazo almejado não envolvia o presente, mas sim o futuro que pudesse reinseri-los na vida produtiva e social.

É óbvio que um ou outro comentava nos intervalos com algum professor sobre o seu caso. Esta postura, até natural pois envolve a conquista da confiança, não era incentivada por nós, até para prevenirmos, em nós mesmos, qualquer tipo de discriminação à medida que tomássemos conhecimento daquilo que não nos cabia resolver. Desenvolvíamos o trabalho de olho no futuro, pois o passado não seria mais alterado.

***6ª pergunta: O que você destacaria durante o curso que lhe tenha feito se interessar mais por ele?***

Quisemos identificar as relações concretas da sua formação com o trabalho e o quanto a metodologia do curso e o seu local influenciaram seu aprendizado, o que nos deu as seguintes categorias para análise:

1- Não-preconceito; 2- Relacionamento com os professores; 3- Conteúdos do curso.

1- **a)** tratavam a gente normal como alunos mesmo, sem preconceito, não existia preconceito dentro da universidade conosco. **b)** em momento algum agiram com qualquer tipo de preconceito, isso nos dá uma sensação boa, uma sensação de retorno para a vida, trataram a gente de igual para igual, sentir que nós somos iguais tão quanto ou capazes de sermos até melhor [OBS: este entrevistado encarna bem essa sua fala pois é o único que continuou os estudos e faz agora um curso superior]. **i)** eles não olhavam a gente como preso.

2- **c)** através dos professores, tinham um ensino bacana, com boa orientação e a gente se sentia feliz cada vez mais se interessando pelo curso. **d)** os professores, o carisma deles com a gente,

isso nos ajudou muito. **f)** a professora, eu não entendi essa parte, ela tava explicando e isso aí não entrou na minha cabeça, mas eu achei muito interessante (SIC). **h)** professores e isso chamava a gente, muitas vezes eu até dormi na sala de aula, que era cansativo; então os professores em si. **i)** o jeito que os professores tratavam a gente.

3- **e)** a pessoa entra para a Rural para fazer um curso e antes eu não tinha esse pensamento, não dava valor que eu dou hoje. **g)** a gente tava aprendendo no curso; o que se destacou para mim foi isso, porque eu tava aprendendo; eu poderia usar quando saísse; então me interessei mais por isso; apresentei o diploma da universidade Rural aí; tou nessa área. **j)** o reflorestamento mesmo; prática; eu gostei muito do trabalho; levei minha esposa e mostrei para ela; já é uma floresta; ficou uma coisa linda.

A postura adotada e sempre reforçada na equipe durante as reuniões pedagógicas era a de superação e discussão dos preconceitos (também os próprios) a fim de superá-los e dar consistência e autenticidade às ações, isso se reflete nas falas dos egressos.

Dois aspectos vieram reforçar esta sensação de não discriminação, seja por compartilharem do almoço no restaurante universitário (chamado também de bandeirão) junto aos demais alunos, sem qualquer identificação de sua condição e também pelo fato de irem à universidade fazer o curso em suas dependências, uma sala de aula utilizada pelos alunos da graduação igualmente.

Estarem fora do espaço prisional, em uma instituição de ensino pública e de alto nível reforçou positivamente sua autoestima e colaborou para a superação de sua condição de identificação negativa como presidiário. Consideramos isto fundamental para compreender hoje sua identificação no campo ecológico capaz de agir propositivamente e autonomamente em prol das questões ambientais, inspirados em Carvalho (2005).

No segundo aspecto ou categoria deste item, podemos considerar que a metodologia interdisciplinar e o método dialógico adotado para superar a barreira das multi escolaridades, tenha tido efeito positivo ao diminuir a distância professor-aluno, permitindo que este último tenha confiança em se colocar e confiar no trabalho docente que se realizava. Como os professores eram graduandos da universidade, nem todos de curso de licenciatura, tal postura foi moldada e preparada nas reuniões pedagógicas da equipe, verdadeiro trabalho interdisciplinar, com intensa troca de informações, impressões e discussão dos problemas e de algumas colocações dos alunos.

Na terceira categoria expressa neste item podemos analisar que a proposta curricular apontava sempre para as atividades além da fase no cárcere – que coincidia com a fase do contrato para o replantio na CEDAE. Abrindo perspectivas de tarefas para além do reflorestamento Isso pode ser percebido na fala de um entrevistado o (g) que inclusive abriu uma firma e trabalha efetivamente no pós-cárcere com o que aprendeu.

