GUILHERME MAGALHÃES

O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO NO AMBIENTE PRISIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE POR DETRÁS DAS GRADES

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Jairo Antônio da Paixão

VIÇOSA – MINAS GERAIS
2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa

T
M188p
2021

Magalhães, Guilherme, 1957-
O professor e a educação no ambiente prisional: desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades / Guilherme Magalhães. – Viçosa, MG, 2021.
1 dissertação eletrônica (116 f.)

Inclui anexos.
Orientador: Jairo Antônio da Paixão.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2021.
Referências bibliográficas: f. 95-102.
DOI: https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2021.207
Modo de acesso: World Wide Woeb.

1. Prisioneiros - Educação - Viçosa (MG). 2. Professores - Entrevistas. 3. Professores e alunos. 4. Prisões. 5. Prática de ensino. I. Paixão, Jairo Antônio da, 1967-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 374.98151

Bibliotecário(a) responsável: Renata de Fátima Alves CRB6/2578

GUILHERME MAGALHÃES

O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO NO AMBIENTE PRISIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE POR DETRÁS DAS GRADES

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 12 de novembro de 2021.

Assentimento:

Guilherme Magalhães
Autor

Jairo Antônio da Paixão
Orientador

Aos meus queridos pais, José Bernardo e Beatriz (in memoriam) que tão bem me construíram,
e à minha querida esposa, Tereza, que me reinventou.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai e ao Vosso Filho Jesus Cristo, Nosso Senhor

Ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade

Aos meus Pais, Irmãos e Filhos

À minha querida Esposa

Ao meu Sagrado Trabalho, aos colegas e a todos os detentos que dele fizeram parte e que, de alguma forma, contribuíram para esta Dissertação.

Ao meu Orientador, aos Professores do Mestrado, às eficientes e sempre auxiliadoras funcionárias da Secretaria de Pós-Graduação em Educação da UFV.

À Universidade Federal de Viçosa, pela oportunidade única de me propiciar a realização desta tão almejada pós-graduação em minha formação.

A todos os meus queridos, insubstituíveis e formadores Professores desde o meu "Jardim de Infância", ao concluir de Minha Universidade.

Ao meu Anjo da Guarda e aos meus Protetores Espirituais, sempre onipresentes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

"*Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta,*
que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda"
Cecília Meireles
(Romanceiro da Inconfidência)

RESUMO

MAGALHÃES, Guilherme, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2021. **O professor e a educação no ambiente prisional: desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades.** Orientador: Jairo Antônio da Paixão.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa na perspectiva de Bogdan e Biklen cujo objetivo é identificar e analisar as dificuldades e desafios que interpõem à atuação do professor no ambiente prisional. Foi realizada com seis professores efetivos que atuam nos programas de educação da Escola Estadual Professor Cid Batista do Presídio de Viçosa-MG. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e a análise dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo de Bardin. Dentre as dificuldades encontradas, citam-se o caráter essencialmente disciplinador, castrador, impositor de regras rígidas e de anulação do sujeito em pleitear possibilidades no ambiente prisional; as adaptações diversas que necessitam ser articuladas do ensino regular para o ensino prisional; a heterogeneidade das turmas, relativa à capacidade cognitiva dos detentos, à acentuada diferença de idade, ao histórico escolar e origem social, entre eles; a evasão escolar prisional por transferência; dificuldade de, no sistema, seguir com precisão regras, programas e o que é estabelecido e imposto pelo Estado para com o ensino regular e a falta de recursos financeiros para custear materiais didáticos e os demais para as aulas e atividades.Concluiu-se que nãoexiste uma educação escolar específica para o contexto prisional, que é preciso respeitar singularidades desse espaço e motivar os detentos a enxergar na educação uma possibilidade de emancipação, ainda que na condição de encarcerados. Ainda que não se exige uma formação especializada ou diferenciada para o professor prisional, em que todos se encontram diante de uma escola pública como as outras, com professores da rede pública de ensino, com estudantes da EJA e com singularidades peculiares dessa modalidade de ensino eque o professor prisional está constantemente exposto tanto a desafios quanto às possibilidades de superá-los, uma vez que considere o potencial de mudança da educação e sua respectiva capacidade de superação e de capacitação dos sujeitos que a ela se oferecem. Além disso, no ensino prisional, os programas curriculares e seus conteúdos são praticamente os mesmos do ensino regular, inclusive porque operam nos mesmos moldes da EJA lá praticado; não há um critério de exigência estabelecido por parte do professor, nem pelo sistema prisional, para a composição das turmas, o que há é uma avaliação dos detentos candidatos ao ensino a partir da última série que alegam ter estudado, do histórico que deles se possa ter acesso, ou até mesmo através de uma avaliação escrita à qual são submetidos. Por fim, os professores prisionais não se limitam ao

cumprimento de suas funções, mas se excedem na interação com aqueles alunos e no envolvimento com aquele universo de necessidades diversas.

Palavras-chave: Professor Prisional. Ambiente Prisional e Ensino. Educação nas Prisões. Dificuldades e Possibilidades Docentes no Sistema Prisional.

ABSTRACT

MAGALHÃES, Guilherme, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November 2021. **The teacher and education in the prison environment**: **challenges and possibilities of teaching work behind bars**. Advisor: Jairo Antônio da Paixão.

This research is qualitative in nature from the perspective of Bogdan and Biklen whose objective is to identify and analyze the difficulties and challenges that interpose the role of the teacher in the prison environment. It was carried out with six permanent teachers who work in the education programs of the Professor Cid Batista State School of Presídio de Viçosa-MG. The data collection instrument was the semi-structured interview and the data analysis took place through Bardin's Content Analysis. Among the difficulties encountered, the essentially disciplining, castrating character, imposing strict rules and annulling the subject in claiming possibilities in the prison environment are cited; the various adaptations that need to be articulated from regular education to prison education; the heterogeneity of the classes, related to the cognitive capacity of the inmates, the marked difference in age, educational background and social origin, among them; prison school evasion by transfer; difficulty, in the system, to precisely follow rules, programs and what is established and imposed by the State in relation to regular education; and the lack of financial resources to pay for teaching materials and others for classes and activities. It was concluded that there is no specific school education for the prison context, that it is necessary to respect the singularities of this space and motivate inmates to see in education a possibility of emancipation, even in the condition of incarcerated. Although there is no need for specialized or differentiated training for the prison teacher, where everyone is faced with a public school like any other, with teachers from the public school system, with EJA students and with peculiarities peculiar to this type of teaching and that the prison teacher is constantly exposed both to challenges and to the possibilities of overcoming them, once he considers the potential for change in education and its respective capacity to overcome and train the subjects who offer themselves to it. Furthermore, in prison education, the curricular programs and their contents are practically the same as in regular education, also because they operate along the same lines as the EJA practiced there; there is no requirement established by the teacher, nor by the prison system, for the composition of the classes, what there is is an evaluation of the inmates who are candidates for teaching from the last grade they claim to have studied, of the history that can be obtained from them. have access, or even through a written assessment to which they are submitted. Finally, prison teachers are not limited to fulfilling their functions, but they go

beyond the interaction with those students and involvement with that universe of diverse needs.

Keywords: Prison Professor. Prison Environment and Teaching. Prison Education. Difficulties and Teaching Possibilities in the Prison System.

SUMÁRIO

1		**INTRODUÇÃO**	**12**
	1.1	**O tema e sua história**	**12**
	1.2.	**O problema e as questões de investigação**	**27**
	1.3.	**Justificativa**	**29**
	1.4.	**Objetivos**	**31**
	1.4.1	**Objetivo geral**	**31**
	1.4.2	**Objetivos específicos**	**31**
2		**Suporte Teórico**	**31**
	2.1.	**Educação prisional: breve contextualização**	**31**
	2.1.1	**Estruturaçãoda educação prisional**	**42**
	2.2	**O aluno do sistema prisional**	**49**
	2.3	**O professor e a educação prisional**	**56**
	2.4	**Dificuldades interpostas ao professor no processo educativo no sistemaprisional**	**62**
3		**METODOLOGIA**	**69**
	3.1	**O imprevisível: A declaração pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de uma pandemia mundial e suas consequências sobre nossostrabalhos e pesquisas**	**69**
	3.1.2	**O momento da ocorrência e suas consequências imediatas**	**71**
	3.2	**Caracterização da pesquisa**	**73**
	3.3	**Universo da pesquisa**	**73**
	3.4	**Procedimentos**	**73**
	3.5	**Instrumentos utilizados**	**74**
	3.6	**Análise dos dados**	**75**
	3.6.1	**Categorias de análise**	**76**
4		**RESULTADOS E DISCUSSÃO**	**77**
	4.1	**Caracterização do grupo amostral e suas colocações nas entrevistas**	**77**
	4.1.2	**Caracterização dos participantes, suas colocações, envolvimento com o ensino no sistema prisional**	**77**
	4.1.3	**Exigências, vínculo, treinamento e seguridade**	**85**
	4.1.4	**Programas curriculares, formação dos detentos e estruturação das turmas**	**85**
	4.1.5	**Organização do ensino no sistema prisional: facilidades para a prática de intervenção**	**88**
	4.1.6	**Recursos estratégias metodológicas: relação professor-aluno e asdificuldades da prática no sistema prisional**	**89**
5		**CONCLUSÃO**	**93**
6		**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**	**95**
		Anexo 1 – Roteiro para Entrevistas	**103**
		Anexo 2 – ATO CEP nº 17 de 2020	**105**
		Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	**107**
		Anexo 4 – Parecer Consubstanciado CEP	**110**
		Anexo 5 – Autorização para Pesquisa no Presídio de Viçosa	**115**
		Anexo 6 – Plataforma Brasil	**116**

1. INTRODUÇÃO

1.1.O tema e sua história

Inicialmente, tecendo aqui uma breve trajetória de minha vida estudantil e profissional, ofereço sucintamente ao leitor um porquê do tema sugerido e da busca por sua pesquisa.

O tema em questão,**O professor e a educação no ambiente prisional**: desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades,por mim sugerido entre outros análogos, e por nós, orientador e eu, eleito como o definido para este trabalho, penso eu, teria sido, em boa parte, resultado de uma soma de acontecimentos ao longo de minha trajetória estudantil/profissional que nesta resultante se consolidou.

Formei-me em Psicologia no primeiro semestre do ano de 2001, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG, Campus Coração Eucarístico, BH-MG), onde também cursei Licenciatura Plena, já com o firme propósito de vir, um dia, lecionar as respectivas disciplinas de Psicologia; e me pós-graduei em Docência do Ensino Superior e em Psicopedagogia, áreas também direcionadas à Educação.

Simultaneamente, atendendo em consultório particular como psicólogo-clínico e em Psicologia Educacional, lecionava também em faculdade particular, quando prestei concurso para o cargo de Analista Executivo-Psicólogo para a Secretaria Estadual de Administração Prisional do Estado de Minas Gerais (SEAP-MG), onde me encontro trabalhando desde 2008.

Uma vez imerso nesse ambiente do universo prisional, a convivência diária e direta com aprisionados de diversas origens, idades, etnias e gêneros, nos mais diversos tipos de atendimento psicológico, levou-me a um trabalho paralelo de pesquisa informal, objetiva e direcionada, por um período de quatro anos, pelas Unidades Prisionais do CERESPE/Juiz de Fora e Presídio de Ubá, o que culminou com um trabalho literário, um livro que intitulei de **Dos dois lados da grade**.

Logo após a publicação desse meu trabalho, devido a contingências locais e por solicitação da direção regional das unidades prisionais da 4ª Região Integrada de Segurança Pública (4ª RISP) e do secretário da SEAP-MG de então, assumi a Direção Geral do Presídio de Ubá que, inicialmente, deveria ser por um período de transição de três a quatro meses, onde acabei ficando por mais de dois anos. Segundo me informaram à época, eu seria o primeiro psicólogo a assumir uma direção geral de uma unidade prisional em Minas Gerais. Fato este que, num primeiro momento,não agradou à maioria, pois, até então, todos os diretores gerais de unidades prisionais, em sua maioria absoluta, se caracterizavam por um perfil linha-dura e de austeridade, como se deduz - e se impõe - que seja esse segmento.

Como era também de se esperar, e o que a maioria mais temia, seria que eu, um

psicólogo, uma vez na direção geral de uma unidade prisional, viesse a amenizar e afrouxar o tratamento para com os aprisionados e para com as relações gerais internas e externas que englobam o dia a dia de qualquer unidade prisional. E, para não frustrar expectativas, foi justamente o que fiz durante todo o período de minha administração. Talvez não tanto como alguns apregoavam e nem da maneira como à época se pressupunha que, talvez por despreparo, eu viesse a fazer.

Quebrei sim, muitos mitos e paradigmas há séculos estabelecidos, e trabalhei pela humanização geral de todos naquele ambiente, não só dos presos, como se poderia pensar, mas também dos agentes penitenciários de então, dos funcionários administrativos, técnicos, parentes dos aprisionados e de todos os, direta e indiretamente, envolvidos nesse universo.

Em muitas das reuniões gerais que promovi, sempre havia manifestações de alguns insatisfeitos com aquele tratamento humanizado e "muito suave" para seus gostos, nas quais alegavam que daquela forma eu acabava por comprometer a segurança como um todo e a eficácia do sistema, uma vez que eu "tratava os presos como gente e não como presos",como sempre tinha sido feito e como realmente deveria ser, segundo eles. Chegou ao ponto de um agente penitenciário efetivo pedir sua transferência para outra unidade, assumindo que o fazia justamente pelo tipo de tratamento exageradamente humanitário que eu imprimia aos presos, e um outro, um agente contratado, chegou a pedir demissão pelos mesmos motivos.

Uma das coisas que mais me antecipei em fazer foi a de levar a Educação àquele ambiente e recorri a toda e qualquer ajuda que pude obter como, por exemplo, da Prefeitura Municipal de Ubá, sobretudo de sua Secretaria Municipal de Ensino. Um grande número de presos previamente selecionados, durante o dia trabalhavam duro na reparação e recuperação de instalações escolares e, à noite, em algumas delas,eles próprios estudavam.

Desenvolvi, à época, dois projetos internos, os quais eu mesmo ministrava pessoalmente, cada um com vinte presos e que se renovavam a cada três ou quatro meses. Eram projetos rápidos de reavaliação escolar e de preparação para o trabalho externo, nos quais selecionávamos candidatos tanto para o trabalho externo, como para encaminhamento à escola. Contávamos, à época, com o apoio total do Juiz da Vara de Execuções, com o Ministério Público local, com a Defensoria Pública, Secretarias Municipal e Estadual de ensino e com uma grande parte do empresariado ubaense.

Obtivemos inúmeros êxitos, recompensas e satisfações com esse trabalho junto aos detentos e, sobretudo,constatamos a inquestionável comprovação do que a Educação, a orientação direcionada e a boa vontade humana são capazes de fazer por pessoas, mesmo às esquecidas, condenadas e jogadas no lixo social do fim do mundo, que se tornam as unidades

prisionais.

Costumo dizer que na vida nada é fácil e, algumas coisas, são ainda mais difíceis. E é preciso diferenciar, sempre, entre as muito difíceis e as impossíveis. As difíceis são as que apresentam toda forma de dificuldades operacionais, financeiras, de falta de pessoas para executá-las, etc. e, seus maiores adversários são: o desânimo, afalta de boa vontade e a falta de coragem. As impossíveis são aquelas que, devidamente enfrentadas e depois de quebradas todas as dificuldades que lhe são inerentes, insistem em não se fazerem, em não acontecerem e, seus maiores colaboradores são o pessimismo e os que trabalham contra.

Em todas as unidades prisionais de quaisquer lugares no planeta, se querem fazer alguma coisa por seus aprisionados, sempre pensam em reeducação, ressocialização e em reinserção, ainda que através de disciplinamento rígido e de mudanças de comportamento, utilizando-se dos mais variados métodos possíveis e segundo a cultura local. Contudo, desconheço em quaisquer lugares desse mesmo planeta, em que a Educação não pudesse ser a mais eficaz de todas as doutrinas e teorias de recuperação. Se alguém duvida, experimente eleger uma unidade prisional qualquer, de qualquer lugar, e propicie a cem por cento de seus detentos a possibilidade de educação desde o primeiro ano até uma formação em qualquer área. Tenho a mais absoluta convicção e o pleno desejo de que mais de noventa por cento de todos eles jamais retornariam à prisão.

Sim, diriam que isso é impossível de se fazer. Mas, o que exatamente, nessa ideia, é impossível? Tentar educar cem por cento de uma unidade prisional, ou que, depois de educada, mais de noventa por cento não mais teriam uma reincidência?

Certa feita, quando ainda tinha menos de um ano de trabalho no sistema prisional e me encontrava trabalhando no CERESP/JF, lá recebemos a visita do Secretário da SEAP que, à época, se tratava de alguém também formado em Psicologia e também professor universitário. Quando a ele fui apresentado pelo Diretor Geral daquela unidade, o então Secretário perguntou-me com qual percentual de recuperação de detentos eu trabalhava, ainda que hipoteticamente, durante meus atendimentos. Respondi-lhe que inicialmente trabalhava com um percentual estimado de 75% e até um pouco mais se pudesse obter os recursos necessários para tal. Ele então sorriu e, meio que ironicamente, me disse: “Ótimo! Continue pensando assim! É de gente como você que estamos precisando no Sistema:que acredita para além da realidade possível. Contudo, não se deixe levar demais pelo seu otimismo, pois sabemos que esse percentual seria impossível e, no máximo, uns 15% são passíveis de recuperação”.

Depois de me dizer isso foi saindo com toda a comitiva que o acompanhava e, bem lá na frente, como quem tivesse ficado intrigado com minha resposta, parou e, abrindo alas entre

sua comitiva, voltou-se até mim e questionou-me: “Como psicólogo que também sou, fiquei curioso para saber!... Baseado em quais critérios você estipularia que seria possível de se recuperar e de se reinserir mais de 75% desses presos?”.

Ao que prontamente passei a lhe responder que vinha me inteirando do histórico dos detentos e a cada dia me convencendo ainda mais de que, se lhes fosse propiciada uma educação de qualidade e, sobretudo, de verdade mesmo, não aquela para tapear e dizer que se estaria fazendo “alguma coisa pelos marginalizados”; que, se pudéssemos lhes oferecer alguma perspectiva de trabalho no pós-prisão, pois o ex-presidiário carrega esse eterno estigma que o impede à reintegração social, sobretudo de mão-de-obra; e também oferecer-lhes algum tipo de financiamento da mais modesta moradia, e escola para seus filhos... quando então prontamente me interrompeu dizendo: “Ora, mas desse jeito, até eu... e assim a gente chegaria a quase 100% (risos) e não só aos 75% com os quais você trabalha...”.

Então lhe corrigi e acrescentei-lhe que havia dito que seria comprovadamente possível, mas não necessariamente factível, pois dependeria de boa vontade, investimento e gestão, e não de um milagre, como a maioria supõe. E lembrei-lhe então que há uma diferença entre o impossível, e o muito difícil,porém possível; e entre o factível e o não factível, independentemente de ser fácil, difícil, possível ou impossível. Então, deu-me um abraço e se foi.

Um mergulho nessa rica experiência levou-me a deduzir, dentre outras conclusões pessoais a que cheguei, que uma das saídas possíveis, e a meu ver a mais eficaz e autossustentável, para o inexplicável e desenfreado crescimento do aprisionamento de tantos jovens na faixa dos dezoito aos trinta anos, seria, sem dúvida, a Educação. Uma educação em toda sua extensão, dimensão, nas mais variadas vertentes possíveis de seu acontecer e que pressuponho seja necessária a essa mencionada faixa etária, e que abranja todo o universo do conhecimento humano e não tão somente limitada ao acadêmico-científico.

Percebi, ao longo de minha convivência direta com os mais variados tipos possíveis de aprisionados, decorrentes dos mais variados delitos praticados, que a falta da Educação em sua forma regular e sistemática, como também da Educação familiar, aquela de berço, e da Educação Social, aquela de interação da espécie em quaisquer circunstância e instância da convivência humana, não necessariamente seriam a causa do acometimento de seus delitos, mas, sem dúvida, seria sim, um importante conteúdo-faltante na maioria absoluta dos transgressores das leis e praticantes dos mais variados crimes, sobretudo dos mais corriqueiros e de origens não patológicas, diga-se assim. Nem todos que vida à fora, por motivos vários não tiveram acesso à educação, ou ao estudo formal, ou alguma forma de acesso à educação e aos saberes e conhecimentos, cometeram ou virão, por isso, a cometerem

crimes. Não há uma correlação direta de causa e efeito a partir dessa consideração de falta de educação/crimes. Porém, penso que há que se considerar e que se admitir, e não há como se negar tal fato e comprovação, que a maioria absoluta dos transgressores não tiveram a oportunidade de uma educação de qualidade e uma boa formação. E isto é o que comprovadamente apuramos nas entrevistas e atendimentos. E se não a tiveram por motivos outros que justifiquem sua falta, como a falta de uma estrutura familiar, de condições socioeconômicas compatíveis, de dificuldades regionais de acesso ao ensino regular, dentre outras, o que por vezes também pode ter levado, indiretamente, muitos deles ao crime, essa é uma outra questão que também precisa ser considerada, pesquisada e tratada.

Fato é, e isso comprovei pessoalmente in loco, na convivência diária e direta, e através de entrevistas e atendimento a milhares de aprisionados, que a maioria absoluta de todos eles não cursou, ainda que precariamente, mais que a terceira ou quinta série primária. E mesmo os que alegam ter cursado até a quinta série ou mais, quando submetidos a uma avaliação comprobatória, através de testes objetivos ou arguição oral, não alcançam mais que uma capacitação de primeira ou segunda séries primárias.

Essa maioria absoluta a que me refiro é em sua quase totalidade formada por analfabetos funcionais. Principalmente aqueles que se encontram em longo cumprimento de pena ou na condição de várias reincidências estão quase plenamente alienados de conhecimentos gerais e de saberes de sua atualidade no que se refere ao mundo social, cultural e econômico. Não sabem dizer quem é o presidente e/ou o vice-presidente de seu país, nem os nomes dos que estes substituíram; quem é o prefeito de sua cidade; o nome de três ou mais Estados brasileiros e suas respectivas capitais; o nome de um importante filme que tenham visto ou livro que tenham lido; o nome de algum ator ou atriz de respaldo nacional; nem datas ou nomes históricos, nem mesmo os mais comuns como, por exemplo, quem descobriu o Brasil, as cores da bandeira ou o que se comemora no dia 21 de abril ou 7 de setembro. A maioria não sabe multiplicar nem dividir e não sabe o nome do Papa atual.

Se estendermos um pouquinho a mais que isso, atingiremos a todos em sua totalidade plena, ou seja, nenhum deles seria capaz de saber o que é percentual, raiz quadrada, ou elevar um número ao quadrado. Coisas implícitas, subjetividades ou abstrações, nem pensar. Moral e Ética poderiam, alguns, até entender o conceito, se lhes bem explicado fosse, mas a essência e a intersubjetividade destas, nas relações, jamais compreenderiam.

E quando digo com convicção e plena certeza de que a Educação seria a mais eficaz e sustentável forma de retirá-los da condição em que se encontram aprisionados, não só em celas concretas propriamente ditas, mas na permanente condição de criminosos ou de

alienados, não é tão somente porque concluo que se tivessem estudado não seriam criminosos, mas porque, mesmo não tendo estudado, não tido oportunidade de acesso a uma educação de qualidade, a maioria deles dá uma resposta quase imediata, satisfatória e compensatória quando são estimulados ao estudo e quando a educação lhes é oportunizada, ainda que dentro de unidades prisionais. Por isso creio e me convenço cada vez mais.

Eles aprendem, aprendem a aprender, e apreendem o que lhes é ensinado e, o mínimo aprendizado que adquirem, passam a utilizá-lo na vida cotidiana. Quando se agarram ao conhecimento que lhes é propiciado, começam a dar conta de si mesmos e do mundo à sua órbita e a se indagarem; a darem conta do que fizeram de suas vidas, do porquê de estarem ali, das possibilidades de se redimirem, e de perspectivas com as quais passam a sonhar e que pensam poder buscar, quando de suas libertações, nos dois sentidos: do cárcere e da ignorância.

Quando no tema abordo desafios e possibilidades, não me reporto apenas àqueles inerentes ao trabalho docente por detrás das grades, que suscitam imediatamente dificuldades óbvias ao professor prisional, pelas próprias circunstâncias a que estaria sendo submetido e desafiado, mas também aos desafios de suscitar no aprisionado a motivação pela educação em toda a sua extensão e, neles, as possibilidades que lhes seriam factíveis e certas.

Todo ser humano prescinde de educação, seja ela de berço, de escola, religiosa, social, conjugal, familiar, espiritual, e em quantas mais possa se expressar. Tanto no âmbito da Psicologia quanto no da docência, não posso ver remédio mais eficaz nem mais promissor para um prognóstico de um aprisionado, sobretudo daquele analfabeto ou quase, que a Educação em toda sua extensão e em suas possíveis variáveis. Por isso, penso e acredito que se as dificuldades para a educação prisional são muitas e em variados segmentos, suas recompensas, no entanto, são certamente inumeráveis e de infinita amplitude.

Compartilho então, aqui, com todos aqueles que creem no poder estruturador e (re)estruturador da Educação e creemque ela possa ser sempre levada até os confins do mundo onde possa haver um ser humano em evolução, pois este tende sempre a evoluir. Muitos são os registros dos que acreditaram nisso, e muitas têm sido as lutas, dificuldades e possibilidades dos que continuam acreditando e buscando por isso, como pretendomostrar ao longo deste trabalho e a partir de agora.

E assim, deixo até aqui, uma breve trajetória de minha vida estudantil e profissional, a qual posso dizer que me levou ao tema proposto para essa dissertação e à elaboração dos objetivos nela contidos.

Desde os primórdios do século XIX de nossa história, há uma manifesta preocupação

com alguma forma de educação para com os sujeitos privados de liberdade. Não só no sentido humano e de consideração para com o sujeito em suas inerentes condições de aprisionado, mas também num sentido mais objetivo de lhe prover de conhecimentos e cultura para lhe propiciar meios capazes de lhe ressocializar e de lhe capacitar a uma possível reinserção social. O que, além de recuperar o próprio sujeito aprisionado e de lhe antecipar o impedimento a uma possível reincidência ao crime, ainda contribuiria para o esvaziamento do contingente prisional. A educação escolar prisional nos últimos anos ganhou destaque nas discussões do Ministério de Educação e em órgãos públicos e nas organizações que têm como foco planejar e criar oportunidades para grupos e segmentos historicamente excluídos ao longo dos séculos(DE CARVALHO;GUIMARÃES, 2013).

Esses autores relatam que o país chega ao século XXI com grandes déficits na alfabetização e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

> Conforme dados do Pnad (2006): a) o IBGE registrou 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais: no Nordeste (20,7%), Norte (11,3%), Centro-Oeste (8,3%), Sudeste (6,0%) e Sul (5,7%); b) desses analfabetos, 69,4% eram negros; e c) 22,2% de analfabetismo funcional de 15 anos ou mais. Em termos absolutos, 30,5 milhões: no Sul e Sudeste a taxa era de 16,5%, Nordeste (34,4%), Norte (25,6%) e Centro-Oeste (20%). (Documento- Base Nacional Preparatório à VI Confintea,2008, Brasília).

Para os autores, estes são indicadores de uma população com baixa escolaridade. Para esta população, sempre os piores postos de trabalho e as piores condições de moradia e saúde, e isto quando existem. São as principais vítimas de violências múltiplas. E esse é o mesmo perfil de pessoas que superlotam as prisões brasileiras (Ibidem).

Segundo Goffman (1974), esse universo prisional é marcado por uma cultura e por elementos do próprio contexto social tais como a linguagem, valores, normas, crenças, a ciência, a educação, a repressão, violência, a ordem e a disciplina que, muitas vezes,se manifestam de forma velada em suas teias de relações. As unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem, do isolamento, da segurança e da disciplina e,frequentemente, tornam-se quase impenetráveis a mudanças. Dentre algumas de suas características principais está o não reconhecimento dos encarcerados como sujeitos. No dizer deGoffman (1974), o aprisionado sofre uma deterioração de sua identidade, e uma nova lhe é forjada. A própria inexpressividade facial aliada à gíria permite ao aprisionado manusear aspectos da situação e se comunicar com os outros sem que os guardas se deem conta do que está acontecendo. Ninguém lhe ensina o código não-escrito, sendo a cautela imprescindível ao convívio. Nas suas ações cotidianas, ele sabe a quem deve obedecer – vê, ouve e tem conhecimento – mas é sábio, em muitos momentos, não falar.

O espaço prisional, dessa forma, é regido por um modo peculiar de existência, com suas regras, condutas e seus códigos, específicos, tornando-se, assim, um espaço de conflitos e tensão entre os seus atores. Nesse viés, os sujeitos se submetem à adesão dessas regras e condutas na tentativa de sobreviver e tornar o tempo mais breve possível à sua estadia na prisão. Essa teia de costumes, valores e normas comuns aos aprisionados se dá no processo de socialização pelo qual o sujeito se apropria da linguagem, dos códigos e dos conhecimentos do grupo e da cultura social da instituição.Nesse cenário, dentre as atividades que são desenvolvidas na prisão, tem-se atividades educacionais. O espaço em que ocorre o ato educativo é singular e diferente de diversos espaços como igreja, família, grupo de amigos, entre outros. Assim questiona-se: está organizada a educação escolar dentro do sistema penitenciário? As salas de aulas, bibliotecas, horários de funcionamentos são elementos que fazem parte da essência da escola? Como estes estariam presentes nesse espaço? Afinal, que escola é essa? Assim sendo, a escola para prisão como a escola extramuros tem como um dos seus maiores desafios a formação da cidadania que leve à autonomia, àliberdade, à alteridade e àparticipação na construção de uma sociedade mais humana e justa(DE CARVALHO;GUIMARÃES, 2013).

O desvio de comportamento de alguns cidadãos, contrário a princípios e objetivos do Estado, e que lhe compromete a governança, o impele a ações de contenção, regulação e de imposições através de leis, podendo chegar às vias de fato deaplicação de punição para os casos de desvios mais graves que possam comprometer a manutenção da ordem em geral. E, comoafirma Rusche, a Educação Prisional e a Educação de Jovens e Adultos estão interligadas na constituição e suas especificidades. O primeiro fato que se pode criar acerca da especificidade da educação de adultos presos é o de que ela faz parte, enquanto processo metodológico, da história da educação de adultos e tem, portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nessa história. O segundo fato é o de ser um projeto de educação que se desenvolve no interior das prisões e que, desta forma, está inserido também na história das prisões e das formas de punições (RUSCHE, 1997).

Uma das ações concernentes ao Estado prevê a privação de liberdade aos desviantes. Mas esta não deve se restringir apenas ao ato punitivo por si só, ao cumprimento objetivo, simples e puro da pena imposta. Precisa, concomitantemente, punir, recuperar e reinserir. Inclusive como forma de tentar impedir não só o crescimento de ações ilegais e criminosas, conforme previamente estabelecido em leis, como também tentar impedir que sejam praticadas pelos mesmos que já as cometera, ou seja, contribuir para inibir reincidência.É possível afirmar que “A pena tem um aspecto de retribuição ou de castigo pelo mal praticado:

punir guia peccatum".Logo, a única finalidade da pena era a de castigar a conduta delitiva que, naquele Estado, poderia ser o pecado cometido. É importante demarcar que nessa figura de Estado, em muitos países, em especial os da Europa, os atos delituosos eram punidos muitas vezes de forma cruel, tendo-se como fundamento a retribuição do mal praticado (DE BARROS, 2015, p. 23).

A pena é um mal imposto ao indivíduo que pratica uma conduta delitiva, basicamente é compreendida como um castigo, contudo não necessariamente a finalidade da pena será considerada tão somente a aplicação da punição pela conduta delitiva praticada, ou seja, a finalidade da pena não será exclusivamente retributiva, tal finalidade irá evidenciar-se de forma distinta, a partir da teoria e do discurso legitimador que for adotado.Teoricamente, o sistema penitenciário possui como uma de suas principais funções garantir a ressocialização do agente egresso do sistema prisional. Essa garantia consiste não somente na promessa de aplicação de penas que não sejam desumanas ou degradantes, mas também, que passando pelo sistema prisional, cumprindo sua pena, ao sair da prisão, o indivíduo será reinserido na sociedade, no mercado de trabalho e será um ser cidadão ressocializado (Ibidem).

No entanto, observou-se, ao longo do tempo, que o aprisionamento passava a ser um fim em si mesmo e tão somente como forma de punição do desviante e que a não recuperação com a devida reinserção do apenado não só lhe propiciava remeter-se à reincidência, como também possibilitava cada vez mais o aumento significativo do número de aprisionados.Nesta modalidade de prevenção da criminalidade, a aplicação da pena tem como objetivo principal a correção do agente infrator, bem como garantir a sua reabilitação. De acordo com a Prevenção Especial Positiva, a pena possui o condão de ressocializar e inserir novamente na sociedade o indivíduo que infringiu a lei, deve-se evitar que, após cumprida a pena, este indivíduo volte a delinquir (Ibidem).

Diante de incontestável observação que ainda hoje se reproduz, começou-se a pensar em formas alternativas de se reverter o descrito panorama do universo prisional, como também de se redirecionar as finalidades de aprisionamento para além de sua ação pragmática de punição, mas como forma também de recuperação e de reinserção. Para tanto, uma ação primordial, objetiva e imediata em que sempre se pensou, dentre tantas possíveis, é a de naturalmente (re)educar o aprisionado, o que, teoricamente,possibilitaria sua retirada de tal condição e, uma vez (re)educado, haveria a possibilidade de anular, nele, o impulso à repetição. Porém, énotória a beleza do discurso, mas que se configura uma falácia. A prática aduz ao contrário, pois são elevados os índices de reincidência criminal e o sistema prisional não cumpre sua função ressocializadora, possui infinitas deficiências, dentre as quais a

péssima infraestrutura das instalações e condições desumanas de tratamento dispensadas aos egressos do sistema (Ibidem).

Contudo, em virtude de variados fatos e da observação deles oriunda, ocorreramna históriado Brasil as primeiras iniciativas de aplicação da educação como forma de recuperação e de reinserção dos aprisionados, cujo número se observava tendenciosamente crescente. Foi então que, em 1834, durante o reinado de Dom Pedro II, fundou-se na cidade do Rio de Janeiro a Casa de Correção da Corte, de onde há registros históricos de um modelo educacional prescrito em seus regulamentos (VASQUEZ, 2008)

Ao longo da história, foram também observadas outras iniciativas análogas, como, por exemplo, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), no período do Regime Militar (1964-1985), e na promulgação da Constituição de 1988 (DUARTE; SIVIERI-PEREIRA, 2018).

Por fim, nas novas revisões que têm sido feitas desde o início do século XXI, das quais pode-se destacar como um bom exemplo a Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010, que dispõe sobreas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010).Observações estas, das quais à frente, no desenvolvimento deste trabalho, se tratou com maior profundidade.

É de conhecimento geral e do senso comum as mais variadas informações amplamente divulgadas pelas mídias a despeito de acontecimentos e de condições do sistema prisional brasileiro, desde superlotações, maus-tratos, rebeliões, fugas, precariedades diversas e demais ocorrências inerentes a esse universo prisional.No entanto, podem-se evidenciar, de uma forma mais contundente e oficial, alguns apontamentos que retratam um quadro mais próximo e mais verdadeiro da situação que remete a esse tema, como por exemplo, em informações citadas pelo próprio Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), que divulgou em 18 de junho de 2018, por meio de seu projeto **Sistema prisional em números**, alguns índices que retratam o crescimento da população nos presídios brasileiros onde, em 2015, início da análise do conselho, o índice de ocupação era de 160,77% e, no ano seguinte, a taxa sofreu um pequeno aumento, passando para 161,91%, elevando-se em 2017 para 172,74% (MOREIRA, 2018).

Pode-se citar aindaoutro levantamento realizado em 2016 pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio de seu Departamento Penitenciário Nacional, informando que a superlotação dos presídios brasileiros se encontrava em 175,82%, ao longo dos 1.456 estabelecimentos penais no país e que a lotação era mais acentuada na região Norte do país, onde algumas unidades chegavam a acomodar três vezes mais detentos que sua estrutura

permitia, como informado pelo Depen em 2016 (BRASIL, 2016).

Cumpre destacar deste levantamento que, dentre a população carcerária, tem-se um elevado percentual de jovens entre 18 e 29 anos, dentre outras peculiaridades que os caracterizam. Segundo o referido documento, a faixa etária das pessoas privadas de liberdade no Brasil estava disponível para 514.987 pessoas (ou 75% da população prisional total). A partir da análise desse montante, puderam apurar que 55% da população prisional, à época,era formada por jovens até 29 anos, enquanto que essa mesma faixa etária formava apenas 18% da população total do Brasil (Ibidem).

Nessa mesma pesquisa, a informação sobre raça, cor ou etnia da população prisional estava disponível para 493.145 pessoas (ou 72% da população prisional total). A partir da análise da amostra de pessoas sobre as quais foi possível obter dados acerca da raça, cor ou etnia, puderam afirmar que 64% da população prisional, na mesma época, era composta por pessoas negras. Na população brasileira acima de 18 anos, em 2015, a parcela negra representava 53%, indicando a sobre representação deste grupo no sistema (Ibidem).

Esse, pode-se dizer, é um quadro inicial que aqui se retrata do sistema prisional como um todo, no qual se pretende localizar a atuação do professor, o que ele consegue em sua atuação docente, da qual se analisaram diversas dificuldades inerentes ao contexto.

Quanto à pretendida educação no cárcere e de sua operacionalidade possível, a partir da inserção no ambiente prisional do professor oriundo do ensino regular, pois é assim que ela ocorre, se oferece uma síntese de como ela é oficialmente estabelecida para essa instância.No dicionário, uma definição clássica para educação: “processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania” (HOUAISS, 1987, s/p).

Contudo, sob o enfoque a partir do qual se pretende apreciá-la, a educação abrange muito mais do que apenas estaria contido nessa definição. A educação, pelo prisma que se pretende observá-la e a ela atribuir valor e poder de reinserção e de ressocialização, vai muito além do objetivismo de uma definição capaz de contê-la, de sintetizá-la.

A educação que se pensa poder operacionalizar e por meio dela obter êxitos e modificações as mais diversas, inclusive de reestruturação e de recolocação do sujeito em seu universo de representação social, cultural e econômica, vai muito além daquela contida em uma definição pragmática. Principalmente, por se tratar da reestruturação e da recolocação de um sujeito em condição de aprisionamento, de coisificação e de impedimento do exercício de seus direitos temporariamente suspensos, o que atribui a esta educação certas especificidades para além de seus preceitos primeiros.

Portanto, o conceito que se pretende imprimir à educação, nos termos em que neste trabalho se tratou, vai além de meras definições que para ela já estejam estabelecidas,para além de algumas expectativas naturais a ela inerentes, como a de ensinar e de tornar culta uma pessoa e, porque não dizer, vai além-muros, além-grades e além de onde ela seja naturalmente livre e permitida, e que possa se processar de forma não só a atender demandas necessárias, mas a anseios outros.

Como mencionaElizabeth de Lima Gil Vieira (2013), atestar a falência da pena de prisão, apontar a ineficiência do sistema penitenciário no que tange ao cumprimento dos paradoxais objetivos de punir e ressocializar, informar o número crescente de encarcerados no país, parece simplesmente evidenciar o já sabido por todos. Entretanto, faz-se mister, ainda assim, refletir-se sobre a prisão, por muitos entendida como espaço de fracassos e fracassados, de excluídos e desacreditados e, principalmente, sobre a escola na prisão,comoespaço de possibilidades e criatividade, apesar das marcas disciplinares que a constituem (VIEIRA, 2013).

Essa autora lembra ainda que, para tais considerações, é preciso conhecer os números que aludem ao sistema prisionalbrasileiro, ou seja, número e perfil dos encarcerados, visto que se entendemserem esses dados significativos para, além de justificar a importânciados estudos sobre a prisão e a educação prisional, atestarema necessidade de esforços de todos os cidadãos brasileiros a fim detransformarem, sem utopias, a realidade de muitos sujeitos privadosde liberdade. Embora a educação nas prisões apresente interpretações e investimentos distintos de acordo com as políticas e interesses dos diversos Estados, desde junho de 2011 está em vigor, no Brasil, a Lei nº. 12.433, garantidora da remissão da pena por estudo, um avanço na defesa dos direitos humanos e mais um instrumento para fortalecer a luta pela educação (Ibidem).

Por meio dos objetivos deste trabalho, buscou-se pelo estudo das possibilidades de inserção da educação no ambiente prisional, por se entender que ela, mais que uma necessidade de atendimento aos sujeitos aprisionados, talvez lhes possa ser a mais sublime e profícua forma de lhes resgatar e de poder reparar-lhesa falta de oportunidades na sociedade em que se encontravam inseridos, viessem ou não a serem aprisionados ou reincidentes.