Também foi característica da proposta a relação intrínseca com o trabalho de campo, tendo este papel fundamental na aplicabilidade dos conteúdos e na relação de escolha destes. Reforçava-se assim a relação educação/trabalho aproveitando plenamente o melhor dos dois mundos. Apostando na efetividade da aprendizagem e na possibilidade de ressocialização. Isto pode ser compreendido a partir dos estudos de Julião (2009) os quais apontam para a efetividade da relação educação e trabalho durante o cárcere quanto à diminuição das taxas de reincidência.

***7ª pergunta: Quanto o curso contribuiu para seu desempenho no trabalho de campo?***

1- Sim percebia a relação; 2- Contribuiu para depois do cárcere; 3- Não contribuiu.

1- **a)** É, tem um jeito melhor, mais fácil de fazer as coisas. **b)** Estive aqui só no viveiro; cem por cento! Todas as dúvidas que eu tinha eu perguntava e eram-me esclarecidas. **c)** Ele valeu, era muito interesse; a gente queria estar sempre plantando ali; aprendendo a cada dia mais; e eu aprendi muito; eu gostei muito de ver; de ter participado; ter trabalhado; eu aprendi muito com isso. **d)** Isso era justamente porque a gente via; a gente tava fazendo; era aproveitar a oportunidade; com tudo na aula prática e na aula teórica. **e)** eu gostei muito de ter feito esse curso. **f)** É; para mim foi; eu fui adquirindo; eu comecei a ensinar; a explicar [você aprendeu o que lá?]; eu comecei a explicar e eles e óh! Mostrando para eles em prática e eles ficaram assim, que isso?!? {risos} **g)** É que ali nas aulas teóricas a gente aprende muita coisa que a gente não sabe; até faz na prática; essas coisas que eu aprendi lá foi muito interessante; a gente conversava com o profissional de igual; ele falava uma palavra e tu entendia o que ele estava falando; então aprendemos o que; que ali na aula teórica; isso foi muito importante. **i)** sempre teve prática; vocês ensinavam a gente a mexer também; a botar a mão na massa; ao qual aproveitamos muito. **j)** contribuiu bastante, principalmente para analisar o solo; conhecer o solo; o tipo de plantio; o tipo de árvore; a distância; muita coisa.

Noventa por cento das respostas confirmaram a forte contribuição entre as aulas teóricas e os trabalhos de campo. Na única resposta diferente foi apontado um problema de relacionamento entre a equipe de campo e o curso de formação, bem circunstancial.

2- **a)** foi bom para mim e está sendo bom; eu consegui esse emprego através do curso; porque eu botei no currículo. **e)** o curso que fiz me ajudou; a me profissionalizar; pessoas que já partiram para outros trabalhos; já trabalham de carteira assinada devido o curso que foi feito. **f)** eu vou guardar na minha mente para passar para o meu coração.

Como se pode perceber não só houve correspondência com a prática de campo no replantio, quanto se percebeu sua relação com o exercício profissional. Hoje, dois encontram-se fora da CEDAE e por conta de seu certificado exercem a função de agente de reflorestamento.

***8ª pergunta: Contribuiu para sua relação com a família, vizinhos e parentes a frequência das aulas na universidade?***

Por fim buscamos identificar também seu grau de percepção quanto aos efeitos que o cárcere e, especialmente sua saída e a retomada de sua vida em novos rumos teria sobre sua situação pessoal, familiar e social, e o que ele percebia sobre isso e como os relacionava.

A oitava pergunta entrou em questões de impacto fora do âmbito técnico do curso e houve relatos muito interessantes. Para todos os entrevistados a família gostou e apoiou – item importante para sua fase de superação em liberdade. Para alguns houve impacto também junto aos vizinhos e parentes, para outros não, pois estes não conheciam sua situação e nem eles comentavam. Fato compreensível em função do estigma tratado anteriormente – devido ao grau de constrangimento que esta situação carrega para si e para a família.

**b)** “\_o ensinamento que eu aprendi eu consegui passar para a maioria deles (...) eu mesma presenteei algumas pessoas com ipê (...) foram recebidas como um presente de minha parte”.

É interessante notar que esta atitude vai ao encontro de uma atuação enquanto educador ambiental mesmo que informal ou não claramente autopercebido.

**d)** “\_ O curso me ajudou muito porque a minha família e os vizinhos me incentivavam demais, que eu tinha que mudar e que eu não podia desistir. Eu visitava minha mãe e era mais um aprendizado que eu tinha junto com os vizinhos. Isso foi criando um ambiente bom para mim que (silêncio) Todo mundo me apoiando, todo mundo me dando ajuda eu (pausa) E os professores que (voz emocionada) nunca me abandonaram”.