Para tanto, Onofre (2014) salienta que o papel da escola é promover situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes e permitam evidenciar a ideia de que os homens fazem a história a partir de uma circunstância concreta e de uma estrutura que já existe. Esclarece-se ainda que a sala de aula de diferentes espaços educativos é portadora de várias culturas, cidadanias, identidades, e a escola trabalha com esse jogo complexo de

filiações e pertences. Apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural, o professor tem presente que um dos elementos da eficácia de seu papel reside no processo de resgate da liberdade, e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo. Se o aprisionado vive em função desse resgate, não há que se medir esforços para o repensar da escola e de outras práticas educativas que ocorrem no interior das unidades prisionais (ONOFRE, 2014).

Para a inserção da educação no sistema prisional e sua possível viabilização nesse ambiente, não está prevista a atuaçãode um professor com formação específica para isso, ou além daquela já prevista para o ensino regular. Requer sim, como em toda e em qualquer instituição, algumas especificidades laborais, de atitude, de postura e de preparação pessoal, para naquele ambiente atuar, além das exigências de praxe de caráter administrativo e de segurança, interpostas e já previstas nas normas e regulamentos estabelecidos pelo próprio sistemaprisional, conforme o **Manual do Servidor das Escolas Prisionais** apontado por Duarte (2017) que a frente contextualizou-se.Disso, no entanto, podem decorrer dificuldades operacionais, dentre outras pessoais, para com a atuação do professor naquele ambiente, as quais se pretendeu, neste trabalho, identificar algumas.

Como bem esclarece Onofre (2016), não se trata de propor uma educação escolar específica para o contexto prisional. Não se pode, também, ser a mesma educação que já excluiu os estudantes. Concorda-se com Pereira (2014, p. 4), diz a autora,quando ele afirma que é preciso respeitar as singularidades do espaço e "motivar essas pessoas a ponto de ver na educação uma possibilidade de emancipação, ainda que na condição de encarceradas". A autora reafirmaque nãose está sinalizando que para ser professor em escolas de unidades prisionais há de se ter uma formação diferenciada, uma vez que se está diante de uma escola pública como as outras, com professores da rede pública de ensino e com estudantes de EJA, com as singularidades dessa modalidade de ensino(ONOFRE, 2016).

Sob outro enfoque que aqui se trabalhou e que se faz também necessário suscitar,Ueliton Santos de Andrade e Fábio Félix Ferreira, em um trabalho assinado por ambos, intitulado **Crise no sistema penitenciário brasileiro**: capitalismo, desigualdade social e prisão, fornecem uma panorâmica do atual quadro do sucateado e precarizado sistema prisional brasileiro, quando, no referido texto, informa que o sistema prisional do Brasil tem apresentado um grande desgaste com o passar dos anos e nos dias atuais chegou a um ponto precário com o número de presos muito maior que o de vagas, não existindo no país nenhuma unidade prisional, sob os cuidados do Estado, que apresentasse em suas dependências um número de presos inferior ao de vagas e nem sequer um cárcere onde o número de presos

fosse igual ao de vagas: todas as instalações superlotadas. O sistema não tem conseguido alcançar sua meta que é a de recuperar e reintegrar o detento à sociedadee os índices de reincidência estão entre os maiores do mundo. Acontece que há ainda uma ampla despreocupação e intolerância, tanto do Estado como da sociedade em âmbito global, quanto ao problema carcerário e à incumbência de se fazer valer a reintegração social do preso como função da pena (DE ANDRADE; FERREIRA, 2016).

Os autores citam ainda que, de acordo com o Ministério da Justiça(2009), atualmente, são mais de 574 mil pessoas reclusas nos cárceres do Brasil, sendo hoje a quarta população carcerária do mundo, perdendo apenas dos EUA, (2,2 milhões), da China (1,6 milhões) e Rússia (740 mil). Esses números tendem a ser crescentes quanto maior for a desigualdade social. Diante desses dados, questiona-se sobre quais as prioridades de um sistema que segrega tantas pessoas. E, se referindo às superlotações já amplamente difundidas pela mídia, acrescentam que se for verdade que a paz social depende de tirar da sociedade todas as pessoas que cometem crimes, então ou já se teria alcançado o objetivo ou já estaria bem perto disso. No discurso penitenciário, diz-se que se deve punir, intimidar e regenerar, discurso e prática sustentada pela Lei de Execuções Penais. Vê-se claramente que é da ordem do impossível compatibilizar essas três metas, a conta não fecha e, por consequência, a população carcerária continua a crescer. Os autores concluem que os conceitos de ressocialização e reintegração social, no atual quadro que eles retratam, têm se mostrado como falácias (Ibidem). E, como diz Zaffaroni(1991), “colocar uma pessoa numa prisão e esperar que ela aprenda a viver em sociedade, é como ensinar alguém a jogar futebol dentro de um elevador”(ZAFFARONI, 1991, p. 223).

Ainda se referindo às superlotações, acrescenta-se que em poucos momentos na história da humanidade se viveu a internação de tantas pessoas juntas, o que pode ser comparado ao momento da Grande Internação, descrito por Foucault(2002).Ou seja, poucas vezes as instituições se tornaram depósitos de gente. Amontoados de pessoas sem direitos, o indivíduo encarcerado no Brasil virou uma espécie de não-cidadão, não tendo preservados direitos fundamentais garantidos desde 1988 pela **Constituição da República Federativa do Brasil**. Esse sujeito que é isolado da sociedade já está vulnerável, muitas vezes, antes mesmo de ser preso.Pesquisas mostram que 65% deles são, sobretudo, jovens, negros e de baixa renda (BRASIL, 2009).

Esses seres humanos são vistos pela sociedade como sub-humanos, porque em geral eles já eram alvo de preconceito de classe, de cor e, quando cometem um crime, a justiça os define como criminosos, recebendo, portanto, o último selo, o último estigma do criminoso, aquele

que se associa aos demais. Para os autores, o sistema carcerário brasileiro se configurou desde a sua gênese como uma espécie de apartheid social, onde se conhecem os senhorzinhos, os algozes e os flagelados(DE ANDRADE; FERREIRA, 2016).

Por esse sucateamento e precariedade do sistema prisional brasileiro como acima exposto, pode-sededuzir que o trabalho de educação naquele ambientenão está entre suas prioridades.Pode-se afirmar isso pelo não direcionamento de recursos financeiros para esse fim, pela não utilização consciente da educação como uma estratégia operacional de reversão dos referidos quadros, como se pode observar na reportagem que se obteve em pesquisa e que aqui se transcreve,como denunciado pelo jornal **O Globo**, de 02 de outubro de 2017, em sua página na internet, em que os Estados da federação gastavam apenas 1% da verba que lhes fora disponibilizada para o sistema carcerário em virtude de uma determinação do Supremo Tribunal Federal (STF), pela qual o governo havia distribuído R$ 1,2 bilhão do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), em atendimento a uma queixa comum e legítima acerca da falta de recursos para a área carcerária no país. E, após três significativos massacres que deixaram pelo menos 130 mortos nos presídios, apenas 1,1% da verba disponibilizada, R$ 13,2 milhões, haviam sido investidos pelas administrações estaduais (MARINS, 2017).

Além das possíveis dificuldades que possam existir em um trabalho qualquer em um ambiente prisional e, no caso específico, o de um professor, não é difícil supor que ali ocorrerão algumas das muitas dificuldades diretamente ligadas à atuação docente,ao se imaginar que o professor prisional haverá de considerar antecipadamente em suas expectativas que, além de todas as possíveis dificuldades inerentes à educação, e sobretudo à educação de aprisionados, encontrará pela frente características em seu alunado prisional, dentre outras, aquelas a que remete Elenice Onofre (2007), quando informa que:

> Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os 'pobres', são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de 'marginais', 'bandidos', duplamente excluídos, massacrados, odiados (ONOFRE, 2007, p.12).

Além do quê, a precariedade do ensino público em nível nacional pode ser constatada, por exemplo, em uma reportagem publicada pela **Revista Época** em 05 de janeiro de 2015, em sua página na Internet, em um artigo de Camila Guimarães, intitulado**OEnsino público no Brasil**:ruim, desigual e estagnado, no qual relata o que seria o retrato do ensino das escolas públicas brasileiras, de acordo com o resultado da Prova Brasil, a qual avalia alunos da educação básica, onde, mais de 65% dos alunos brasileiros no 5º ano da escola pública não

sabem reconhecer um quadrado, um triângulo ou um círculo; cerca de 60% não conseguem localizar informações explícitas numa história de conto de fadas ou em reportagens; entre os do 9º ano, cerca de 90% não aprenderam a converter uma medida dada em metros para centímetros; e, 88% não conseguem apontar a ideia principal de uma crônica ou de um poema (GUIMARÃES, 2015).

Em face dosresultadosacima demonstrados, retirados da mídia comum, que já se antecipam algumas das possíveis dificuldades que se anunciam também para um ambiente prisional que, direta ou indiretamente, envolvem e afetam o trabalho do professor naquele ambiente, a partir de então, desenvolveu-seesta dissertação com enfoque direcionado tanto a essas possíveisdificuldades, quanto a outras, já constatadas, que se vier obter da literatura acadêmica que trata do referido assunto, no que concerne à prática desse profissional que em tais circunstâncias atua.

1.2.O problema e as questões de investigação

O problema central suscitado na presente investigação, e que norteouesta dissertativa, aborda as possíveis dificuldades e a questão do professor e da educação no ambiente prisional, o que remete a várias instâncias de desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades. Desafios esses, aos quais possivelmente o professor prisional está constante e plenamente exposto e submetido. Contudo, antecipadamente, já há o posicionamento em uma pré-condição assertiva de concebê-los como desafios e não como obstáculos impeditivos, o que se remete ao seu complemento circunstancial de também prever possibilidades para o trabalho docente em tais condições.

Partindo da premissa de que a produção de meios para viabilizar a educação em um ambiente prisional possa apresentar possíveis dificuldades, sobretudo ao professor que nesse universo atue, já pela distinção entre os ambientes do ensino regular e o de aprisionamento, é justamente o que motiva a investigação de uma pesquisa nesse sentido e que impele à busca pela possibilidade de superação.

O que move essa busca por alternativas que possam viabilizar essa superação, ainda que diante de incontestáveis fatores dificultadores que se venham apresentar, é a certeza latente de que a educação traz em si um grande potencial de mudança, de capacidade de superação, de evolução e de capacitação dos sujeitos que a ela se oferecem.

Acredita-se que os sujeitos, que por motivos os mais diversos estejam submetidos a uma condição de aprisionamento, prescindem de todo e qualquer argumento e oportunidade que se lhes possam ser oferecidos como possibilidade de mudança e de retirada do lugar onde se encontram. A educação, se não a mais urgente e mais eficiente ferramenta a esses objetivos,

tem pelo menos se demonstrado como a mais eficaz via de acesso ao conhecimento e à mudança sociocultural nos diversos segmentos de uma sociedade humana compartilhada.

Diante dessas primeiras expectativas que motivam a busca por uma pesquisa nessa direção, pensa-se então, em princípio, empoder centralizar o problema nas possíveis dificuldades que possam se apresentar a um professor no intuito de atuar frente a uma educação prisional. Como tambémse pensa, em decorrência de tal busca, empoder localizar e identificar possíveis alternativas de superação dessas mesmas dificuldades.

Uma vez elegido como o problema, as possíveis dificuldades de atuação do professor em um ambiente prisional, selecionaram-se algumas questões iniciais de investigação, na busca por possíveis soluções alternativas para com ele. E, entre elas, nomearam-se como ponto de partida, algumas que poderiam se direcionar por essa busca, tais como:

1 - a educação na prisão atende primordialmente às conveniências do Sistema ou às prerrogativas dos detentos?

2 - existe a exigência de pré-condições para o ingresso de um professor e para a sua atuação no sistema prisional?

3 - quais as expectativas de um professor para com um ambiente prisional, para com a educação nesse ambiente e para com os detentos que irão se oferecer ao aprendizado?

4 - os desafios e possibilidades do trabalho docente junto aos detentos irão exigir do professor seu aprimoramento para com aquele ambiente e, de si, uma formação continuada?

5 -uma vez superados os possíveis desafios interpostos ao professor prisional, através de um também possível êxito de sua atuação individual junto ao sistema, essa superação poderia ser estabelecida e estendida como orientações e diretrizes para os demais professores a ele posteriores, ou necessariamente deverão ser esses possíveis desafios, revividos um a um, por cada professor que à educação prisional se disponha?

6 - um professor que a este trabalho se propõe deveria se pautar em outros anteriores a ele ou viver sua própria experiência, ainda que considere e se inteire da experiência de seus antecessores?

Alguns autores pesquisados também se remetem ao problema e às questões de investigação quando propõem alguns questionamentos. A autora Elenice Onofrefaz vários questionamentos que levam a indagar o problema e a se remeter de imediato à busca por sua investigação como, por exemplo, quanto a questões recorrentes em torno da educação em prisões, pergunta ela:

> é para quê, a educação em prisões? A quem a educação serve? Se não temos educação com qualidade para nossas crianças, para que investir na educação de criminosos? Se escolas de ensino público carecem de recursos e materiais de diferentes naturezas, para que dotar escolas de prisões com tais recursos? Se não

> temos formação inicial e continuada de professores que atuam em escolas públicas, para que investir na formação de educadores para criminosos? (ONOFRE, 2012, p. 210).

Ao lado dessas questões, ainda se depara com algumas de outra natureza como:

> se o objetivo da prisão é punir e ali se tem um ambiente que preza pela repressão e submissão aos ditames da organização, como pensar em educação se sua característica é a possibilidade de transformação e emancipação dos indivíduos? Para que serve a escola na prisão? Qual o papel dos professores nesse contexto em que tudo se vigia e se controla? O que eles podem e devem ensinar? (ONOFRE, 2012, p. 211).

Diante de tais proposições iniciais espera-se, desta forma, atender-se às expectativas tanto de levantamento, de apuração e de identificação do problema, quanto às das inerentes questões de sua investigação. O problema suscitado e proposto para um trabalho investigativo, nestes termos, requer critérios e o estabelecimento de conteúdos a serem investigados, que lhe deemsustentação, fundamento, corpo, concretude e que, sobretudo, o evidenciem como uma dissertação para a qual se propõe vê-la concluída em suas finalidades acadêmicas.

1.3. Justificativa

Pensa-se poder apontar o tema proposto e a estepesquisar por se considerar sua importância tanto no campo da Educação em uma proposição que lhe seja possível, ainda que para além de sua abrangência cotidiana e regular, como é o caso de um ambiente prisional, quanto também no campo da possível humanização de um determinado segmento da sociedade, ou que por ela é abandonado, como é o caso das prisões.

Reflete-se ainda que se a educação, por si só, já justificaa busca pelo direito de acesso a ela, por parte de qualquer um que lhe almeje como forma de inteiração e de aquisição de conhecimento e de evolução intelecto-cultural, por que não a propiciar àqueles que, mais do que desejá-la e do que reivindicá-la como direito, dela prescindem como possibilidade de evolução, de libertação e de remoção do lugar em que se encontram?

Para tanto, admite-se que seja preciso o empenho e a determinação de outros que lhe sejam favoráveis à sua aquisição e que a esse objetivo se ofereçam, como é o caso do professor prisional que se dedica a transmissão de conhecimentos àqueles em lugar diverso de onde ela deveria normal e regularmente acontecer, como no caso de um ambiente prisional.

Todavia, concorda-se que oexercício da docência, quando pensado de forma profissional, deve considerar a prática, bem como os conhecimentos e as condições específicas que a constituem. E, como atividade especializada, requer conhecimentos próprios para o desempe-nho adequado da profissão, assim como as demais áreas profissionais, pois

todas as profissões têm suas especificidades, percalços e características que lhe são próprias(ONOFRE, 2013).

Em virtude desses fatores, recorre-se a Onofre(2013) para se contextualizar um ambiente prisional, sob esse aspecto, de onde sepretende evidenciar possíveis dificuldades que possam se interpor, nesse espaço, ao professor prisional no exercício de sua docência:

> Pensar educação nesse contexto significa repensar a instituição prisão como uma comunidade de aprendizagens que envolve todos os seus atores, dotando o homem aprisionado de conhecimentos, valores e competências que lhe permitam reconhecer-se como sujeito de direitos, que conduz a própria vida no presente e ressignifica seu passado em direção a um projeto de vida futura (ONOFRE, 2013, p. 205).

No espaço prisional, encontram-se duas lógicas opostas do significado de reabilitação: a possibilidade de transformação pela educação durante o tempo do aprisionamento e a cultura prisional caracterizada pela repressão, ordem e disciplina, impostas como forma de adaptação e de adequação ao meio.Essas lógicas se colocam em conflitoe necessitam convergir-se para o objetivo de recuperar o aprisionado e devolvê-lo adequadamente à convivência social(ONOFRE, 2013).

Os privados de liberdade, embora suspensos por tempo determinado do direito de ir e vir, têm garantidos por lei os seus demais direitos, e a educação é um deles. Conforme explicita o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, que diz que

> compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades, e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, um ambiente socioeducativo (CNE/CEB nº 4/2010, p.14).

Entre as várias questões do sistema prisional em seu cotidiano para com a apreciação da educação em suas dependências, há ainda que se considerar mais uma que envolve não só a percepção de seus funcionários, como também a sociedade que com eles compactua da mesma concepção. A opinião pública não suportaria que fosse dada maior atenção aos culpados do que às vítimas, e os gestores das prisões, na maioria das vezes superlotadas, apresentam outras urgências a dar conta: segurança, controle do tráfico, garantia das necessidades básicas como alimentação, higiene e saúde (ONOFRE, 2012).

Esse é um constante desafio ao qual se imagina que o professor prisional estará sempre submetido já por sua pragmática presença, que é a de levar um benefício, ainda que seja o da educação, aos culpados e não às vítimas.

Como projeto de modernidade, à prisão interessa a transformação dos sujeitos que ali ficarão, durante um período de tempo, excluídos do grupo social, em constante vigilância, a fim de serem controlados, manipulados, adestrados, através de tecnologias disciplinares. A escola na prisão é convocada a aliar-se a esse projeto de transformação dos sujeitos, pois a ela também cabem atribuições e perspectivas transformacionais em prol de um mundo melhor e mais desenvolvido (ONOFRE, 2012).

É dentro desse universo de questionamentos, demandas, expectativas e de gritantes necessidades, inclusive educacionais, tanto de fato quanto de direito, para com os privados de liberdade, que se pensa poder também justificar a busca por tão relevante tema a ser investigado no âmbito científico e para com a informação e formação de professores, sobretudo, dos que se comprometem atuar em um ambiente como o por aqui almejado para esta dissertação e pensado para o trabalho da docência.Um ambiente prisional, sob diversos aspectos, prescinde de inúme-ras considerações e, a educação, sem dúvida, é uma delas,que se acredita ser de grande valor e de profundo teor de reversibilidade para o quadro que tanto caracteriza o referido ambiente.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo geral:

● Identificar e analisar possíveis dificuldades e desafios que se interponham à atuação do professor no ambiente prisional.

1.4.2. Objetivos específicos:

● Buscar evidências de alternativas empregadas pelos professores do sistema na tentativa de viabilizarem soluções viáveis, passivas de aplicação na realidade contextual de nosso sistema prisional;

● Distinguir entre impossibilidades e dificuldades que possam se interpor ao trabalho docente no âmbito de um ambiente prisional;

●Contribuir, a partir da apuração das pesquisas relacionadas, para com o desenvolvimen-to de informações que possam ser úteis aos que deste trabalho vierem a se inteirar.

2. SUPORTE TEÓRICO

2.1.Educação prisional: breve contextualização

A educação carcerária teve suas origens na religião e as primeiras preocupações, nesse

sentido, ocorreram, por exemplo, nos Estados Unidos da América para possibilitar aos presos a leitura da Bíblia e de outros livros sagrados. Contudo, os esforços iniciais à escolarização da população carcerária lá encontraram grandes obstáculos das autoridades penitenciárias, tanto que um diretor da Penitenciária de Auburn, em 1824, proibiu os presos de ler e escrever sob o argumento de que a instrução destes presos poria em risco a sociedade, porque iriam utilizar desses conhecimentos para falsificar documentos. Esta ideia foi acolhida na Inglaterra (DEL PONT, 1984; SUTHERLAND; CRESSEY, 1966).

Essa concepção foi superada e, nas últimas décadas, a educação nas prisões é reconhecida como uma das principais políticas para a inclusão social e a prevenção da criminalidade. Na atualidade, a educação nas prisões não deve ser concebida como mera medida humanitária ou estratégia de gestão prisional, e sim como um direito do preso. Trata-se de um direito que, se não pôde ser exercido na época oportuna, o Estado tem o dever de oportunizá-lo posteriormente, não havendo motivos para excluí-lo numa situação em que a pessoa está presa. Neste sentido, sustenta-se que "o direito à educação é um direito social à cidadania" (MARSHALL, 1967, p. 73), um direito à inclusão social. É um direito que está contemplado em várias normas de direitos internacionais, das quais o Brasil é signatário. De igual modo, encontra-se asseguradona Constituição como direito público subjetivo, portanto, exigível judicialmente em caso de omissão estatal(MARCONDES; MARCONDES, 2008).

A primeira instituição prisional brasileira, a Casa de Correção da Corte, foi fundada no Rio de Janeiro, em 1834, durante o reinado de Dom Pedro II. Desde a fundação, há registros históricos de um modelo educacional prescrito em seus regulamentos. De acordo comVasquez(2008), o cargo do professor, no período imperial, era executado pelo capelão. Sua função era zelar pela educação moral e religiosa dos presos.

No entanto, foi somente a partir do século XX que se começou a observar a inevitável falência que ocorreria com o sistema prisional em consequência do estático modelo de penalização até então empregado, sobretudo, considerando-se que uma acentuada característica da maioria absoluta dos detentos era a pouca instrução educacional. A real tentativa de se empreender educação no sistema penitenciário brasileiro teve seu início a partir de meados dos anos 1950. Até então a prisão cumpria sua finalidade única de lugar de detenção e de privação das liberdades para o cumprimento de penas impostas aos condenados encarcerados (Ibidem).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), mais precisamente em 2 de outubro de 1957,foram editadas as Normas Gerais do Regime Penitenciário (Lei nº 3274/57), demarcadas como aquelas que inauguraram a concepção de educação integral para a

população carcerária e apresentavam termos como educação moral, educação intelectual, educação física, educação artística e educação profissional, e tinham por objetivo maior a incorporação, no cotidiano das prisões, de uma educação completa, sem restrições, o que não se consolidou, por falta de organização técnica eficiente, decorrente do descaso, desde então, para com questões dos presídios brasileiros (Ibidem).

Posteriormente, ocorreram outras mudanças, tais comono período do Regime Militar (1964-1985) e na promulgação da Constituição de 1988, em que a revisão histórica revela que a assistência educacionalem estabelecimentos carcerários foi novamenteressignificada pela perspectiva de educação como direitode todos, consolidada com a promulgação da Constitui-çãoFederal de 1988, conforme se lê no artigo 205:"A educação, direito de todos e dever do Estado e dafamília, será promovida e incentivada com a colaboraçãoda sociedade, visando o pleno desenvolvimento dapessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e suaqualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

No plano internacional, de acordo com Oliveira(2013), destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanosque, no artigo 26, estabelece a educação comoum direito de todas as pessoas independente de qualquercondição; o ensino básico deve ser gratuito e o acessoaos estudos superiores deve estar aberto a todos em plenaigualdade. Ademais, o mesmo direito está previsto tambémem outros documentos internacionais, tais como naDeclaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo1º); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança(parágrafo 1º, art. 29); Convenção contra a Discriminaçãono Ensino (artigos 3º, 4º e 5º); Declaração e Plano de Açãode Viena (parte nº 1, parágrafo 33 e 80); Agenda 21 (capítulo36); Declaração de Copenhague (compromisso nº 6);Plataforma de Ação de Beijing (parágrafos 69, 80, 81 e82); Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decêniodas Nações Unidas para a Educação na Esfera dos DireitosHumanos (§ 2º) (OLIVEIRA, 2013).

Mais recentemente, foram lançadas novas diretrizesacerca do regimento e da oferta educacional no âmbitodo sistema prisional brasileiro. Primeiro por meio daResolução n° 3, de 11 de março de 2009 (BRASIL,2009), que dispõesobre as diretrizes nacionais para a oferta de educaçãonos estabelecimentos penais. Dentre outras normativas,resolve que:

> Art. 3º – A oferta de educação no contexto prisional deve:I – atender aos eixos pactuados quando da realização doSeminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quaissejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formaçãoe valorização dos profissionais envolvidos na oferta deeducação na prisão; e c) aspectos pedagógicos.[...] Art. 4º – Agestão da educação no contexto prisional deve permitirparcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação,execução, monitoramento e avaliação de políticas públicasde estímulo à educação nas prisões.[...] Art. 9° § 2º A pessoapresa ou internada, com perfil e formação adequados,poderá atuar como monitor no processo educativo, recebendoformação continuada condizente com suas

> práticaspedagógicas, devendo este trabalho ser remunerado.[...] Art.10 – O planejamento das ações de educação nas prisõespoderá contemplar além das atividades de educação formal,propostas de educação não-formal e formação profissional,bem como a inclusão da modalidade de educação à distância(BRASIL, 2009).

Em seguida veio a Resolução n° 2, de 19 de maiode 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre as diretrizes nacionais paraa oferta de educação escolar para jovens e adultos emsituação de privação de liberdade nos estabelecimentospenais. Entre outras metas, estabelece que:

> Art. 2º 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 internacionaisfirmados 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. Art. 3º - A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações: [...] III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços; IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida.[...] Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD). Art. 12 § 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino (BRASIL, 2010).

E por último e mais recentemente, foi lançado pelaPresidente Dilma Rousseff o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro 2011, que institui o Plano Estratégico deEducação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP.Dentre outras normativas, determina que:

> Art. 2° O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior. [...] Art. 4° São objetivos do PEESP: II – incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional,abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação; IV – fortalecer a integração da educaçãoprofissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional; VI – viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional. [...] Art. 6° Compete ao Ministério da Educação, na execução do PEESP: II – promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais; IV – promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais (BRASIL, 2011).

De modo geral, como se pode observar por meio dasleis e decretos supracitados, depois da virada do séculoXX para o XXI, novas estratégias vieram no sentido deagregar e aperfeiçoar o ensino escolar no interior dasinstituições carcerárias. A título de elucidação, verifica-se,(teoricamente) na atualidade, maior preocupaçãocom a formação de professores, apoio à abertura deoportunidade de monitoria aos presos em condiçõesintelectuais de auxiliar os professores no processo deensinagem, incentivo à parceria entre as escolas instituídasnas prisões e as universidades; promoção à equidadeem relação às necessidades de inclusão e diversidade degênero, raça, etnia, credo, idade e condição social daspessoas em privação de liberdade; incentivo à educaçãona modalidade EaD, apoio à participação da pessoa emprivação de liberdade em programas e processos seletivosde ingresso na Educação Superior, como o ExameNacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo;promoção à continuidade dos estudos dos egressos dosistema prisional, entre outras normativas estratégicasque visam à reestruturação dos valores das pessoas emprivação de liberdade em conformidade com as regrase limites estabelecidos pela sociedade(DUARTE; SIVIERI-PEREIRA, 2018).

Embora a educação escolar nos presídios não seja fato recente na história do país, este ainda éum dos campos mais negligenciados e marginalizados pelas políticas públicas e pela própria educação, principalmente no que se refere à pessoa do professor. Diante desse fato, entende-se que seja necessária haver uma reflexão em torno da educação escolar ministrada nas instituições prisionais e, sobretudo, em relação à constituição da identidade de professores que atuam na área específica dessa realidade educacional (Ibidem).

Foucault (1987, p. 224)apontou a educação como um direito do preso: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”.O autor diz ainda que só a educação pode servir de instrumento penitenciário, e que a questão do encarceramento penitenciário é uma questão de educação. O tratamento infligido ao prisioneiro, fora de qualquer promiscuidade corruptora deve tender principalmente à sua instrução geral e profissional e à sua melhora (Princípio da Educação Penitenciária).Salienta Foucault que

> a prisão torna possível, ou melhor, favorece a organização de um meio de delinquentes, solidários entre si, hierarquizados, prontos para todas as cumplicidades futuras: A sociedade proíbe as associações de mais de 20 pessoas[...] e ela mesma constitui associações de 200, de 500, de 1.200 condenados nas casas centrais que são para eles construídas ad hoc, e que para seu maior conforto ela divide em oficinas, em pátios, refeitórios comuns[...] e multiplica-se por toda a superfície da França, de tal modo que, onde houver uma prisão, há uma associação... outros tantos clubes antissociais (FOUCAULT, 1987, p. 294).

Nesses clubes, é feita a educação do jovem delinquente que está em sua primeira condenação. O primeiro desejo que nele nascerá será de aprender com os colegas hábeis como se escapa aos rigores da lei.A primeira lição será tirada dessa lógica cerrada dos ladrões que os leva a considerar a sociedade como inimiga e a primeira moral será a delação, a espionagem honrada nas nossas prisões.A primeira paixão que nele será excitada virá assustar a jovem natureza por aquelas monstruosidades que devem ter nascido nas masmorras e que a pena se recusa a citar... ele agora rompeu com tudo que o ligava à sociedade. Faucher falava dos "quartéis do crime". As condições dadas aos detentos libertados condenam-nos fatalmente à reincidência: porque estão sob a vigilância da polícia; porque têm designação de domicílio, ou proibição de permanência; porque só saem da prisão com um passaporte que têm que mostrar em todo lugar onde vão e que menciona a condenação que sofreram. A quebra de banimento, a impossibilidade de encontrar trabalho, a vadiagem são os fatores mais frequentes da reincidência. A **Gazette destribunaux** e também os jornais operários citam, muitas vezes, casos semelhantes, como o daquele operário condenado por roubo, posto sob vigilância em Rouen, preso novamente por roubo, e que os advogados desistiram de defender; ele mesmo toma então a palavra diante do tribunal, faz o histórico de sua vida, explica como, saído da prisão e com determinação de residência, não consegue recuperar seu ofício de dourador, sendo recusado em toda parte por sua qualidade de presidiário; a polícia recusa-lhe o direito de procurar trabalho em outro lugar; ele se viu preso a Rouen e fadado a morrer aí de fome e miséria como efeito dessa vigilância opressiva (FOUCAULT, 1987).

Em **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão, Foucault (1987, p. 299)leva a refletir e a questionar sob certos aspectos das finalidades das prisões: "Mas talvez devamos inverter o problema e nos perguntar para que serve o fracasso da prisão; qual é a utilidade desses diversos fenômenos que a crítica, continuamente, denuncia: manutenção da delinquência, indução em reincidência, transformação do infrator ocasional em delinquência". E acrescenta que se deve então supor que a prisão e de uma maneira geral, sem dúvida, os castigos não se destinam a suprimir as infrações, mas antes a distingui-las, a distribuí-las, a utilizá-las; que visam não tanto tornar dóceis os que estão prontos a transgredir as leis, mas que tendem a organizar a transgressão das leis numa tática geral das sujeições.

A penalidade seria então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. Em resumo, a penalidade não reprimiria pura e simplesmente as ilegalidades; ela as diferenciaria, faria sua economia geral. E pode-se falar de uma justiça não é só porque a própria lei ou a maneira de aplicá-la servem

aos interesses de uma classe, é porque toda a gestão diferencial das ilegalidades por intermédio da penalidade faz parte desses mecanismos de dominação. Os castigos legais devem ser recoloca-dos numa estratégia global das ilegalidades. O fracasso da prisão pode, sem dúvida, ser compre-endido a partir daí (Ibidem).

Contudo, há de se lembrar que, embora os discursos que entendem a educação como aliada no processo de recuperação do apenado façam eco junto a juristas, criminologistas, educadores, médicos e sociedade civil, é preciso evidenciar que a educação escolar só vai, de fato, fazer parte, oficialmente, do espaço prisional a partir de 1967. Embora, a educação nas prisões apresente interpretações e investimentos distintos de acordo com as políticas e interesses dos diversos estados, a partir do mês de junho de 2011 está em vigor, no Brasil, a Lei nº. 12.433, garantidora da remissão da pena por estudo, um avanço na defesa dos direitos humanos e mais um instrumento para fortalecer a luta pela educação (VIEIRA, 2013).

A legislação penal já institui como obrigatório o Ensino Fundamental e o Ensino Profissionalizante em nível de iniciação ou aperfeiçoamento para os sujeitos privados de liberdade, e o estado do Rio de Janeiro é pioneiro no que diz respeito à oferta de educação no sistema penitenciário.A instituição prisão visa, na modernidade, àpunição do sujeito apenado, com a perda da liberdade e, ao mesmo tempo, sua recuperação, através de assistências que lhe são oferecidas. Para alguns autores, como Thompson (1998), estes são objetivos paradoxais e de difícil concretização. No espaço intramuros, a cultura prisional, formal e informal entra em choque com os valores sociais exteriores a serem apreendidos e não mais desrespeitados(THOMPSON, 1998).

Embora seja possível perceber o detento adaptadoàs regras da prisão, é fato que há o desenvolvimento, em paralelo, de uma cultura que lhe é própria, ali construída, denominada cultura informal em contraposição à cultura formal determinada pelo sistema carcerário. A cultura informal carcerária disseminada pelo poder das facções, ou até mesmo por pequenos grupos dominantes, negocia com os responsáveis pelas unidades prisionais em que se encon-tram. Elaboram códigos e estabelecem condutas, ratificam valores e promovem mudanças. Enfim, o ambiente prisional apresenta-se carregado por regras e faz o indivíduo, na maioria das vezes, cooperar com esquemas coletivos, nem sempre consensuais, com caminhos que viabilizam a recuperação para convivência dentro dos padrões legais da sociedade extramuros(VIEIRA, 2013).

Caracterizada como instituição total por Goffman (2005), em que a massificação, a mortificação do eu e o tratamento homogeneizante estabelecem a lógica de seu funcionamento, a prisão intenciona o disciplinamento dos corpos e a reprodução de relações

de poder instituídas pela ordem. As atividades cotidianas são submetidas a uma rígida regulamentação e padronização a fim de contribuírem para a modificação da personalidade individual infracional (GOFFMAN, 2005)

Embora a punição através do suplício tenha sido substituída nos discursos oficiais, a partir da instituição da pena de prisão, é fato que o sofrimento, a dor, os maus tratos e diversas perdasainda fazem parte do cenário constituído pelos cárceres e, mesmo que de forma oficiosa, essas marcas perduram no cotidiano das prisões. Assim, o cenário necessário e idealpara o estabelecimento e concretização dos objetivos da prisão na contemporaneidade não está em consonância com o previsto em lei. A todo momento, aqueles que são excluídos para aprende-rema estar em conformidade com as leis, veem as mesmas, em relação a si próprios, serem desrespeitadas (VIEIRA, 2013).

Há muito que à escola têm sido atribuídas falhas, injustiças e possibilidades. De acordo com Dubet(1998), até que ponto seria a escola justa, já que a cultura escolar transmitida por ela seria aquela imposta e legitimada pelas classes dominantes?

É sabido que a escola na prisão funciona como dispositivo legal no projeto de recuperação daqueles que, por conta de algum comportamento desviante, pagam sua dívida com a sociedade; dá-se, assim, a exclusão do meio social para a possibilidade de inclusão, dentro dos padrões legais exigidos. Contudo, é bom que se lembre aqui que um dos caracterizadores do perfil dos detentos brasileiros é a baixa escolaridade. Ou seja, extramuros, a escola não cumpriu com a maioria dos apenados seu objetivo de formação do cidadão, de garantia de certificação capaz de permitir a entrada no mercado de trabalho, de compartilhamento com as regras de convivên-cia do grupo social. Escola justa não é realidade para esse grupo (Ibidem).

Imagina-seque o espaço vivido nas prisões, contraditório, garantidor da dialética e da contradição, não é o mesmo para elas pensado em gabinetes, ainda mais quando pensado por estruturas diferenciadas e com objetivos paralelos de educação e segurança, aparentemente comuns, mas nem sempre praticados para o mesmo fim. A valorização do que é ordinário evidencia a tentativa de fazer do espaço-ambiente possibilidade e não apenas limite.A educação na prisão pode se caracterizar como uma educação transformadora ao evidenciar a criação e as interações cotidianas como elementos constituintes do processo formativo e instituintes ao interrogar o já estabelecido e instituído que circula no cotidiano das escolas. Os encontros fortuitos e diários no espaço escolar vão instituindo um eu sempre pronto a se reinventar, em que o processo de se tornar não se conclui ou estanca. É sempre movimento que não cessa de acontecer; é sempre efeito provisório e contingente de forças em ação. A

cultura de uma escola prisional construída entre a cultura escolar extramuros e a cultura formal e informal, constituída na prisão, propicia aos sujeitos, que ali interagem, o tornar-se em processo contínuo, simples-mente movimento, devir, indo além da realização de modelos normativos (Ibidem).

A educação na prisão não apresenta como dificuldades possíveis ao professor prisional, apenas aquelas pressupostas como evidentes àquele ambiente. Jane Paiva (2007) trata com propriedade dessas questões, dando-lhes um enfoque diferenciado quando evidencia, por exemplo, conteúdos como EJA, evasão, autonomia eformação continuada.

Ela (2007), trabalha esses conteúdos, de uma forma interessante, suscitando um questionamento para além do habitual, comum e de imediata aceitação. Ao referir-se, por exemplo, ao EJA, que é a forma de ensino mais aplicada nos ambientes prisionais, questiona que se a EJA para os demais públicos não é vista como direito, ficando à margem das políticaspúblicas, historicamente e, muitas vezes, ainda hoje, quando se trata dos apenados, essasituação se acentua, penosamente.De posse dessa compreensão, é preciso dizer que esse grupo de jovens e adultos — homens emulheres — tem condições especiais de vida e que, por isso mesmo, exige propostaseducativas e pedagógicas adequadas à situação limite em que vive, no que diz respeito àescolarização que pode receber, assim como quanto ao papel que a educação pode representarno processo de ressocialização, uma das finalidades do confinamento, adotado como controlesocial sobre o delito, em muitas culturas (PAIVA, 2007).

Quanto à evasão, a autora alerta que se costuma pensar, ainda, que nas escolas em presídios não há evasão.E ela questiona o que, afinal, seentende por evasãona EJA e, mais ainda, no cárcere.O conceito de evasãona escola para jovens e adultos tem sido bastante equivocado, tomadocomo um desinteresse do aluno que, por isso, a abandona. Este aspecto, sem dúvida, podetambém existir, mas é preciso ir além do que aparenta significar, do que aparece na superfíciedo problema. Jovens e adultos têm a vida adulta como prioridade, o que inclui o cuidado comcasa, família, trabalho, responsabilidades financeiras, etc. A escola, embo-ra importante — epor isso voltam a ela — não constitui prioridade, pois as demais exigências colocam-se àfrente, diversamente da infância quando, em princípio, estas exigências não deveriam estarpresentes (e não estão para muitas crianças). Mais do que falar em evasão, é precisoentender ser este um movimento dinâmico de idas e voltas, em função das necessidades davida cotidiana, que nem sempre é estável para manter fixados os sujeitos, obrigando-os amigrações constantes de residência, de trabalho, de local de estudo. Mas também é precisopensar o quanto a própria escola, seus ritos, práticas, rotinas e propostas

pedagógicas podemser responsáveis pelo afastamento dos alunos, desiludidos pela inadequação da oferta emrelação ao que vêm buscar (Ibidem).

Lembra que, no cárcere, a forma como a evasãose apresenta não tem os motivos da vida como molapropulsora, e talvez quase se possa afirmar que fica mais fácil avaliar o quanto a escola podeestar inadequada para as necessidades e demandas dos sujeitos. Se, por um lado, a privação deliberdade poderia ser um contribuinte para garantir a presença dos alunos na escola, por outro,não impede que se afastem, se o projeto pedagógico considerar a realidade dessessujeitos e seus desejos nesse espaço diferenciado do mundo da prisão.

O fato é que essas concepções, intenções, finalidades e modos de conceber a educação nospresídios têm sido muito recentemente discutidos e tratados, tanto por organismos nacionaisquanto internacionais. Isso se deve, especialmente, ao avanço intenso dos índices de delitos de variadas configurações, acirrados por um modelo social excludente, elitista e segregador, quemantém grande parte da população apartada de direitos sociais e de bens de consumo, estesúltimos elevados a categorias essenciais para a "felicidade" geral, em que se sobrepõe ocaráter de consumidorà condição cidadã, acima de valores éticos, humanos e solidários.Essa anotação é imprescindível, considerados os crimes praticados pela maioria decondenados, ligados ao desejo de acesso fácil a bens materiais, a produtos de *status* social e adelitos a eles associados, injustificados principalmente por seduzirem jovens, em grandeparte, privando-os do direito ao futuro e a um projeto de vida digna.Entretanto, nem todos os presídios oferecem a escolarização aos sujeitos ou, quando o fazem,a oferta de vagas é insuficiente para todos que necessitam cumprir a escolaridade básica. Estecaminho se põe em conflito com o trabalho na prisão, pelo fato de a remição da pena pelotrabalho competir com a educação, esta, nem sempre considerada como forma de, também,remir a pena ou utilizar os moldes da remição pelo trabalho (Ibidem).