Este talvez tenha sido o relato mais emocionado e demonstrou o quanto a situação de superação do encarceramento precisa que também esteja bem o universo familiar e social do indivíduo. Talvez fique demonstrado o quanto este tipo de experiência e iniciativa que envolve instituições de ensino externas à prisão, possa dar qualidade e credibilidade a esse tipo de formação. Contribuindo assim para a Educação de Jovens e Adultos – EJA na área prisional.

**e)** “\_ Aconselho os vizinhos também a fazer alguma coisa pela...[natureza?]; \_ Vai lá planta uma árvore (...) a gente vai mostrando na prática e eles vão vendo no dia a dia, que realmente mudou, mas em um espaço de tempo eles acostumam com a situação de que hoje é um outro “eu”; não é mais aquele do passado”.

**f)** “\_ Melhorou muito porque eu não tinha expectativa de vida, né? (...) E nesse curso eu comecei a fazer e estimular os vizinhos. Hoje em dia eu sou chamado para plantar roseiras, fazer o jardim das mulheres (...). Me chamam lá para fazer o jardim, me chamam para a própria casa delas, porque os meus pensamentos de antigamente não é mais o que é agora (...) Meus pensamentos está todo verde, voltado para o meio ambiente”.

Estes dois outros depoimentos corroboram um dos objetivos dessa pesquisa que era determinar o quanto e como eles se identificam com o meio ambiente ou como se conformaria tal profissional do meio ambiente em um sujeito ecológico, tal como nos aponta Carvalho (2005). A interação social voluntária e a prática da educação ambiental informal atestam que houve incorporação não só dos conceitos e conteúdos como a construção de novos valores afetivos. A nosso ver, um passo para a ressocialização.

Quanto aos resultados apresentados pelas questões acima, compreendemos que os

mesmos condizem com as recomendações expressas no documento da UNESCO sobre o tema, especialmente considerando que:

“requer uma abordagem política e pedagógica distinta, apta a enfrentar as desigualdades materiais e simbólicas que incidem sobre essa condição (...) e , a reivindicação de participação social e familiar em atividades educativas no contexto prisional, na perspectiva da reconstrução dos laços entre prisões e sociedade” (UNESCO, 2009, p. 181)

Um projeto de pesquisa que se propõe estudar mudanças autopercebidas em sujeitos que passaram por uma experiência de extensão cujas interfaces se projetam em diversas direções, mas que têm como centralidade a contribuição da formação ecológica que pode levar a uma mudança de atitudes e percepções sobre o mundo é no mínimo, uma ousadia. Se suas contribuições serviram ou servirão para o avanço da discussão nas áreas estudadas já será um grande ganho para a extensão universitária, para projetos nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e especialmente para os privados de liberdade.

“É certo que o gênero de resultados obtidos pelas técnicas de análise de conteúdo não pode ser tomado como prova inelutável. Mas constitui, apesar de tudo, uma ilustração que permite corroborar pelo menos parcialmente, os pressupostos em causa” (BARDIN, 2011, p. 81)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa com os egressos do curso de Agentes de Reflorestamento apontou para a confirmação do caminho trilhado pelo projeto de extensão como estudo de caso, especialmente pelas escolhas feitas em relação à postura no trato professor/aluno, na construção do itinerário formativo proposto e na própria percepção de uma nova profissão.

A parceria entre a instituição de ensino e a empresa pública demonstrou a possibilidade de serviço nesta área social tão carente, e o diálogo e o respeito às suas especificidades permitiram que cada qual tratasse com autonomia de sua parte no projeto. A própria pesquisa em si, enquanto estudo de caso, remete à consideração de que isso seja um passo válido para alcançar tais objetivos sócios educacionais.

A relação educação e trabalho tratada com clareza e honestidade, pois neste caso a instituição de ensino pode agir conforme sua natureza – que é a liberdade de criar, experimentar e propor algo novo e inédito, especialmente com relação à metodologia didático-pedagógica adequando-a ao público-alvo. Obedecendo igualmente à legislação educacional e apontando a consolidação de tendências nas diversas áreas, especialmente apontou-se para uma relação positiva com as proposições da educação de jovens/adultos e ambiente.