A referida autora (2007, p. 32) ainda se aprofunda nestas questões e aborda "Quem são esses professores que atuam em presídios no Brasil?".Esse é o primeiro e fundamental aspecto que cabe pensar quando se trata de discutirconteúdos e metodologias de projetos pedagógicos para apenados.Professores que estão em escolas de presídios nem sempre fizeram esta escolha, porémaspectos procedimentais do sistema educacional os levaram até lá. Escolhas não feitas, masimpostas, podem ser desastrosas quando se trata de docentes para condições tão especiais.Não basta ao sistema, nesse caso, adotar a regra geral de lotação docente nas unidadesescolares, mas adotar diferenciações que possam acolher professores motivados para otrabalho em locais diferenciados. A prática pedagógica em condições adversas e ameaçadoras pode significar um desafio para muitos, impelidos a compreender as razões do

cárcere econtribuir com processos de aprendizado para sujeitos privados da liberdade e do sabersistematizado (Ibidem).

E se aprofunda ao indagar:

> O que de novo, no entanto, pode existir na prática pedagógica desses profissionais? [...] Será que há condições prévias de conhecimento para ser professor de jovens e adultos privados de liberdade? [...] Ou aspectos também comuns aos demais alunos de EJA podem, se tomados como referência para uns e para outros, contribuir significativamente para os processos de aprendizado? (PAIVA, 2007, p. 49 – 59)

Muitas experiências de formação continuada, tanto realizadas com professores de escolas nocárcere como em vários outros lugares, trouxeram alguns indicativos para pensar a questão,tendo como princípio fundante o resgate da autonomiados professores para pensar, planejar,propor, organizar e desenvolver concepções e currículos adequados a jovens e adultos,formu-lando coletivamente, com todos os sujeitos da escola, o projeto pedagógico queresponde ao direito de todos à educação (Ibidem).

A massa carcerária tem baixa escolaridade e, apesar disso, a escola em sua essência normativa não perde a sua importância no sistema carcerário para os ali aprisionados. Além de atender aos alunos que não tiveram a oportunidade de concluir ou, simplesmente, de ingressar na Educação Básica, a escola é uma maneira de ocupar a cabeça dos presos, dando novos horizontes, perspectivas e possibilidades, para além de sua condição estática de meros e estabelecidos prisioneiros. A cultura escolar prisional pode refletir a produção e ofortalecimen-to das subjetividades hegemônicas a partir da reprodução dos valores dominantes, normatizados ou produzir, como se anseia, singularidades, levando o sujeito a pensar que existem outros modos de estar no mundo, porque realmente existem e, talvez, caiba a essa “outra escola”, suscitá-los e evidenciá-los.A cultura prisional, que atravessa a construção da cultura escolar nesse espaço, atende à lógica da segregaçãoprisional por facções e pode ser entendida como um reforço na identidade de criminoso.Identidade essa que a prisãoe a educação carcerária deveriam se dedicar a transformar, a afastar e, se possível, tornar nula ou pouco representativa. A educação na prisão é uma das únicas possibilidades de dar dignidade a essas pessoas, de gerar alteridade, de permitir a construção de identidades distintas e distantes das organizações criminosas que se perpetuam em nossas cadeias(VIEIRA, 2013).

Entende-se que as práticas cotidianas de uma escola na prisão podem revelar novas possibilidades do fazer escolar que garantam um novo olhar sobre a escola e seus sujeitos, além do previsto pelas políticas oficiais. Nesse movimento entre o prescrito e o real, o instituinte emerge e confronta o instituído e novos modos de produção de subjetividades

engendram o espaço escolar prisional tido como lugar de homogeneização. Momento esse, que a cultura prisional permite a sobreposição da cultura da escola da prisão, marcada pelas práxis de seus sujeitos.Entender como esta relação entre cultura (s) e educação carcerária acontece no cotidiano escolar favorece a construção de novos fazeres na escola da prisão que contribuam, de maneira mais efetiva, para a inclusão dos sujeitos privados de liberdade, no meio social, para além do meio prisional.O desafio está lançado, pois se procura entender um processo de recupe-ração, através da educação, que exclui para incluir. Procura-seescaparda lógica da falência do sistema prisional, da força das culturas da prisão, construindo, no espaço escolar, caminhos profícuos para a realização de debates entre os diferentes saberes, culturas e valores ali produzi-dos, experienciados, constituindo ações que promovam a reflexão, a análise crítica, o diálogo plural entre os diferentes, valorizando-os em suas singularidades. Se esse desafio for superado a contento ou, no mínimo, tornar-se propulsor do atingimento de benefícios diversos idealiza-dos pela educação, já se terão obtidos vários êxitos, ainda que não em sua totalidade ou otimização máxima (Ibidem).

Por fim, o que os aprisionados aprenderam por si sós na escola da vida (carcerária), entende-se que poderia, e até deveria ser desconstruídopara ser reconstruído pela escola formal, aquela que se quer levar-lhes por essas vias, oriundas tanto da escola regular, ainda que com suas especificidades direcionadas, quanto a partir da percepção e prática que se entende ser possível pelos que nela se empenham em dar valor e sustentação.

Decorrente desta pesquisa e da busca pela elucidação do tema proposto, espera-se que o paradoxo, não necessariamente precisa ser um confronto constante, mas um ponto de partida para um direcionamento único empreendido pela verdadeira educação como a que se quer ver fluir e se materializar nos recônditos que se implantaram pela ausência da mesma.Busca-se, então, por este trabalho porse entender que a educação prisional, mais que uma necessidade de reparo aos desassistidos, seja talvez a mais sublime e profícua forma de reparar falhas e faltas em uma sociedade onde estes estão inseridos, venham eles a serem ou não, um dia, aprisionados ou reincidentes.

2.1.1.Estruturaçãoda educação prisional

Quando Nóvoa fala da formação de professores em sua obra **Profissão, Professor**, pode-se reportar também, sob certos aspectos,à condição do professor prisional, quando ele diz que, de fato, é impensável que os programas de formação dos professores continuem a ser estrutura-dos com base numa mescla epistemologicamente pouco consistente de “saberes acadêmico-científicos” e de “conhecimentos pedagógicos”. Por um lado, ainda não se percebeu que aos professores não basta adquirir certos saberes, sendo fundamental

compreender o seu percurso histórico de elaboração e o contexto social em que se impuseram, de modo a poderem agir sobre eles e a transformá-los em produtos passíveis de serem apreendidos pelas crianças ou pelos jovens; por outro lado, mantém a tradição de fornecer um conjunto genérico de conhecimentos pedagógicos, cuja pertinência e eficácia deixam muito a desejar e que servem mais para afirmar o prestígio dos "especialistas em educação" do que para formar professores.E, tomando Nóvoa para este trabalho, como um visionário para os dias atuais, àquela época ele escreveu queos Anos 60/70 iriam assistir à emergência da pedagogia institucional, da educação permanente e da descolarização da sociedade, movimentos distintos, mas onde seria possível distinguir alguns denominadores comuns: a crítica às instituições escolares existentes, a projeção da pedagogia para fora dos quatro muros da escola e a diversificação dos papéis dos professores, entre outros (NÓVOA, 1989, p. 435-456).

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante invés-tir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

A educação prisional encontra-se regulamentada pela Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, em tais termos, pode-se observar que elase encontra diferenciada da educação regulamentar.Algumas definições, dentre outras, para escola, podem-se encontrar em**Michaelis dicionário prático da língua portuguesa**,tais como:

> Instituição pública ou privada que tem por finalidade ministrar ensino coletivo: A escola não foi feita para punir nem para exemplar ninguém. Ela foi feita para preparar o homem para a vida futura; conjunto de professores, alunos e funcionários de uma instituição de ensino; Sistema, doutrina ou tendência de pensamento de indivíduo ou de grupo de indivíduos que se destacou em algum ramo do conhecimento (HOUAISS, 1987, online)

Contudo, pode-se dizer que a escola significa muito mais que apenas isso em sua real dimensão e em seus respectivos desdobramentos. O que dizer então de uma escola que promove a educação prisional em toda sua complexidade e especificidades?

Tem-se então, de Antônio Pereira, em seu artigo **A educação-pedagogia no cárcere, no contexto dapedagogia social:** definições conceituais e epistemológicas,uma definição para a educação no âmbito prisional e bem condizente com a realidade no referido ambiente:

> Legalmente, a educação no cárcere é um tipo de educação de adultos que visa escolarizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpram o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho, já que essas pessoas, em sua maioria, têm baixa ou nenhuma escolarização. Nesse sentido, grande parte dessas pessoas presas necessita de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re)construção de sua cidadania, se é que

> em algum momento de sua vida social e produtiva ela foi ou se sentiu cidadão (PEREIRA, 2011. p.3).

Esse autor argumenta que essa educação é condição *sinequa non* para mudar a realidade cruel do sistema carcerário nacional, como mostram os dados do IBGE de 1994, que afirmam que o Brasil possuía, naquela época, 130 mil presos: sendo 96,31% homens e 3,69% mulheres. As causas das prisões eram: furto e roubo (51%), homicídio (17%), tráfico (10%) e demais delitos (22%). A situação social dos que tinham cometido esses delitos era da classe indigente, que perfazia um total de 97%, contra 3% dos considerados não indigentes. As condições de escolarização dos indigentes eram, em sua maioria, de analfabetos, que compunham 85% dos que retornavam ao sistema carcerário (IBGE, 1994 apud PEREIRA, 2011).

Para Silva, Souza Neto e Moura (2009) apud Pereira (2011, p. 40), a educação para as pessoas presas ainda está em fase de desenvolvimento, mas uma questão crucial já se percebe quando se propõe a educação no cárcere, que é o total descolamento entre "os objetivos da educação e os objetivos da pena e da prisão, e é esta a tarefa que se quer que seja assumida pela Pedagogia Social".

Santos (2005) e Julião(2010) salientam que é preciso educar todo o sistema carcerário para que seja possível a existência de uma educação ressocializadora dentro dos presídios, cumprindo, dessa forma, os objetivos sociais em relação ao preso, seja do sexo feminino ou masculino.

Segundo Santos (2005),os problemas que existiam na época da institucionalização dessa educação são os mesmos dos dias atuais, que vão desde a ausência de uma organização didática e pedagógica, como a falada qualificação de professores para trabalhar com esse grupo marginalizado socialmente, bem como os espaços físicos destinados ao processo de escolarização, que são inadequados. Isto faz com que concretamente não exista uma educação carcerária organizada.

Segundo Julião (2010), desta maneira, a educação assumiria um papel relevante para essas pessoas porque além dos benefícios da instrução escolar, o preso poderia vir a participar do processo de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para formação de senso crítico, principalmente resultando no entendimento do valor da liberdade e melhorando o comportamento na vida carcerária.

A Plataforma de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais da PlataformaDhESCA Brasil, através de sua Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, trata, em seu relatório, de algumas questões pertinentes à educação prisional e inicia o relatório afirmando que as pessoas encarceradas, assim como todos os demais seres humanos, têm o direito humano à educação. Esse direito está previsto nas normas

internacionais e na legislação nacional. Foi para verificar a garantia do direito à educação nas prisões brasileiras que a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação realizou missão entre outubro de 2008 e abril de 2009(CARRREIRA; CARNEIRO, 2009).

O relatório aponta que à educação nas prisões faltam diagnósticos e informações consolidadas que permitam traçar um panorama preciso sobre a situação da educação prisional no mundo. Estima-se que menos de um terço da população privada de liberdade no planeta tenha acesso a algum tipo de atividade educativa no ambiente prisional o que, em grande parte, não significa acesso à educação formal. Apesar de vários países contarem com legislações nacionais que garantem o direito dos encarcerados à educação, a maioria está muito longe de concretizá-la nas unidades prisionais. Mesmo na Europa – continente que apresenta experiên-cias positivas e que realizou, ao longo das últimas décadas, esforços importantes para o estabelecimento de padrões comuns nos sistemas prisionais nacionais – existe uma gigantesca diversidade interna com relação à garantia do direito à educação nas prisões. Muitos dos países europeus enfrentam problemas similares aos da América Latinasobre a educação no sistema prisional na Europa. Predominam a falta de estratégias nacionais, a insuficiência de recursos financeiros e a indefinição institucional de responsabilidades entre os diferentes organismos do Estado. Questões bem similares às do Brasil, que ainda apresenta outras mais (Ibidem).

Em seu estudo **Estratégias sociais e educação prisional na Europa**: visão de conjunto e reflexões**,** Hugo Rangel (2007) traz informações que, além de muitas delas serem análogas às nossas vivências brasileiras, servem em muito como conhecimentoe como experiências percebidas de um ambiente comum em muitos aspectos.O referido autor relata, por exemplo, que a complexidade do meio carcerário, sua natureza multidimensional, a importância dos contextos socioeconômicos e o espírito crítico com o qual devem ser abordadas as práticas educativas, permitem afirmar que o discurso das *bestpractices*, muito em moda nos meios penitenciários, é incompatível com a realidade da educação prisional. Esse discurso comporta riscos, pois veicula uma ingenuidade acrítica que negligencia os contextos e os problemas sistêmicos. Um olhar comparativo sobre a educação prisional na Europa obriga-se a afirmar que não existem fórmulas ou modelos a serem seguidos. Daí decorre a importância de valorizar as práticas educativas numa perspectiva geral. E acrescenta que uma das constatações da pesquisa realizada é que boa parte do "sucesso" de certos programas educativos depende da implementação simultânea de diferentes estratégias, tanto no plano da administração judiciária como no acompanhamento dos detentos após sua liberação. O "sucesso" dos programas educativos adotados nas prisões pelos países escandinavos pode ser

explicado a partir dessa leitura e, é claro, de programas sociais que seguem uma estratégia social e comunitária fora da prisão(RANGEL, 2007).

O autoralerta que se organizando serviços e ficando atento à população de risco tem-se a melhora das condições de vida e se evita a repetição do círculo (infernal) prisão-marginalidade-recidiva. Um modo de melhorar a educação nas prisões é trabalhar também fora dos muros, no âmbito comunitário. Salienta-se que as administrações dos países escandinavos têm como preocupação a formação dos detentos para a autonomia, inclusive nos atos da vida cotidiana. Essa dimensão educativa, por se dirigir a pessoas frequentemente dependentes, deveria ser generalizada e fundamentar os programas educativos. Se o objetivo é que os detentos possam superar sua condição, não se deve habituá-los à vida carcerária (a serviços de cozinha e de limpeza, por exemplo) (Ibidem).

No mesmo estudo, Rangel (2007) traz um questionamento interessante ao indagar: como motivar os detentos? Essa é a pergunta que se coloca para as administrações das prisões, que se veem, volta e meia, confrontadas com a falta de interesse dos detentos em participar das atívida-des educativas. A motivação por meio de recompensas (por exemplo, a redução da pena, a liberdade condicional e a remuneração simbólica) é, sem dúvida, um caminho. Constata-se que a redução de pena para os detentos que participam das atividades educativas é percebida por eles como muito positiva. Além de motivá-los, ela é um meio para que superem sua situação e, às vezes, para evitar que caiam em recidivas. A legislação de vários países concede uma redução de pena para os prisioneiros que trabalham, mas a sua participação em atividades educativas é ainda pouco recompensada dessa forma.

Para esse autor (2007), é interessante considerar a percepção do sistema prisional sobre a educação em sua organização, conteúdo, contexto e avaliação, visto quea organização da educação nas prisões não deixa de guardar relações com a que existe fora delas, principalmente no que se refere à atribuição de certificados e à sanção dos estudos pelas autoridades acadêmicas. Isso se verifica mesmo quando a especificidade do setor faz com que os próprios sistemas judiciários determinem o conteúdo dos programas e as abordagens educativas a serem implementadas na prisão.O modelo de atividades educacionais que predomina nas prisões é aquele que liga o trabalho em oficinas às empresas. Nesse contexto, a oferta de cursos limita-se às oficinas e às formações disponíveis. O trabalho para oficinas terceirizadas é frequentemen-te percebido ou apresentado como "a verdadeira formação", embora esse modelo comporte limites para a formação e a reinserção do indivíduo. Se a formação técnica ou profissional é primordial para desenvolver as habilidades dos detentos, seus limites e suas contradições devem ser assinalados e até denunciados.

Com muita frequência, os cursos ministrados aos detentos são iniciativas pouco estrutura-das e sistemáticas. A ausência de avaliação desses programas é evidente. As autoridades presi-diarias não dispõem de informação sobre o acompanhamento dos detentos, a não ser em caso de reincidência. Nessa situação, torna-se difícil estabelecer um balanço dos processos de aprendizagem nas prisões. Fica patente a necessidade de se instaurar toda uma cultura da avaliação. A constituição de um dossiê pedagógico pode facilitar um acompanhamento acadê-mico no interior das prisões, em caso de transferência para outras prisões e na hora da liberação do indivíduo. Sem estabelecer normas abusivas e sem que sejam utilizados para fins punitivos, sua generalização pode ser muito útil para um acompanhamento sociocultural e profissional de cada preso (Ibidem).

Em uma perspectiva mais voltada para a América Latina, para os modelos educativos e a ressocialização, diz o Relator Especial da ONU sobre Educação, o costarriquenho VernorMuñoz (2012), que três são os modelos que predominam no atendimento educacional nas prisões da América Latina, e destaca que o primeiro deles toma a educação como parte de um tratamento terapêutico, visando cura das pessoas encarceradas; o segundo entende a educação em sua função moral "destinada a corrigir pessoas intrinsecamente imorais"; e o terceiro assume um caráter mais oportunista ao restringir a educação nas prisões às necessidades do mercado de trabalho (MUÑOZ, 2012).

Não obstante, cada vez mais se reconhecem as vantagens da educação comoelemento vital para fomentar a capacidade dos (as) reclusos (as) em desenvolver emanter uma série de atitudes que lhes permitirão aproveitar eventuais oportunidadessociais, econômicas e culturais. Apesar desse reconhecimento ser desejável enecessário, cabe assinalar que, no que diz respeito à sua natureza, disponibilidade,qualidade e taxas de participação, a educação nos estabeleci-mentos penitenciáriosvaria consideravelmente entre as diferentes regiões e no interior delas, nos Estadose, também, nas próprias instituições. Essas notórias disparidades podem constituirdiscriminação e devem, portanto, ser objeto de atenção.Enquanto a situação variável da educa-ção tende com demasiada frequênciaa oscilar entre "ruim" e "muito ruim", é preciso reconhecer plenamente o númerode programas educacionais de excepcional qualidade que, à luz das observaçõesdos (as) próprios (as) reclusos (as), são resultado de iniciativas individuais e de umextraordinário compromisso mais do que produto de política do Estado ou de umadeterminada instituição(Ibidem).

Esse autor relata que as pessoas privadas de liberdade constituem um desses grupos severamentemarginalizados, que estão submetidos à violação endêmica de seu direito à educação.E ele diz "por este motivo, em 2009, apresentei ao Conselho de Direitos Humanos

um informesobre este tema, que constitui a base deste artigo(**Estratégias sociais e educação prisional na Europa**: visão de conjunto e reflexões)" (MUÑOZ, 2012, p. 2).

A aprendizagem na prisão, por meio de programas educacionais, é geralmenteconsiderada um instrumento de mudança, e seu valor é estimado à luz de suarepercussão na reincidência, na reintegração e, mais concretamente, nasoportunidades de emprego após a libertação.Não obstante, a educação é bem mais que um instrumento de mudança: é um imperativo em si.Contudo, a educação apresentadesafios consideráveis para os detentos, devido a toda uma gama de fatoresambientais, sociais, institucionais e individuais. Estes fatores e seus desafios sãorecuperáveis.Em que pesem as diferenças entre os sistemas penitenciários, é evidente que,para todos eles, a participação dos reclusos nas atividades educacionais é umproblemaessencial-mente complexo e que, quando existe, ocorre em um meio inerentementehostil ante suas possibilidades libertadoras (SCARFÓ, 2008). Frequentemente ainsuficiênciade atenção e de recursos, tanto humanos como financeiros, dedicados àeducação, somadosao efeito prejudicial da privação de liberdade, exacerba o já baixonível de autoestima e de motivação dos detentos que participam dessas atividades ecria consideráveis desafios, tanto para eles quanto para os administradores e para opessoal das prisões (MUÑOZ, 2012).

Após serem libertados e assistidos por uma implementação de programas socioeducativos de acompanhamento, os ex-detentos encontram-se em menor risco de reincidência, mas esses programas são ainda muito raros.

Muitas vezes discriminados e estigmatizados por causa do seu passado, os egressos das prisões deveriam poder se beneficiar de projetos educativos específicos, capazes de assegurar continuidade nos estudos e no trabalho. As necessidades constatadas na prisão são ainda mais gritantes fora dela, após a liberação, em virtude da ausência de iniciativas e mecanismos que auxiliem os egressos a abrir caminhos. Assim, as instituições carcerárias devem preocupar-se (como ocorre nos países escandinavos, conforme já mencionado) com a preparação dos detentos para que vivam de maneira autônoma, inserindo-se, após cumprirem suas penas, numa perspectiva de educação ao longo da vida.