Por outro lado, a experiência de contratação dos indivíduos em situação de privação de liberdade e do trabalho de campo, até para ser o mais próximo possível da realidade, era encargo da empresa contratante, permitindo a esta o controle e o retorno político e econômico do projeto como um todo, conforme se viu nas ilustrações sobre os momentos de “formatura”, documentados pelas fotos.

Pela proposta metodológica, pois as duas realidades se complementavam e geravam um efeito sinérgico que produziu efeitos positivos para a identificação com a nova profissão, uma vez que a carga horária prática de trabalho, fazia-os se perceber alterando uma realidade que estava ambientalmente degradada.

Uma segunda conclusão pode ser vista ao apreciar algo novo, neste caso a utilização da Educação Ambiental para atingir a proposição de construção de novos valores no campo da ressocialização. Na educação básica ela é usualmente utilizada na formação de crianças e adolescentes com o objetivo de levar ao engajamento relativo às questões ambientais e as mudanças de atitudes. Vinculá-la à ressocialização mostrou efetividade na sensibilização de

homens e mulheres maduros e sofridos e pôde como transpareceu nas falas da pesquisa, ajudar na transformação da visão de mundo de indivíduos que, fora esta oportunidade, não seria alvo dessas campanhas e ações. A EA se mostrou uma ferramenta naquilo que seria o alvo preferencial da Educação na área Prisional, qual seja, a mudança de atitudes e valores. Corroborou-se assim a literatura sobre a EA, especialmente no que corresponde à crítica social e a construção de novas visões de mundo. Levá-los a se solidarizar com a natureza, incluía implicitamente e às vezes até explicitamente, a solidariedade social.

Uma conclusão derivada dessas considerações acima é que a relação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional beneficia-se da relação direta entre a formação proposta (teórica) e o trabalho de campo, uma realimentando a outra. O fato de alguns estarem exercendo a profissão mesmo depois de sua saída da CEDAE torna inegável tal proposição. Pode-se indicar a importância de caminhos para a Educação Profissional se efetivar de uma forma mais atualizada e adequada à realidade a partir de uma relação direta entre escolas e empresas. No campo pedagógico a dedução que se pode tirar é que a proposição da interdisciplinaridade contribui para superar especialmente o problema das múltiplas escolaridades, devendo ser este, talvez, o caminho para situações afins. É certo que tal conclusão não foi objeto da presente pesquisa e nesse sentido entendemos que o estudo curricular e da prática interdisciplinar vivenciada através do CFAR devem vir a ser mais bem estudados, em uma pesquisa específica que poderá reafirmar tal conclusão a que chegamos. É uma das considerações de nosso trabalho a realização de novos estudos sobre a temática aqui desenvolvida, abrangendo aspectos que não foram objeto das análises realizadas, mas que são fundamentais para compreensão de outras interfaces existentes entre as modalidades de educação aqui discutidas e mesmo para a apreciação de novas metodologias a serem utilizadas.

Pode-se deduzir, com base nos dados da pesquisa, que a proposição contribuiu para que os mesmos sigam no caminho de uma volta ao convívio social pleno, respeitando as leis e os costumes sociais, colaborando assim com os objetivos da justiça social que se quer. Porém tal conclusão depende de um fator inexorável – o tempo! Pois nenhum projeto educativo tem a pretensão de estabelecer isto como um alcance líquido e certo, uma vez que a plenitude da reinserção social dependerá de circunstâncias externas e complexas que vão muito além dos mesmos.

Para a universidade tal experiência representa o cumprimento de sua função social ligada

à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, inerentes a uma instituição pública, laica, socialmente referenciada e democrática. Abriu-se assim mais um campo de estudos e atuação e permitindo novas formações que poderão trazer frutos ao futuro do país.

Também aponta-se para o aprofundamento dessa ação de extensão levando tal oportunidade e experiência para os conteúdos e práticas do ensino de graduação, abrindo novas fronteiras de pesquisa e ampliando tal ação para uma atividade multidisciplinar, uma vez que a UFRRJ agora também conta com novas áreas do saber, quais sejam no ensino de Psicologia e do Direito, podendo aprofundar e ampliar sua atuação também no campo da Educação para privados de liberdade.

A experiência vivenciada no contato semanal nos intervalos das aulas, as conversas informais e as próprias entrevistas com o grupo de egressos nos permitem afirmar que o esforço para melhorar sua autoestima encontrou sucesso, seja pela seriedade com que a universidade e seus agentes lidaram com a proposta (desde os funcionários de manutenção às autoridades que disponibilizaram os recursos da universidade para esta empreitada, passando é, claro, pela dedicação dos alunos regentes na preparação das suas aulas e sua assiduidade) e o simples e fundamental fato da instituição abrir suas portas e reconhecer que os mesmos eram efetivamente alunos dela.

Conclui-se também que a relação honesta entre professores e alunos, passando por uma proposta real e factível de qualificação, incluindo práticas e metodologias adequadas à linguagem, com o uso de modernos recursos audiovisuais e com base em uma didática dialógica, foram passos imprescindíveis para qualquer ação no campo da Educação Prisional.

Ações de extensão das universidades são cotidianas e nem sempre divulgadas para fora do círculo diretamente envolvido com a ação. Mas inspirados em Rangel (2007), vemos que ações no campo da EJA na área prisional devem buscar se tornar conhecidas do grande público, seja para inspirar novas oportunidades para o grupo em foco, talvez o mais invisível dos grupos sociais, mas também para ajudar a vencer o estigma que os envolve, pois suas chances de superação e ressocialização dependem de sobrepujar os preconceitos que ainda nos envolve em virtude da formação que renega e afasta esse grupo social, levando a um círculo vicioso que reforça a reincidência e por fim realimenta a violência.

Por fim, entendemos que carece às instituições sociais efetivamente assumirem suas prerrogativas e tomarem para si a tarefa para a qual foram criadas e isto inclui não deixar a cargo

dos estabelecimentos prisionais a tarefa da educação, uma vez que permitir que esta se torne e se mantenha uma instituição totalitária e alijada do convívio social, não contribui para a tarefa de ressocializar os indivíduos. Ao contrário, permitir que uma cultura estranha e violenta produza e reproduza indivíduos que deixam de pertencer ao tecido social de sua origem só repercutirá em reincidência e a proliferação de uma cultura da violência. Compreendemos que é função das escolas e universidades não abandonarem esse grupo à própria sorte, mas contribuírem para a uma cultura da paz.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, J. & GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.
- BARDIN, L. Introdução à Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BARRETO, M. L. Depois das grades: um reflexo da cultura prisional em indivíduos libertos. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, Revista Psicologia Ciência e Profissão, v. 26 (4), 2006 (p. 582-593).
- BRASIL, Decreto-lei nº9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei orgânica do ensino agrícola.
- BRASIL, Decreto nº 6.633, de 5 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, aprovado pelo Decreto nº 61.843, de 5 de dezembro de 1967
- BRASIL, Decreto nº 6635, de 5 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, aprovado pelo Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962.
- BRASIL, Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, Regulamenta o parágrafo segundo do artigo 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências.
- BRASIL, Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional, Diretoria de Políticas Penitenciárias – Índice Penitenciário 2009 do Estado do Rio de Janeiro – extrato simplificado. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJC0BE0432ITEMIDB21444C6DAD94E1C9B95FECCD37A3CF9PTBRNN.htm> . Acessado em 22 de julho de 2012.
- CADERNOS SECAD. Educação Ambiental: aprendizes da sustentabilidade, anexo 4 – Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Brasília: Vice-secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, 2007.
- CAMARANO, A. A. & ABRAMOVAY, R. Êxodo Rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos – texto para discussão. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. Disponível em: [www.abep.nepo.unicamp.br/.../anaisENSMigracaoocur...](http://www.abep.nepo.unicamp.br/.../anaisENSMigracaoocur...) acessado em: 01/08/2012.
- CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados

qualitativos no campo da saúde. Brasília: Revista Brasileira de Enfermagem, v. 57 set.out. 2004 (p. 611-614)

CARSON, R. L. Primavera Silenciosa. São Paulo: Gaia, 2010.

CARVALHO, I.C.M de. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M. & CARVALHO, I.C.M de. (orgs) Educação Ambiental: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Conselho Nacional de Educação. Resolução 02, de 19/05/2010 Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE/MEC, 2010;

Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. Brasília: MJ/CNPPC, 2009;

DUARTE, R. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. Curitiba: Editora UFPR – EDUCAR, n.24, p. 213-225, 2004.

EDUCAÇÃO NAS PRISÕES NA AMÉRICA LATINA: direito, liberdade, cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

FLICK, U. Introdução à Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. 32ª reimpressão.

\_\_\_\_\_. Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 12ª edição.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMA, C. A. M. da. Reestruturação Produtiva e a Reforma da Educação Profissional: o Decreto 2.208/97 – trajetórias e posições no CEFET-Campos. Niterói: UFF/Centro de Estudos Sociais Aplicados, 2004. Dissertação de mestrado.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual do Grupo de Estudos de SE (somatic experiencing) ©, 2004. Disponível em: [www.se-rj.com.br](http://www.se-rj.com.br) acessado em 01/08/2012.