Programas de alfabetização são organizados em numerosas prisões e assumem às vezes um caráter obrigatório, sobretudo para os jovens. Apesar disso, constata-se que as aulas de alfabetização são frequentemente organizadas de modo convencional, com conteúdos rígidos e pouco propícios a gerar interesse nos alunos. A educação ao longo da vida, entendida como um processo que engaja o educando, constitui um elemento fundamental do encaminhamento terapêutico. Para superar a visão terapêutica, a educação não-formal permite uma objetivação

na tentativa de resolução de problemas concretos (tratamento da violência, perturbações do comportamento etc.). Ela é parte integrante da educação nas prisões e oferece um espaço de encontro às diversas personalidades reunidas por acaso nesse lugar fechado (RANGEL, 2007).

Como parte das perspectivas que tomam como base a linearidade educação/reinserção social, consta também a ideia da educação como "prevenção de delito". Scarfó(2008) observa que esta visão nega a existência de condições internas e externas que devem ser consideradas para que a pessoa tenha condições efetivas de se reintegrar socialmente, entre elas, o acesso ao trabalho digno e bem remunerado, à saúde, à moradia, à segurança social, entre outras. Quando ofertada, a educação formal é de responsabilidade das secretarias estaduais de educação ou realizadas por meio de convênios com secretarias municipais, organizações não-governamen-tais ou com o sistema "S" -Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Em São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação não responde pela educação no sistema prisional, sendo essa assumida pela Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel de Amparo ao Preso (FUNAP), instituição vinculada ao governo do estado de São Paulo (CARRREIRA; CARNEIRO, 2009).

A certificação de etapa de escolarização é garantida diretamente pelas secretarias de educação ou por meio das certificações nacionais realizadas pelo Ministério da Educação através do Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos (ENCEJA). O financiamento da educação nas prisões varia conforme o Estado, carecendo de uma orientação nacional mais precisa. Para aqueles em que a educação das prisões é vinculada à política de educação de jovens e adultos, há os recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), mas nem todos os Estados nessa situação acessam tais recursos para garantir o atendimento. Há Estados, nos quais o atendimento é garantido por meio de recursos do órgão do sistema prisional responsável pela educação. Em São Paulo, Estado no qual a educação das prisões não foi assumida pela Secretaria Estadual de Educação, o atendimento é garantido pela FUNAP por meio de recursos gerados, em sua maior parte, da venda de produtos confeccionados por pessoas presas. A educação nas prisões também está prevista no programa Brasil Alfabetizado e no Plano de Ações Articuladas (PAR), vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado pelo Ministério da Educação(Ibidem).

Informações e análises diversas apontam a profunda precariedade do atendimento educa-cional no sistema prisional brasileiro que enfrenta graves problemas de acesso e de

qualidade marcados pela falta de profissionais de educação, projeto pedagógico, infraestrutura, formação continuada, materiais didáticos e de apoio; descontinuidade, resistências de agentes e direções de unidades prisionais; desarticulação entre organismos do Estado, falta de planejamento e políticas de Estado, baixo investimento financeiro, inexistência de diagnósticos precisos, entre outros (Ibidem).

Por serem essas, relevantes questões que envolvem direta ou indiretamente a elaboração desta dissertação, não se podem desconsiderá-las, nem as desconhecer, pois incidemsobre as questões do professor e da educação no ambiente prisional, e nos desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades. E também se comunga de apreciações que abordam o assunto e os direitos básicos, entre os quais o da educação, como, por exemplo, um coerente comentário a esse despeito:

> Entendemos ser obrigação do estado brasileiro combater efetivamente todas as formas de impunidade de crimes cometidos contra a sociedade e contra o estado. Porém, a relatoria vem se somar às vozes que questionam o modelo de punição centrado predominantemente na ampliação do confinamento de seres humanos em unidades prisionais como resposta não somente ao alegado crescimento do crime organizado no Brasil e no mundo, mas ao aumento dos conflitos sociais e interpessoais decorren-tes das desigualdades (econômicas, étnico-raciais, regionais, de gênero, de orientação sexual, etárias, etc.) e da falta de acesso a direitos básicos (CARREIRA;CARNEIRO, 2009, p.82).

Desta forma, diante do quadro que até aqui seabordou sobre como decorrem, na realidade, as tentativas para uma educação nas prisões,no âmbito do sistema penitenciário brasileiro, suscitam-se, para além de todos os percalços e dificuldades a ela interpostos, os esforços, dificuldades e possibilidades que o professor prisional poderá experimentar quando para ela se oferecer, insistir, dedicar-se e tentar organizá-la e estruturá-la.

2.2.O aluno do sistema prisional

Devido à diversidade dos indivíduos aprisionados, seja no tocante à idade, cor, raça, tipos de delitos praticados, condições sociais e demais características, há de se esperar também uma grande variação no que se refere à escolaridade de cada um deles. Ainda que se possa selecionar uma turma de alunos encarcerados, onde todos tenham cursado, por exemplo, até oquinto anodo Ensino Básico, é possível que se depare com variações em suas respectivas capacidades individuais de aprendizagem e do desenvolvimento para com a mesma.

No trabalho intitulado **Educação em prisões no Brasil**:direito, contradições e desafios, Timothy D. Ireland(2012) revela que

> o contexto prisional apresenta aparentes antíteses e contradições para o desenvolvi-

> mento de processos educativos. Ele aponta que a educação busca contribuir para a plena formação e a libertação do ser humano, enquanto o encarceramento visa privar as pessoas da convivência social normal e mantê-las afastadas do resto da sociedade (IRELAND, 2012, p. 19).

Isso já reporta a uma dificuldade contextual para com a educação global nas prisões, pois, lá, quando se pretende reeducar o encarcerado para lhe reinserir em sociedade, se faz de forma isolada, fora da sociedade para onde ele é enviado após o cumprimento de sua pena e, espera-se, recuperado e pronto a reinserir-se. Ficam, então, questões operacionais circunstanciais: como educar alguém para conviver em sociedade, fora da sociedade? Como incutir teoricamen-te fundamentos, distante da prática operacional *in loco*?O mesmo autor então alerta aindaque como componentefundamental do processo de ressocialização, a oferta de educação para a populaçãocarcerária – em geral, jovens com baixa escolaridade e precária qualificaçãoprofissional – não pode se restringir à escolarização e precisa ser articulada comoutras ações formativas e assistenciais(Ibidem).

Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares. Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da inter-relação entre os dois. Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas (SADER, 2007).

Educar é propiciar ao outro o exercício de um direito humano que lhe é patente. E para justificar a apreciação para com a educação do sujeito aprisionado, recorre-se a Benevides (2007), quando ele afirma que direitos humanos e democracia deveriam ser sinônimos porquedireitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc.), da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. Os direitos humanos são naturais e universais, pois não se referem a um membro de uma nação ou de um Estado - mas à pessoa humana na sua universalidade. São naturais, porque vinculados à

natureza humana e também porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar legalmente explicitados para serem evocados. O reconhecimento dos direitos humanos na Constituição de um país, assim como a adesão de um Estado aos acordos e declarações internacionais, é um avanço civilizatório – no sentido humanista e progressista do termo – embora o estatuto não garanta, por si só, os direitos. No entanto, a existência legal, sem sombra de dúvida, facilita muito o trabalho de proteção e promoção dos Direitos Humanos(BENEVIDES, 2007).

Ao analisar esses direitos, Benevides (2007) classifica três dimensões amplamente aceitas: liberdades individuais ou direitos civis; direitos sociais, que incluem trabalho, salário, férias, educação, saúde, cultura, habitação; e direitos coletivos, que abarcam defesa ecológica, paz, desenvolvimento, etc. E no caso específico brasileiro, Benevides afirma que esses direitos – reconhecidos na Constituição Federal ou por meio de tratados, pactos e convenções dos quais o Brasil é signatário – são indivisíveis e irreversíveis:

> São irreversíveis porque à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem mais ser revogados. São indivisíveis porque, numa demora-cia efetiva, não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais; não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar, mas continue preso às teias da pobreza absoluta (BENEVIDES, 2007, p. 339).

A experiência do autor TimothyIreland, dita por ele mesmo, como gestor público no período de seu estudo, com responsabilidade sobre educação em prisões, e como consultor de um organismo internacional, que inclui a temática entre suas preocupações, o remete a uma condição de poder conjugar essas duas experiências, o que lhe permite não somente explorar as interfaces entre políticas, programas e ações nacionais, regionais e internacionais, como também o credencia a participar de seminários e debates, elaborar projetos, visitar presídios, conversar com presos e pessoas responsáveis pela execução penal (agentes, diretores, outros profissionais que operam no espaço prisional) e acompanhar as discussões sobre a estruturação da educação nas penitenciárias brasileiras(IRELAND, 2012).

Sua experiência também o capacita a posicionara essa apreciação ao pontuar que, ao se pensar o processo educativo no espaço da prisão, há de se ter clarezasobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processoeducativo à escolarização. Como em qualquer processo educativo, há que se buscarentender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerárias e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo. Argumenta o autor que, ao explorara oferta da educaçãono contexto carcerário, se considera necessário inserir a discussão no campo maisamplo da educação e formação de

jovens e adultos, defendendo o argumento de quea educação em prisões constitui expressão da educação de jovens e adultos, desenvolvidapara uma população específica.E essa especificida-de obriga a prever a consideração do perfil do aluno do sistema prisional, sob pena de não lhe atender às suas demandas originais e circunstanciais, vindo apenas a executar, ainda que com a melhor qualidade e intenção, a educação, porém sem objetivação direcionada ao seu fim primei-ro, qual seja, o de resgate daquele sujeito para uma possível reinserção(Ibidem).

A experiência no acompanhamento de pessoas que por algum motivo encontram-seem situação de cárcere tem evidenciado que, em algum momento, a muitasdelas foi negado o direito à educação e, em muitos casos, os motivos que levaram apessoa ao cárcere estão relacionados à negação desse direito. Tal situação enfatizaa relevância social da pesquisa, uma vez que, nesses casos, a inclusão dos presosno sistema educacional, além de reparar uma injustiça pode também contribuirpara que estes sejam incluídos no sistema social.Contudo, hoje muito se discute sobre a incapacidade de os sistemasprisionais contribuírem para dar ao preso condições de participação na vidasocial. A ideia que se tem do sistema prisional é a de que ele é muito caro paraa sociedade e que as pessoas que por ele passam geralmente saem piores. Nessecontexto, a questão fundamental é saber se existem de fato políticas de inclusãodo preso no sistema educacional e se essa inclusão contribui para que o sistemaprisional cumpra o que dele se espera: formar a pessoa do preso para o convíviosocial (ALMEIDA; DOS SANTOS, 2016).

Lembra-se aqui, que a partir de 2013, atendendo a determinação da Lei 12.245/10 (BRASIL,2010b), que inclui na Lei 7.210/84, de Execuções Penais (BRASIL, 1984), aobrigação de os estabelecimentos penais se estruturarem para prestar assistênciaeducacional, 17 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da EducaçãoNacional, que atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade pela oferta epela gestão da educação escolar nos sistemas de ensino do país. A Secretaria deEstado da Educação assumiu essa responsabilidade, ficando a Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel(FUNAP) com aresponsabilidade pela educação não formal, isto é, a educação profissionalizante.Diz o Artigo 83 da Lei de Execuções Penais: “O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suasdependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho,recreação e prática esportiva”. § 4º - Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico eprofissionalizante (BRASIL, 2010b).

O Governo do estado de São Paulo, por exemplo, para atender a essa exigência pormeio do Decreto 56.800/11 (SÃO PAULO, 2011a),institui o grupo de trabalhoantes referido, com

objetivo de elaborar políticas e ações voltadas para a efetivaçãodo direito à educação no sistema prisional. Como conclusão do trabalho, essegrupo apresentou ao governo do estado o Programa de Educação nas Prisões(PEP) que foi instituído pelo Decreto paulista nº 57.238/11 (SÃO PAULO, 2011b) com a finalidade de oferecer Ensino Fundamental, Ensino Médio, EnsinoProfissionalizante e Educação Superior aos presos nos estabelecimentos penais.Esse decreto determinou também que o referido programa fosse implantado eexecutado por meio de parceria entre as Secretarias da Administração Penitenciária,da Educação e de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia(ALMEIDA; DOS SANTOS, 2016).

Já o Decreto nº 57.238/11 (SÃO PAULO, 2011b) determina também que aeducação será presencial nas unidades prisionais, utilizando metodologia baseadano uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação, com base nocurrículo fundamental e médio nacional, nos termos da Lei de Diretrizes e Basesda Educação Nacional (LDB), podendo utilizar-se, para execução do PEP, doconhecimento acadêmico e metodológico da Universidade Virtual do Estado deSão Paulo (UNIVESP) (Ibidem).

A instituição desse programa materializa um esforço do estado de SãoPaulo para garantir o preceito constitucional da garantia do direito à educaçãopara todos sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Com objetivo deefetivação do programa, foi elaborada a Resolução Conjunta de nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2013) da Secretária de Educação (SE) e da Secretária da AdministraçãoPenitenciária (SAP), que dispõe sobre a oferta da Educação Básica, na modalidadeEducação de Jovens e Adultos (EJA), aos jovens e adultos que se encontrem emsituação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do estado de SãoPaulo. Segundo a referida resolução,a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será oferecida a jovens e adultosem situação de privação de liberdade, nos institutos penais estaduais, a partir docorrente ano, em ambientes disponibilizados pela Secretaria da AdministraçãoPenitenciária, caracterizados como classes vinculadas a unidades escolares estaduais (Artigo 1º) (Ibidem).

Nos termos dessa Resolução Conjunta, a educação ofertada aos jovens eadultos no cárcere paulista terá suas salas de aula vinculadas às unidades escolaresestaduais. As matrizes curriculares dos cursos oferecidos nos estabelecimentospenais serão estruturadas por áreas de conhecimento da base nacional comum;os docentes que quiserem participar do programa deverão estar inscritos noprocesso regular anual de atribuição de classes e aulas da rede estadual de ensino,efetuar inscrição específica para esse projeto e atender aos requisitos legais.Assim, percebem-se ações que procuram efetivar essa política; contudo,há a necessidade de problematização dos princípios que orientam seus objetivos.Noções como

ressocialização, reeducação e reinserção social precisam viracompanhadas de discussão sobre a dinâmica social em que se deseja inserir aspessoas e do enfrentamento da questão da desigualdade social, que induz àsdiferentes formas de exclusão (Ibidem).

Os autores (2016) deixam uma importante indagação ao transmitirem que uma política implantada sem a discussão da questão em sua complexidadepode deixar dúvida sobre a ética da política prisional. Estariam os governantesrealmente comprometidos com a formulação e execução de uma política públicaefetiva de educação escolar no cárcere ou apenas se proclamam medidas paraatender à legislação e aos acordos internacionais, sem, no entanto, o empenhopara que uma política efetiva para as pessoas em situação de privação de liberdadese estruture?(Ibidem).

Embora se reportem ao estado do Rio de Janeiro, Diógenes Pinheiro e Miguel Farah Neto (2011) na obra de ambos, intitulada **Quem são os jovens da educação prisional?** Um perfil dos estudantes do ProJovem prisional do Rio de Janeiro, apontam que, nas duas últimas décadas, as políticas públicas brasileiras incorporaramfortemente a questão da inclusão social de sujeitos que sofrem extrema vulnerabilidade,mas que, frequentemente, permanecem à margem de ações e programas, devido à suainvisibilidade social. Este é o caso das pessoas com necessidades educacionais especiaisou daquelas que, por diversas situações de exclusão (encar-ceramento, saúde, trabalho),demandam atendimento especial. Porém, passar da intenção ao ato efetivo de inclusãoconstitui, ainda, um desafio (PINHEIRO; FARAH NETO, 2011).

Quando de sua implantação no Rio de Janeiro, em agosto de 2009, o ProJovemPrisional definiu como meta atender a 200 jovens internos. Apesar de o curso ter seiniciado com esse número, no momento da pesquisa, em 2010, era frequentado porapenas 119 alunos. Segundo a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), aelevada evasão registrada, cerca de 40%, deve-se, principalmente, aos seguintes fatores:cessação da pena, migração de regime ou transferência para outros locais. Como oProJovem Prisional é uma modalidade nova do ProJovem Urbano, tendo sidoimplantado apenas em três unidades da federação (Acre, Pará e Rio de Janeiro), há umagrande expectativa quanto ao seu êxito, sobretudo por se acreditar que o programa possa ter efeitos positivos – tanto durante a permanência desses jovens na prisão quanto no seu futuro, após o cumprimento da pena –, ao oferecer a possibilidade de participação em uma nova rede social no campo da educação e do emprego e, desta forma, contribuir para a sua reinserção social, a partir da conclusão do Ensino Fundamental (Ibidem).

No debate sobre políticas inclusivas e novos sujeitos sociais, o peso da juventude é visível, pois os jovens correspondem a cerca de 49,7 milhões de pessoas, 84,9% vivendo nos

centros urbanos, dentre os quais aproximadamente 2 milhões morando em favelas. Em sua maioria, são negros (66,9%) e vivem em famílias com renda média de até ½ salário mínimo (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009).

A criação doProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualifica-ção e AçãoComunitária, pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, constitui uma das iniciativas deenfrentamento desse desafio, no âmbito da então estabelecida Política Nacional deJuventude, que, concomitantemente, instituiu também, por meio da referida lei, aSecretaria Nacional de Juventude e Conselho Nacional de Juventude (PINHEIRO; FARAH NETO, 2011).

Ao incluir os jovens privados de liberdade, o ProJovem Prisional se volta para oatendimento a um segmento da juventude que representa mais da metade de toda apopulação carcerária do país. A maioria desses jovens não teve acesso à educação ou aoutros direitos básicos de cidadania, não permanecendo na escola por razões familiares,econômicas, sociais ou políticas. A oferta de educação para esse público constitui amaterialização de um direito expresso em diferentes leis e tratados internacionais.Como já assinalava Goffman (1988), estigma corresponde à situação doindivíduo inabilitado para o reconhecimento social pleno, o que contribui para que asopiniões e demandas de jovens com esse perfil não sejam consideradas no processo deformulação e implementação de políticas a eles direcionadas. Segundo diversos autoresvoltados aos estudos sobre juventudes, esse dilema é vivido pelos jovens em geral, masrecai, sobretudo, nos jovens pobres (ABRAMO; BRANCO, 2005).

Assim, ao se tratar da educação em prisões como direito inalienável da pessoa presa, faz-se necessário entender a relação desse direito com outros, como saúde, trabalho, renda e segurança, para, ao reconhecer a centralidade da educação, nãocair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da criminalidade, e de "habilitar" a pessoa privada de liberdade para a sua reentrada na sociedadeE no tocante à popu-lação prisional, Ireland (2012, p. 19-39)acentua que as Regras Mínimas para o Tratamento dosReclusos, das Nações Unidas (1955), determinam que "todos os presos devem tero direito a participar em atividades culturais e educacionais" (Princípio 6º). E que, emobediência a esse princípio, no Brasil, a Lei de Execução Penal de 1984 explicitano seu art. 3º que "ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitosnão atingidos pela sentença ou pela lei", incluindo "instrução escolar e formaçãoprofissional", e assistência material, jurídica, social, religiosa e à saúde (art. 11). E também faz menção específicaao "estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todasas categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos"(art. 21).O aluno do sistema prisional

encontra-se então, mesmo sem sabê-lo, em meio a todas essas considerações e discussões que se lhe referem diretamente, e que também precisam ser apreciadas e consideradas pelo professor prisional, ainda que subjetivamente, mesmo que elas não se concentrem diretamente no seu ato de ensinar, em sua ação pedagógica, em sua didática e, por fim, de forma geral em sua atuação docente.

Todas essas questões tratadas neste capítulo caracterizam o trato para com esse aluno encarcerado, sobretudo, a partir de uma apreciação mais ampla do universo à sua volta, o que remete à necessidade de também considerá-lo em tais instâncias, quando a ele se pretende direcionar uma educação. E isso, para que não se restrinja a uma "escolarização" pura e simples, mas se amplieem uma educação global e estruturante para que possa, de fato e de direito, conseguir devidamente ressocializar para a vida ereinserir em sociedade.

2.3.O professor e a educação prisional

Reportando-se a António Nóvoa (1992), em sua obra **Formação de professores e profissão docente**, esse autor, analisando as décadas de 60 a 90, e em um cenário distante de nossa realidade brasileira, parecia antever muito do que ocorre com essa profissão nos dias de hoje e na realidade, quando se descreve que as tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante merca-do de trabalho, mas sobretudo com o controle do campo social docente. Nos próximos tempos, vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente: consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada? (NÓVOA, 1992).

Acentua Nóvoa (1992) que a formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projeto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores e situar a reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (Ibidem).

O autor parece profetizar, quando anuncia que a década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores. Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua. O processo gera-se, de novo, na confluência de

dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; por outro lado, importa assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente. O desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.).A forma como o Estado tem encarado esta questão é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrática-centralis-ta por uma função de regulação-avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controle sobre a profissão docente. A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas (Ibidem).

Sua conclusão, para estes pontos, parece ainda mais atuais quando ele se refere ao campo político e declara que a política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os atores dos decisores, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A tutela político-estatal tende a se prolongar através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controles, mais sutis, sobre a profissão docente. As tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo com o controle do campo social docente. Nos próximos tempos, vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente: consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada? (Ibidem).

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos"inviabili-zamque a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (Ibidem).

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida (Ibidem).

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de 'stress' é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças para refazer as identidades (COLE; WALKER, 1989).

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investiga-ção, diretamente articulados com as práticas educativas.

> [...]Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 1992, p. 21).

O professor que atua no sistema prisional,normalmente possui a mesma titulação do que atua na escola regular. Ainda que se lhes sejam atribuídas observações, restrições ou algum tipo específico de preparação, por parte da unidade prisional ou algum isolado programa de governo que possa haver, para a atuação junto ao sistema prisional, de uma forma geral, o professor é o de mesma titulação da escola regular. Ainda nãose faz necessária uma formação acadêmica específica para o professor prisional.

A preparação mínima, anterior à sua inserção no sistema, refere-se apenas às medidas de segurança, de postura e de atuação pessoal para aquele ambiente, e não com referência às especificidades de currículos, disciplinas, matérias ouconteúdos a serem administrados para aquele meio. Contudo, de um modo geral, a educação mais utilizada para esses fins são as mesmas previstas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os resultados, como mostraDuarte(2018), sugerem que escolas inseridas em unidades prisionais podem oferecer aos profissionais docentes experiências que, frequentemente, não são observadas em outros espaços educativos, tornando-os profissionais com características e modos peculiares na Educação de Jovens e Adultos e no campo educacional como um todo. Esseautor acentua que muitos estudos têm ressaltado o valor e a importância da educação para as pessoas em situação de privação de liberdade, no entanto, pouco tem se investido em estudos específicos em torno da constituição da identidade profissional dos professores que atuam anonimamente no interior das “celas de aula”.

Há de se considerar que, em tais condições, as diferenças mais acentuadas em tal ambiente devam ser a do próprio espaço físico, passando pela aura do ambiente, e se estendendo aos pormenores das características e especificidades dos alunos.

O professor da escola regular, pela qual a maioria de todos nós passamos, normalmente tem uma vivência caracterizada por esse tipo de escola, embora possam existir variações locais e situacionais de uma para outra, ao passo que, esse mesmo professor, na condição de professor prisional,possivelmentedeva ter limitações e restrições que o próprio sistema deva estabelecer em suas regras operacionais, já pelo fato de se tratar de uma instituição para esses fins.

Entende-se por identidade docente o conjunto de características psicológicas, históricas e sociais que definem o comportamento profissional de um professor; suas pertenças e a maneira pela qual se reconhece profissionalmente (autoimagem), bem como é reconhecido perante as representações sociais que são feitas acerca de sua categoria (DUARTE, 2018).

Bolívar (2006), além de enfatizar o papel do aluno como aporte basilar no processo de constituição da autoimagem do professor, salienta que a identidade, em grande parte, também pode sofrer influências da instituição na qual ele está inserido.

O mesmo pensamento é dividido por Castells (1999), segundo o qual a cultura institucional (sua relação de poder, estilos e rotinas) confere representações e valores sobre a identidade dos sujeitos que atuam em seu âmbito.

O professor prisional além de ter que devidamente instruir seus alunos, há que, indiretamente, responsabilizar-se por sua condução à liberdade e de reinserção social, através da educação que a eles administra. Pois, na escola regular, espera-se que o professor ofereça a educação como um meio de se alcançar uma condição cada vez melhor junto à sociedade a que pertencem seus alunos. Sua própria imagem de pessoa livre e bem-sucedidano percurso da educação parece cobrar-lhe esta afirmação, postura, conduta e a atuação. Em um ambiente de encarceramento, imagina-se que essa condição e autoimagem devam conflitar com a

condição adversa dos alunos, sobre os quais o professor prisional, pelo que propõem alguns dos objetivos da educação, dentre outros, buscará imprimir uma reorientação de percurso que poderia vir a culminar com a libertação dos mesmos, tanto simbolicamente quanto pelas vias de fato (DUARTE, 2018).

Conforme Bolívar(2006, p. 55), “cada docente tem uma história de vida e uma trajetória profissional única e singular, profundamente condicionada por fatores contextuais, que se cruzam nas vidas profissionais”. Para o autor, a história de vida do professor é o que frequente-mente lhe permite se adaptar e ocupar os diferentes espaços sociais, assim como situar-se no contexto temporal, não apenas projetando o seu passado sobre as experiências atuais, mas reconstruindo as experiências passadas sobre novos valores e concepções.

O professor tem acesso à oportunidade de atuação profissional na escola da unidade prisional e como lidar com o repentino processo de transição de uma trajetória docente marcada unicamente pelo contato com alunos socialmente livres, e à experiência de ministrar aulas para alunos em situação de privação de liberdade em um contexto institucional, igualmente desconhecido até então em seu percurso profissional.

Segundo a concepção teórica deBolívar(2006, p. 190), o professor, ao se deparar com novas realidades e valores educacionais divergentes daqueles os quais tradicionalmente testemunhou em seu meio cultural, tende a experimentar a vivência de uma crise de identidade que o faz refletir sua prática profissional e, consequentemente, sua autoimagem, isto é, a crise instala-se depois de sair de “uma situação estável para uma atividade incerta”. Ao conscientizar-se do novo contexto institucional (o cárcere e seus múltiplos atravessamentos), sofre um choque de realidade, nitidamente justificado perante o contraste entre a nova realidade que lhe é apresentada e o que foi tradicionalmente vivenciado em sua trajetória profissional.

No confronto diário com a realidade prisional, o professor terá que se reafirmar cotidiana-mente através de sua superação pessoal e frente ao conflito de outras idealizações que sobre sua atuação recaem. O aluno-detento não espera apenas se (re)educar através da atuação do profes-sor que lhe oportuniza uma nova educação, mas, ao se libertar, se reinserir em lugar diverso do anterior à sua prisão e de forma permanente e autossustentável.

De acordo com Huberman (2000), os professores, ao iniciarem sua carreira em um campo específico da educação, são confrontados com as complexidades desse novo momento. Há o predomínio nessa fase da exploração das situações em sala de aula, das relações entre professor-alunos, entre professor-professores e professor-instituição. Nesse período de descobertas, há um movimento dinâmico entre dois estágios: um de sobrevivência e outro de

descoberta. No estágio da sobrevivência, o professor tem que lidar e superar as dificuldades com os alunos, matérias, as exigências da instituição e com a distância entre o que ele idealizou e a realidade. O estágio de descoberta consiste na experimentação vivencial de novas habilidades e do entusiasmo frente às conquistas e superações após o choque de realidade (HUBERMAN, 2000).

Constatações teóricas aproximam-se dos achados em campo, segundo os quais e conforme o **Manual do servidor das escolas prisionais**, disponibilizado durante uma entrevista com a diretora de uma escola prisional, "a hierarquia da Unidade Prisional é incontestável. Toda organização, bem como as atividades propostas, deve ser previamente autorizada pelo Diretor Geral", dentro de uma exigência formal. O perfil docente deve ser pautado em um conjunto de normativas que delineia o profissional considerado apto para atuar na escola da unidade prisional, tais como: não possuir vínculo parental com os presos da unidade, ter a capacidade de se adaptar a regras e respeitar hierarquia, comprometer-se a agir conforme procedimentos de segurança, portar-se com discrição dentro da unidade prisional e não conversar demasiadamente com agentes penitenciários nos pátios da unidade. Mais adiante, no mesmo manual, encontram-se descrições de como deve ser a aparência pessoal do professor, no sentido mais visual de sua apresentação, não sendo permitido o uso de roupas de cor vermelha (para o caso das unidades prisionais de Minas Gerais, onde o uniforme dos detentos é vermelho), vestidos e bermudas (tampouco roupas curtas, transparentes e justas); o uso de sapatos de salto e sandálias abertas; uso de maquiagem e unhas pintadas com cores fortes; cabelos soltos; joias, brincos longos e outros penduricalhos. É obrigatório o uso de jaleco (de cor azul) para transitar pela unidade prisional e principalmente no interior das salas de aula (DUARTE, 2018).

Em relação aos procedimentos de segurança, os professores são orientados, por meio do referido manual, a uma série de medidas padronizadas de segurança que visam, sobretudo, a limitar a entrada de informações, produtos e objetos para o interior da instituição prisional, com os quais as pessoas em privação de liberdade poderiam fazer uso inadequado ou ilegal, tais como aparelho celular, *pendrive*, MP3, *notebook* ou similares. Também é vedado portar bolsas ou carteiras com valores monetários relevantes dentro dos pavilhões. Todos os profissionais e seus pertences devem ser revistados na entrada e na saída da unidade prisional, sendo ideal que o profissional leve para a unidade e para os pavilhões somente o necessário para desenvolver o seu trabalho. Todos os procedimentos de segurança de entrada e saída dos alunos e professores das salas de aula deverão ser feitos pelo agente penitenciário, respeitando as normas de segurança do Procedimento Operacional Padrão - POP (Ibidem).

Além da formação docente e de uma preparação prévia mínima para as adversidades de um novo ambiente, o professor prisional prescinde de uma boa informação para sua atuação no sistema prisional. Não existe uma escola específica para a formação de professores para atuação em sistemas prisionais. Sua própria formação docente e pessoal, aliada a uma boa gama de informações prévias a despeito da educação no ambiente prisional, poderá lhe fornecer subsídios para que se inteire do ambiente, nele se adapte e possa ali se realizar a contento sua missão.No tocante ao ambiente prisional e à atuação do professor ali inserido, pode-se lembrar que Sivieri-Pereira(2008, p. 149) evidenciou em seus estudos que a relação de ajuda do professor perante as dificuldades não teóricas de seus alunos não confere reflexos negativos sobre a sua atuação profissional. De acordo com a autora, "compreender e ajudar os alunos para além dos conteúdos teóricos, em questões colocadas pela fase de vida que estão vivendo ou situações específicas" não faz com que o professor perca o seu respeito e autonomia em sala de aula (DUARTE; SIVIERI-PEREIRA, 2018, p. 117).

Onofre (2013) afirma que a fase inicial de um professor em uma escola de unidade prisional assemelha-se a um ritual de passagem em que ele adentra repentinamente "um novo grupo sócio profissional". Para ela, esse processo "nem sempre ocorre sem sobressaltos". É importante considerar que o professor,ao se ingressar nesse ambiente, "passa por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhes são passadas as regras da casa pela equipe dirigente" (ONOFRE, 2013, p.149).

Nesse momento, o professor entende sua condição como aprendiz em um espaço com características peculiares e de sua necessidade de sobreviver no mesmo. "Ali ele percebe a im-portância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com con-flitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial"(DUARTE, 2018, p. 109).

É nesse sentido que a autora salienta a importância de se investir na avaliação das condições sócio profissionais da docência em contextos de aprisionamento.

Portanto, pode-se observar que o professor para a educação prisional, assim como sua formação para atuar no sistema, ainda depende exclusivamente de especificidades e exigências pertinentes ao sistema e às circunstâncias de seu ambiente, e não de uma formação específica a esse fim, inclusive porque ainda não a possui e, por isso, o professor prisional é o mesmo que atual na escola regular.

2.4.Dificuldades interpostas ao professor no processo educativo no sistema prisional

A educação, em um sentido mais amplo, sempre trouxe consigo uma diversidade de

expectativas para os mais variados tipos de anseios individuais ou mesmo coletivos, pessoais ou estatais, locais ou até mesmo globais. Ela sempre pareceu evocar a possibilidade de algum tipo de progresso e de evolução sociocultural, como também de ganho profissional e financeiro que intermedeia as relações econômicas ao longo de todo o mundo.

Toda essa expectativa sobreposta à educação em algumas das possíveis instâncias de seu atingimento compele também a idealizá-la para o universo do encarceramento onde, acredita-se, os aprisionados poderiam, de alguma forma, acessá-la, inteirar-se dela e, a partir de uma nova condição por ela propiciada, virem a se libertar não só de sua condição concreta própria-mente dita, mas também simbólica, de sua condição de "aprisionados" no universo do crime em alguma de suas variadas instâncias.

Toda essa sobreposição de expectativa à educação leva a crer que ao professor prisional, além da atribuição a ele conferida como aquele capaz de ensinar, de prover o sujeito de conheci-mento,lhe é acrescida ainda a expectativa de que possa "libertar" todo aquele que a ele se oferecer como "aparelho receptor da educação que professa".

Acredita-se, no entanto, que se essa expectativa a ele sobreposta pode lhe facilitar a viabilizar ao aprisionado o acesso à educação que ele busca, pelos mais variados anseios, poderia, contudo, também lhe conferir, concomitantemente, uma certa dificuldade em respon-der e a corresponder por esses anseios no sentido maior da libertação.

Além das expectativas comumente dirigidas à educação em seu potencial de conceber conhecimentos e saberes em um ambiente prisional, elas podem ser acrescidas pelo anseio por liberdade pelas vias da reinserção que a própria educação suscita, como também pela reeduca-ção que dela naturalmente emana. O professor prisional, aquele de quem se espera o conheci-mento capaz de prover, libertar e reinserir o sujeito através da educação, encontra-se no meio e à frente dessas expectativas. O que, em tais condições, localizado no imaginário anterior à atua-ção, remete-lhe, desde já, a algumas dificuldades iniciais como, por exemplo, as de vir atender e a suprir expectativas já anteriores à sua atuação.

Contudo, há que se considerar também, já de início, outras dificuldades a se desenvolveremefetivamente a partir de um programa de educação levado a um ambiente prisional, já pelo caráter essencialmente disciplinador, castrador, impositor de regras rígidas e de anulação do sujeito em pleitear possibilidades, como é o caso desse mencionado ambiente.

Para fundamentar e melhor expressar essa percepção, cita-seaqui Onofre (2014, p. 2):

> A educação, por seu lado, almeja aformação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, aparticipação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual.O princípio fundamental da educação escolar, que é por essência transformador, aponta otempo-espaço da escola como

> possibilidade, enquanto a cultura prisional, caracterizada pelarepressão, pela ordem e disciplina, visando adaptar o indivíduo ao cárcere, aponta para um tempo-espaço que determina mecanicamente as ações dos indivíduos.

Essa possível primeira dificuldade, enumere-se assim, poderia impelir já de início o professor prisional ao questionamento de sua objetivação de educar, do que ensinar e para que e quem ensinar. Ele se ofereceria, pelas vias da educação, como um proponente das liberdades possíveis? Ensinaria o que se prevê que seja normalmente ensinado para aquisição de conhecimento, independente do direcionamento que a esse se queira empreender? Ser-lhe-ia opcional abster-se da consideração para com o peso do ambiente e para com todas as peculiaridades da ambientação prisional e, nela, atuar como se no ensino regular, de onde é oriundo, lá estivesse?

Sem dúvida, estas são questões iniciais que se acredita que possam fazer emergir e estruturar algumas das primeiras dificuldades que virão a ser interpostas ao professor prisional para além de quaisquer determinações de regras objetivas contidas em quaisquer manuais de disciplinamento, ou diretamente exigidas como procedimentos estabelecidos.

Onofre (2014),ao referir-se à educação prisional,orienta que,para a construção dessa escola, há que se considerar se existe descompasso entre o que ela deve e o que pode fazer no interior das prisões. A proposta educacional traçada para essas escolas, ao explicitar as concepções sobre o homem, sobre o mundo e sobre a educação e a produção de conhecimento, enfatiza que a educação, para ser válida, deve considerar tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito), quanto as condições nas quais vive (contexto). A autora estabelece, ainda, que toda ação educativa deve, portanto, promover o indivíduo o qual deve transformar o mundo em que está inserido, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade. Conclui que é preciso que o homem, ao tomar consciência de sua realidade, procure refletir sobre ela, comprometendo-se em transformá-la, sendo necessário ter presente se a atividade educativa está sendo desenvolvida para a libertação dos homens – a sua humanização – ou para a sua domesticação (ONOFRE, 2014).

Pensa-se que as questões acima mencionadas devam ser consideradas tanto a partir da ótica de observação do sujeito que aprende, quanto do que ensina, o professor. E, para se considerar o professor, sujeito central desta pesquisa, buscam-se em alguns autores, considerações diversas a despeito de sua formação e do universo docente que o envolve, em uma ampla extensão, independente do objetivo de sua atuação final, seja na escola regular ou no ensino prisional.

Tardif (2002), em sua obra **Saberes docentes e formação profissional**, trata de importan-tes questões relacionadas a esse universo de formação do professor que se pode,por

extensão, dizer que estão direta ou indiretamente também ligadas às questões das dificuldades interpostas ao professor no processo educativo no sistema como, por exemplo, seus questionamentos iniciais os quais remetem ao condicionamento global do professor: Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Qual a natureza desses saberes? São técnicosde ação, de habilidades adquiridas? São apenas cognitivos? São de natureza social? E quanto à subjetivi-dade existentena relação professor/aluno? Como considerá-la e analisá-la? Enfim, são algumas questões que osociólogo e filósofo canadense Maurice Tardif, da Universidade de Montreal, tenta responder ao longo de sua obra acima citada (VARGAS, 2008).

Tardif (2002)afirma que a questão do saber docente não pode serseparada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores deprofissão. Não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. O saberdos professores está relacionado com a pessoa, e sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua históriaprofissional, com sua relação com alunos e com os demais atores escolares.Para fortalecer suas ideias, o autor (2002) aponta uma série de argumentos a respeito de como este saber se articulaentre o social e o individual, e apresenta forte crítica a determinadas vertentes teóricas que insistem em considerá-loradicalmente como cognitivo ou simplesmente como social. Discorre ainda, ao longo de sua obra,sobre os diversos modos ou formas com que o saber podeser compreendido ou analisado. Por exemplo: saber e trabalho,em que o saber dos professores deve ser compreendido emíntima relação com seu trabalho na escola, afirmando queas relações dos professores com os saberes nunca são relaçõesestritamente cognitivas, mas mediadas pelo trabalhoque lhes fornece princípios para enfrentar e solucionarsituações cotidianas; saber e diversidade, em que o saber é plurale heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício dotrabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos,provenientes de fontes variadas e de natureza diferente; saber e temporalidade, pois o saber é adquirido no contexto de umahistória de vida e de uma carreira profissional. Para Tardif (2002),ensinar significa aprender a ensinar, a dominar progressivamenteos saberes docentes ao longo do tempo. Existe umaimportância das experiências familiares e escolares anterioresà formação inicial do docente. Essas experiências sãomuito significativas, pois o professor foi aluno por muitosanos e, nesse período, adquiriu crenças, representações e certezassobre o que é ser professor: o autor ainda descreveoutras relações não menos importantes (Ibidem).

Percebe-se que um capítulo se destaca à parte: Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. No que diz respeito à subjetividade, Tardif (2002) propõe que os professores

possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. São os professores que ocupam, na escola, a posição fundamental, pois são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.Existe história, emoção, afetividade, crença e cultura na transmissão do saber. Compreende-se, então, que existe o inconscientenessa transmissão. Essa questão propõe que se pare de considerar o professor como um técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros, ou como um agente social que aplica o conhecimento determinado por forças ou mecanismos sociológicos. São visões opostas, mas que possuem em comum a exclusão do professor. Um professor de profissão é um ator nosentido forte do termo. Um sujeito que assume sua práticaa partir dos significados que ele mesmo lhe dá, quepossui conhecimentos e um saber-fazer provenientes desua própria atividade. O professor produz novos saberessobre saberes anteriormente adquiri-dos.Concluindo, entende-se que Tardif (2002) sugere a necessidadede se encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio entre o que se produz e o que se faz,pois, muitas vezes, os conhecimentos são produzidosem redomas sem conexões com as práticas profissionais. Levar em consideração o saber docente cotidianopermite renovar concepções a respeito da formação doprofessor, bem como de sua identidade e contribuiçãoprofissional (Ibidem).