HIRATA, H. Agricultura Sustentável: algumas considerações sobre um estudo de caso numa parcela do cinturão verde de São Paulo. Disponível em: [www.anppas.org.br/encontroanual/encontro1/gt/agricultura\\_meio\\_ambiente/halu0%20hirata.pdf](http://www.anppas.org.br/encontroanual/encontro1/gt/agricultura_meio_ambiente/halu0%20hirata.pdf) acessado em 23/01/2012.

JULIÃO, E. F. A ressocialização através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Tese de doutorado.

KELLER, D. Educação Ambiental na Educação Profissional: a prática da educação ambiental em escolas agrotécnicas federais do Estado de Minas Gerais. Seropédica: UFRRJ/PPGEA, 2007. Dissertação de Mestrado.

MENDONÇA, S. R. de. Agronomia e Poder no Brasil. Rio de Janeiro: Vício de leitura, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU, Assembleia Geral. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nova Iorque EUA, ONU, 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-os-direitos-humanos/> acessado em 01/08/2012.

PENSAR O AMBIENTE: bases filosóficas para a educação ambiental. (organização Isabel Cristina Moura de Carvalho, Mauro Grün e Rachel Trajber. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 26) Acessado em: [portal.mec.gov.br/secad/publicacoes](http://portal.mec.gov.br/secad/publicacoes) em 01 de abril de 2012.

PIMENTEL, S. dos S. Sustentabilidade Ambiental e Formação Profissional do Técnico em Agropecuária: analisando novos caminhos em busca da ambientalização dos cursos. Seropédica: UFRRJ/PPGEA, 2009. Dissertação de Mestrado.

RANGEL, H. Estratégias Sociais e Educação Prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. Brasília: Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROMEIRO, A. R. Meio Ambiente e dinâmica de inovações na agricultura. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1998.

SERRANO, R.M.S.M. Conceitos de Extensão Universitária. Disponível em: [www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf)

SILVA, C. J. R. Caminhos precisos e imprecisões da caminhada: a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica-SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/caminhos.pdf> acessado em 18 de julho de 2012,

SILVA, R. & MOREIRA, F. A. Objetivos Educacionais e Objetivos Penais: o diálogo possível. Revista Sociologia Jurídica, n. 3, jul.dez. 2006. Disponível em: [www.sociologiajuridica.net.br](http://www.sociologiajuridica.net.br) acessado em 19/01/2012.

SILVA, R. O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso. [pesquisa, redação e organização] São Paulo: Instituto Ethos, 2001.

SOARES, A. M. D. Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação dos Técnicos em Agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação? Seropédica: UFRRJ/CPDA, 2003. Tese de doutorado.

## 7 ANEXO

### Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE PRISIONAL, ATRAVÉS DO LÓCUS AMBIENTAL: Curso de Formação de Agentes de Reflorestamento** desenvolvida(o) pelo mestrando **profº Tarci Gomes Parajara**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada pela **profª Drª Ana Maria Dantas Soares**, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº(21) 8887-4723 ou e-mail [adantas@ufrj.br](mailto:adantas@ufrj.br).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é **estudar os resultados da formação obtida no Curso de Formação de Agentes de Reflorestamento em nível de extensão através da fala, da memória e das impressões de seus egressos, expondo os valores adquiridos, analisando a formação recebida e registrando sua história na reconstrução das florestas ciliares dos rios Macacu e Guandu**.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada e análise do texto transcrito desta, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo/pesquisa/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão de Ética na Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (COMEP-UFRRJ).

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_

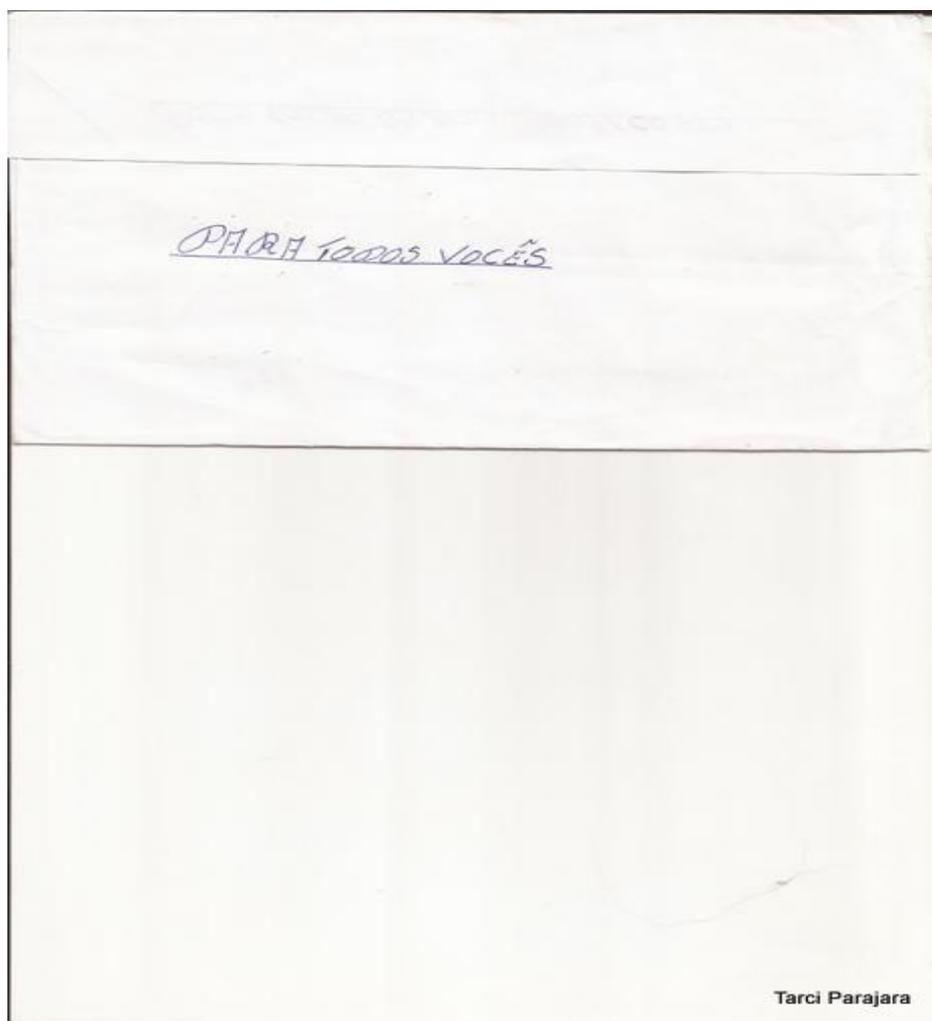
## **Anexo B - Roteiro das entrevistas**

- 1. Qual seu nome completo, local de nascimento, local atual de moradia, idade e escolaridade?**
- 2. Como você se define? Como é você por você mesmo?**
- 3. O que é meio ambiente para você? Como se vê em relação à problemática ambiental de hoje em dia? E qual o seu papel em relação a tudo isso?**
- 4. Se vê como um profissional do meio ambiente? Se vê como um agente de reflorestamento? Se apresenta como tal?**
- 5. Como nunca lhe foi perguntado qual o motivo da sua prisão pela universidade, o quanto esse não-perguntar contribuiu para que tivesse mais ou menos interesse no curso?**

**Varição: 5. Ter feito esse curso na situação de privação de liberdade, sem que tal situação não tenha lhe sido perguntada na universidade, contribuiu para sua dedicação a ele?**

- 6. O que você destacaria durante o curso que tenha lhe feito se interessar mais por ele na universidade?**
- 7. O quanto o CFAR contribuiu para seu melhor desempenho nos trabalhos de campo? E o quanto estar realizando o trabalho concomitante ao curso contribuiu para melhor compreensão deste?**
- 8. Na sua relação familiares, com vizinhos e parentes que conheciam sua situação pessoal, o quanto estar fazendo este curso contribuiu para a melhoria desta relação?**

**Anexo C - Carta de um egresso (original)**



*Ilustração 25: capa da carta de um egresso do curso no último dia de aula, esta carta demonstra um dos aspectos da multiescolaridade envolvida em um projeto de educação para privados de liberdade, além de demonstrar também o esforço pessoal que foi sensibilizado pelas atitudes escolhidas no processo ensino-aprendizagem, que ilustram bem as respostas encontradas na pesquisa.*

(1)

11 Dias de Janeiro 27/09/2010

Bendito o Deus e bi de novo Sombra  
Deus Cristo e bi de misericordia  
E o Deus de toda consolacao que  
nos consolava em toda a nossa  
tristeza e tribulacao. Para que  
tambem nos consolava em  
que estivemos em alguma tribulacao  
sem a consolacao sem que nos  
mesmo somos consolados  
Por Deus e o seu Filho Jesus Cristo  
o dono da nossa vida.

com grande carinho e amor as  
oracoes da boca de Deus e do seu  
Filho Jesus Cristo que esta sempre  
para agradecer a todos os Profetas  
por ter me encinado a ser um cidadão  
ainda que era muito que critica  
essa oportunidade em São Batista  
de Oliveira agradecer a Deus e a  
todas as coisas pela paciencia e pelo  
amor que vocês tem por mim.

hoje meus irmãos em Sei que sou  
um cidadão e aprendi a ter ética  
em aprender a cumprir e cumprir as tarefas  
e ter disciplina isso em devo a todas  
coisas em termos a todas que tudo  
que vocês estão fazendo por mim  
foi muito Bem em aprendi que sou

Tarci Parajara

capaz de tudo é fazer tu tudo  
de Bem nessa vida que é Estar  
Bem comigo mesmo.

Quando isso acontecer na minha  
vida aí é que tomars a Escritura que  
Serás feliz isso é deus a Deus

Eu quero tudo descupra tudo as coisas  
de te esquecer em nunca estudar  
Eu aprendim lendo a Bíblia é  
 Perguntemo as pessoas que me  
 Encixam mandando eu estudar  
 as letras, mais bem mais que eu  
 Vou estudar é Vou Encixar muitas  
 coisa que não sabe também.

É Vou escrever uma pequena coisa que  
 moveu tudo de Bem nessa vida.  
 Eu Sei que não sou perfeito, perfeito  
 é aquele que diz Sou imperfeito  
 que busca a perfeição que é  
 encontra em Cristo Jesus, por  
 que abraça que eu tenho  
 em mão eu não tenho apagar  
 O meu pecado mais a carne  
 que eu tenho eu tenho escrever  
 Um futuro melhor.

Por isso eu digo para todos vocês em  
 São Batista de Oliveira nunca vi  
 esse lugar que eu estou como Uma  
 cadei mais Sim como Uma

Tarci Parajara

Ilustração 27: página 2 da carta

(3)

Expendido. Eu que sou é obrigado a  
Expendido de tudo ainda que os  
Expendido não brata, mais abende.  
Eu aprendi muito de maneira  
diferente vende a minha família  
Expendido de minha taliação mais  
isso tudo isso para mim não é o  
Expendido Sim Um camuflado que  
hora a gloria de Deus em deus a ele  
É a todos todos profecias que todos  
os vezes mostram que não somos  
capaz de tudo, isso é o mesmo  
Muito força hora vencer, é reconhecer  
que todos merecem da minha parte  
É do fundo de meu coração Salta  
que sou mais de minha Sabedoria  
Menos que não sabe escrever,  
direito mais de encontra feliz  
Eu sou conhecido Expendido Simples  
Sincera é mais que amigos mais  
Sim Uma família. Era isso que  
Eu sempre Souglia agredir a luta  
com todos. Sou clicar Uma  
Alarma da parte Deus hora todos os dias.

deu assim Bendito seja o Senhor  
Porque ouvir a voz da minha  
Expendido. O Senhor é a minha  
força é o meu Expendido; nele confiam  
O meu coração, é que Expendido, pois  
que o meu coração Salta de Expendido;

Tarci Parajara

É o como meu canto o louvarei.  
O Senhor é a força salvadora de São  
União.  
Salva o teu povo e abençoa a tua  
herança; apresenta-os e exalta-os  
para sempre. Bruno - Tomaz -  
Igo + Michele + Katiere + Táci Gomes.  
O Jorge + Leonardo + Rodrigo +  
Paulo + Rafael + Tiago e o Senhor  
Diram o Senhor do Café que todos  
aposta muito. É tua o Senhor  
Vilcione Duarte que, nos dias Esai  
é batizado. E girar a um lugar  
que muitas lutas era chegou.

Eu prometo para vocês em seu  
Estudar e seu Escruver direito  
para todos vocês. É o Deus da  
minha vida vai mim colocar  
aonde Ele quer que eu fique  
não aonde tu quero. na minha  
vida quem mais da agora é Deus ~~com~~  
amim!

Tarci Parajara

Ilustração 29: página 4: com a ocultação dos nomes dos que assinaram com o autor no princípio de preservar-lhes a identidade e a privacidade seu formato em forma de foto serve para manter-lhe a originalidade, mesmo que seus erros na ortografia ou gramática estejam expostos, mostrou o quanto ele se esforçou para pensar e prometer voltar à escola.