Se a profissão exige naturalmente do professor a autonomia, pois ensinar é, antes de tudo, um exercício autônomo, Nóvoa (1989) se reporta a uma espirituosa situação dessa exigência. O autor (1989),em sua obra **Profissão**,**professor**. Reflexões históricas e sociológicas, faz uma interessante citaçãode Gérard Mendel (1980), da qual se pode fazer uma analogia ao professor prisional:

> No primeiro dia, o Deus-Estado criou o aluno, que é a criança desligada da vida, desligada da realidade, condenada a viver na sua cabeça. No segundo dia, foi criado o adolescente, que é o jovem adulto impedido de crescer, pois não tem lugar na Cidade, nem trabalho, nem responsabilidades, nem direitos. E eis-nos chegados ao terceiro dia desta Criação às avessas. Agora é a vez de infantilizar o adulto, condicionando-o a olhar para os superiores hierárquicos como se fossem seus pais e para a sociedade como se fosse uma grande família (MENDEL, 1980, p. 52apud NÓVOA, 1989, p. 58).

Nóvoa lembra aqui que essas palavras escritas por Gérard Mendel em 1980 situam-se na esteira das críticas formuladas à instituição escolar desde finais da década de sessenta. Não se trata de uma crise conjuntural dos sistemas educativos, mas antes, de uma inadequação do modelo escolar às necessidades sociais dos nossos dias (NOVOA, 1989).

Ainda citando Nóvoa (1989), cabe mencionar aqui que a expectativa sobreposta ao professor prisional ainda possui ressonâncias do século XIX de concepções que recaiam sobre o professor em geral, quando ele diz que ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do

professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana.

Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc.(Ibidem).

Evidenciando outras dificuldades pelas quais podem passar um professor para atuar no sistema prisional, no que se refere à sua autonomia em possíveis conflitos interpostos pelas imposições do próprio Sistema/Estado, traz-se aqui outra contundente observação de Nóvoa(1989, quando ele cita Adolfo Lima (1915) e Eusébio Tamagnini (1930), em umapassagem de um controle administrativo a um controle ideológico e os inúmeros conflitos políticos, no seio das escolas normais, ilustram bem a presença do Estado no campo educativo. Ao contrário, convergem no seio da educação correntes de origem diversa que pugnam por uma maior autonomia dos professores, no quadro da afirmação de um profissionalismo docente:

> O poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a da política. [...] Um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino. O recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais (LIMA, 1915, p. 360-361 apud Nóvoa 1989).

Cabe ainda citar Tamagnini (1930, p. 94)

> Ora, se o currículo deve indiscutivelmente considerar-se da competência do Estado, o mesmo se não pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos corpos docentes. O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objetivos a realizar, mas aos professores e só a eles compete a organização dos pro-gramas dos cursos, isto é, a seleção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista.

Nóvoa aqui afirma que Lima e Tamagnini representam perspectivas educativas e ideológicas claramente diferenciadas, mas coincidem na necessidade de delimitar o espaço de autono-mia da profissão docente, com base numa especialização adquirida em instituições de formação. Adolfo Lima fala do poder, no caso vertente em relação ao recrutamento de professores; Eusébio Tamagnini fala do saber, reportando-se à concretização pedagógica do ensino. E conclui o autor que:

> O confronto entre os distintos projetos passa sempre pela arena da formação de

> professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisi-ção de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Foi a exata percepção desta realidade que levou o Estado Novo a tomar medidas radicais nesta área(NOVOA, 1989, p.72).

Este autor ainda faz uma ressalva a despeito das dificuldades que se apontam, quando ele diz que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissio-nal no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação, mas também não tem valorizada uma articula-ção entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão do dia, para dias mais importantes. Estes dois "esqueci-mentos"inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profis-sional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (Ibidem).

Percebe-se que a educação, em suas mais diversas formas de manifestação, prática e aplicação, é, antes de tudo, uma nobre e possível forma de se alcançar liberdade. Liberdade de escolha a partir do conhecimento enriquecido, pois esse oferece possibilidades e suas variáveis; liberdade de manifestação do pensamento, da opinião, dos quereres e desejos onde, quem sabe mais, pode mais; liberdade para busca de atingimento de objetivos e proposições pessoais almejadas a partir de conhecimento propiciado em decorrência da própria ação de se educar, de se ampliar e acumular saberes; liberdade, enfim, como direito a ambicionar o mundo e todo conhecimento que dele emana, entre outras possibilidades.

Por isso, pensa-se que a educação adquirida e acumulada gera a possibilidade de sua própria renovação e ampliação, numa ação direta e contínua de construção de novos saberes a partir da recombinação dos anteriormente adquiridos e assim sucessivamente, num círculo virtuoso.Desta forma, como favorecedora de variadas possibilidades de libertação, a educação é, ainda, chave para uma infinidade de portas e, como tal, para abrir novas perspectivas.Pensa-se ser o professor "o chaveiro" mais indicado e mais eficientepara melhor moldar "as chaves" que melhor poderiam oferecer o acesso ao conhecimento e aos saberes libertadores. E eis que a educação, em sua ilimitada abrangência, chega aos portões das prisões se oferecendo como possibilidade de libertação, tanto real, quanto simbólica, daqueles que ali se encontram presos, talvez por sua falta ou pela falta de sua devida aquisição estruturante, em tempo hábil.

A educação levada ao cárcere, acredita-se, poderia conduzir luz ao encarcerado e a ele

iluminar uma saída, tanto para a própria liberdade física, possibilitando-lhe o impedimento à reincidência, quanto à sua libertação da ignorância e de um não saber, que poderia também ter-lhe sido causa de seu aprisionamento. E, o professor prisional, para além do cumprimento que se espera dele seja exigido para com a execução de suas tarefas de ofício, possivelmente deverá necessitar ainda, alcançar toda essa extensão do exercício de sua docência, quando de sua atuação em um ambiente prisional.

É de senso comum saber que do aprisionado lhe são retirados direitos os mais diversos, como forma de puni-lo pelo delitocometido, e por ser esta punição, parte fundamental e constante da penalização. O direito às liberdades, o de ir e vir e demais direitos atribuídos aos cidadãos livres, lhe são retirados, justamente como forma de punição, e essa é "a punição" atribuída a todos os criminosos.Contudo, há que se admitir e que se considerar, para além de inconformismos e da possível comoção causada pelo criminoso, que nem por isso, pode-se retirar-lhe a totalidade absoluta de seus direitos. Pelo menos alguns precisam lhe ser mantidos, como, por exemplo, os direitos básicos, à vida, àalimentação, e os demais advindos de uma consideração, no mínimo humana, que inclusive nomeia a certos direitos como humanos.

Outros lhe são ainda, com o tempo, acrescentados e, alguns até, sob forma de deveres, tanto a partir da perspectiva do apenado quando direcionados para sua recuperação e reinserção, quanto da perspectiva do Estado para com ele, como é o caso de uma possível educação que lhe seja imposta. Esta reflexãogera algumas questões: o apenado enxerga a educação como um direito seu? O Estado se sente no dever de (re)educá-lo? O preso recebe oferta de educação como um bem que lhe é propiciado para lhe reinserir na sociedade, ou a vê como uma punição que também lhe é imputada a cumprir como castigo por não a terantes adquirido?

Antes, porém, de se tentar reinserir o aprisionado, é preciso considerar se ele já se encontrava anteriormente inserido antes de se tornar preso. Será que se tornou como tal justamente por não estar anteriormente inserido e porque se encontrava socialmente excluído? Pois só se pode reinserir quem já esteve inserido. De acordo com Onofre(2012), o possívelmal-estar docente inspirado pela estrutura da instituiçãoprisional é rapidamente superado e se torna "fonte debem-estar docente, pelo reconhecimento de seu valorpara os alunos, pelo respeito e pela confiança na figura doprofessor, despertando motivações intrínsecas pertinentesà carreira, como o gosto de ser professor e a realizaçãoprofissional"(ONOFRE, 2012, p. 97).

Concorda-se com essa autora no tocante à motivação que poderia ser gerada nos alunos

participantes, uma vez que se entende que o possível estímulo a ser gerado em um grupo numa atividade qualquer, na maioria das vezes, decorre do empenho, dedicação, determinação e do envolvimento daquele que, de alguma forma, controla e lidera as atividades empregadas com os grupos. E, no caso do professor prisional, imagina-se que os alunos por ele trabalhados e lideradosdevam se encontrar ávidos por atividades quaisquer que os retirem, ainda que por determinado tempo, de suas condições de aprisionados e de afastados do convívio social.

Contudo, imagina-se que muitas poderão ser as dificuldades a serem enfrentadas pelo professor, uma vez que atuará naquele ambiente. Há que se apurar. Algumas poderão se confirmar; outras, se dissolverem; e, outras ainda, serem suscitadas. Esse trabalho se propôs justamente a investigar as dificuldades enfrentadas pelo professor no sistema prisional na direção de uma pesquisa que pudesseapontar as melhores evidências e constatar justificativas e a busca pelos objetivos.

3.METODOLOGIA

3.1. O imprevisível: A declaração pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de uma pandemia mundial e suas consequências sobre os trabalhos e pesquisa

Após os primeiros registros do surgimento de uma nova cepa de coronavírus na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, foi alertada pelas próprias autoridades chinesas a respeito de um surto de pneumonia naquela cidade. No dia 7 de janeiro de 2020, confirmou-se a existência de um novo tipo de coronavírus (OPAS, 2020). E, no dia 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPI), o que pode geralmente anteceder um alerta de possibilidade de surto pandêmico, que acabou por se confirmar no dia 11 de março de 2020, caracterizando-se assim a COVID-19 como uma pandemia (OPAS, 2020).

Em um cronograma de ocorrências que levaram à declaração de pandemia, pode-se apontar que no dia 11 de janeiro de 2020, foi registrado, oficialmente, o primeiro óbito causado pela doença na China. Em 21 de janeiro, foi registrado o primeiro caso de contaminação nos Estados Unidos, sendo este, portanto, o primeiro caso do continente americano. Os primeiros registros de pessoas contaminadas foram confirmados na Europa em 24 de janeiro e, na Austrália, em 25 de janeiro. No continente africano e na América Latina, os primeiros casos da doença COVID-19 foram registrados no mesmo dia, em 25 de fevereiro de 2020, sendo que este primeiro caso latino-americano foi no Brasil (UFRS, 2020). Em

apenas três meses, o vírus se espalhou por mais de 150 países e territórios.

No âmbito da educação, o MEC (Ministério da Educação) publicou no dia 17 de março de 2020, a Portaria nº 343, dispondo "sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19" (MEC, 2020). Em linhas gerais, a referida portaria autorizava, em caráter excepcional, a todas as instituições de "educação superior integrante do sistema federal de ensino", a substituírem as aulas presenciais "por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação", por um prazo de até 30 dias, podendo ser prorrogado (MEC, 2020).

Dois dias depois, em 19 de março de 2020, o MEC publica a Portaria nº 345, alterando em alguns pontos a 343. No dia 15 de abril de 2020, o MEC publica a Portaria nº 395, prorrogando a autorização para a substituição das aulas presenciais por mais 30 dias. A Portaria nº 473, publicada em 12 de maio de 2020, prorrogou, novamente, por mais 30 dias, a autorização prevista no Art. 1º da Portaria nº 343. Finalmente, com a publicação da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, o MEC estendeu até 31/12/2020 a autorização para a substituição das aulas presenciais "por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecno-logias de informação e comunicação ou outros meios convencionais" e revogou as Portarias nº 343, 345 e 473 (BRASIL, 2020). Com isso, a Portaria nº 544, trouxe a seguinte disposição:

> Art. 1º (...)
> § 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (BRASIL, 2020).

No dia 1º de dezembro de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 1.030, determinando o retorno das atividades letivas na forma presencial, em todas as instituições de educação superior integrantes do Sistema Federal de Ensino, a partir de 04 de janeiro de 2021. Tal medida trouxe muita polêmica, questionamentos e manifestações contrárias, o que obrigou o MEC a publicar em 07 de dezembro de 2020 a Portaria Nº 1.038, estendendo o retorno das atividades letivas na forma presencial para 1 de março de 2021, sendo "recomendada a observância de protocolos de biossegurança para o enfrentamento da pandemia de Covid-19" (BRASIL, 2020).

Com o avanço da doença no Brasil, no dia 13 de março de 2020 a UFV (Universidade Federal de Viçosa) publicou nota oficial destacando que desde o dia 19 de fevereiro vinha desenvolvendo "ações de planejamento para enfrentamento do problema nos seus três *campi*" (UFV, 2020). No dia seguinte, em 14 de março de 2020, o presidente do CEPE (Conselho de

Ensino, Pesquisa e Extensão) e Reitor da UFV, Professor Demétrius Davi da Silva, publica o Ato CEPE 17/2020, que:

> [...]suspende ad referendum do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE, as aulas de todos os campi e em todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino médio, ensino técnico, graduação e pós-graduação), bem como as datas e prazos estabelecidos em seus respectivos calendários escolares de 2020, a partir do dia 16/03/2020, por tempo indeterminado (UFV, 2020).

Em suma, pode-se dizer que todos os acontecimentos referentes a essa pandemia, que desde então assola o mundo e em especial o Brasil, os fatos, as ocorrências e a diversidade de medidas dela decorrentes, tanto governamentais quanto educacionais, impactaram diretamente sobre este trabalho de pesquisa, assim como sobre todos os demais trabalhos de todos os segmentos educativos do país. Diante de tais circunstâncias, tentou-se ao máximo adaptar-se aos recursos, tanto pessoais quanto coletivos, na busca pela conclusão dos trabalhos já iniciados antes mesmo da iminência de tais ocorrências. Eno presente caso em particular, buscou-se junto ao orientador melhores alternativas possíveis para a obtenção de êxito na conclusão dos trabalhos de dissertação e de pesquisa, adequando-os ao máximo à realidade e circunstâncias vigentes no país e nos meios acadêmicos.

3.1.2 O momento da ocorrência e suas consequências imediatas

O pesquisador encontrava-se pronto para o início dos trabalhos de pesquisa de campo, junto à Direção e aos professores da Escola Estadual Cid Batista, na Unidade Prisional Presídiode Viçosa-MG, com os quais já se havia mantido os primeiros contatos, quando então surge, no cenário mundial, a eclosão de uma epidemia com fortes indícios de que poderia vir a se tornar uma pandemia a estender-se por todo o planeta, o que acabou por se confirmar.

No início de 2020, por volta dos três primeiros meses, a pandemia se alastrou pela Europa, por outros países e chegou ao Brasil. Já em março de 2020, quando o período letivo começaria em todo o país, deram-se início às primeiras medidas preventivas e de isolamento social como forma inicial de prevenção e de possível contenção da epidemia em nosso país**.**

De imediato, as primeiras medidas cautelares se sobrepuseram a todos os procedimentos nas unidades de detenção ao longo do país. E não foi diferente nas unidades prisionais do Estado de Minas Gerais onde, este pesquisador, enquanto funcionário público e efetivo da Unidade Prisional do Presídio de Ubá, foi imediatamente afastado de suas funções no dia 16 de março de 2020, por contar mais de sessenta anos de idade, assim como outros funcionários nas mesmas condições, ou portadores de comorbidades diversas, situação essa de afastamento em que se encontraram até o final de julho de 2021, e em que alguns ainda se encontram.

Todo e qualquer contato externo com os detentos foi gradativamente sendo suspenso, inclusive visitas de advogados e de parentes. Passando então, “a sacola” ou “portaria”, que é como chamam o pacote de iguarias que lhes são semanalmente permitidas e fornecidas por familiares cadastrados, a serem suspensas em sua entrega direta e pessoal na unidade prisional, sendo determinado o respectivo envio por meio dos correios.

E, como não poderia deixar de ser, as aulas ou quaisquer outras atividades elaboradas ou administradas por pessoal externo foram imediatamente também suspensas e proibidas. Em decorrência de tal fato, a direção e os professores da Escola Cid Batista, da unidade prisional de Viçosa, foram impedidos de atuar nas dependências da mesma, prejudicando o trabalho de pesquisa junto aos mesmos. Pensou-se então na possibilidade de efetuar tal pesquisa, de forma ainda direta com cada professor, porém através de um agendamento pessoal-virtual por meio do Google Meet. E assim sendo contataram-se todos os professores e programou-se para a efetiva pesquisa virtual com os mesmos.

No entanto, ao longo de dois meses de insistentes solicitações junto a cada um deles, conseguiu-se a realização da referida pesquisa com apenas seis dos dez professores que compõem o efetivo quadro docente daquela escola.

Ainda que tenha sido prejudicado, direta e/ou indiretamente em algum ponto da pesquisa de campo, por consequência direta dessa pandemia, em sentido algum foram prejudicados tanto a qualidade das entrevistas obtidas, quanto o teor de seus respectivos conteúdos. Obteve-se, com clareza e empenho, a participação motivada de cada professor entrevistado, contribuindo com o melhor de suas experiências individuais e coletivas, na perspectiva das indagações, a partir de um questionário previamente elaborado e aprovado, que lhes fora apresentado sob a forma de uma entrevista tranquila, espontânea e interativa. Com o cuidado de direcioná-la aos objetivos primeiros, buscou-se sempre pelo atendimento à coleta de dados pertinentes à pesquisa e ao enriquecimento dos trabalhos.

3.2Caracterização da pesquisa

Foramadotados os procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994). Os autoresdestacam cinco característicasa respeito da pesquisa qualitativa, são elas:1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e nesse processo os investigadores são instrumentos principais; 2) esse tipo de investigação é descritiva e os dados são coletados através de palavras e não números; 3) há um maior interesse pelo processo do que pelo produto da pesquisa; 4) a análise dos dados obtidos acontece de forma indutiva em que as abstrações são construídas à medida que dados particulares são recolhidos e são

agrupados; e 5) o significado é de importância vital, pois nesta abordagem há o interesse pelas perspectivas e significados que os participantes da pesquisa empregam em determinado fato.

Ademais, neste tipo de abordagem o processo de condução da investigação reflete o tipo de diálogo entre investigador e participantes da pesquisa que deve, por parte do pesquisador, ocorrer de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A importância da abordagem qualitativa está no fato de ela possibilitar a análise de situações a que os indivíduos estão sujeitos nas relações sociais e em suas vivências,tornando possível, através da interpretação do pesquisador, construir um entendimento de situações ou fenômenos investigados (NEVES, 1996).

3.3 Universo da pesquisa

O estudo foi realizado através de pesquisa junto a professores que atuam nos programas de educação na Escola Estadual Professor Cid Batista da Unidade Prisional de Viçosa, MG.

Participaram deste estudo, seis professores da citada Escola, donde entrevistaram-se cinco professoras e um professor os quais receberam nomes fictícios para garantir o anonimato. A escolha de professores dessa Unidade Prisional, considerada no presente estudo, se deu com base em um levantamento sobre escolas prisionais dessa região.

3.4. Procedimentos

Foram estabelecidos contatos com a Direção da Escola Estadual Professor Cid Batista do Presídio de Viçosa – MG, como também contatos individuais com os professores daquela entidade educacional, após os quais, foram por eles estabelecidos dias e horários que melhor atendessem a cada um e assim agendada a entrevista individual via Google Meet.

Para a referida pesquisa, que se deu por meio de entrevistas pessoais-virtuais através do Google Meet, foi proposto um questionário pré-elaborado e pré-aprovado direcionado aos objetivos do presente estudo, com o propósito de identificar, coletar e analisar dados pertinentes às buscas almejadas na intenção do tema e dos objetivos da dissertação.

Posterior a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos da UFV, com a definição e aceite dos participantes, foi-lhes apresentado o Termo de Consentimen-to Livre e Esclarecido (TCLE) que fora lido e assinado sem qualquer tipo de intimidação e subordinação. Ao cumprir estes procedimentos, os participantes foram convidados a participar da entrevista semiestruturada que foi previamente agendada com cada um deles.

Em um universo de dez professores e uma diretora da referida escola, seis se prontificaram e realmente realizaram as entrevistas, as quais, com o respectivo conhecimento

e autorização verbal dos entrevistadosforam gravadas, e as gravações transcritas em texto linear, ipsis litteris, donde pode-se extrair a essência das questões propostas por questionário de igual teor apresentado a cada um e a todos eles.

Após essa transcrição, apuraram-se as respostas obtidas de cada uma das questões de cada participante e, da soma das repostas de cada questão em ordem numérica, abstraiu-se a essência contextual e o que de mais comum e consensual havia correlacionado entre as mesmas. Como resultado, obteve-se a fonte para a respectiva análise dos dados apurados.

3.5Instrumentos utilizados

Para a coleta de dados foi empregada a entrevista semiestruturada.SegundoLudke e André (1986), por meio da entrevista é estabelecida uma relação interativa havendo uma situação de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado.

Além disso, as autoras apontam que a entrevista tem vantagens sobre os outros métodos de coleta porque possibilita uma coleta imediata de informações desejadas e que, bem elaboradas, conseguem tratar de assuntos de vários âmbitos, principalmente do âmbito pessoal. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semiestruturada auxilia no recolhimento de dados descritivos na perspectiva do participante, o que auxilia o investigador a compreender como os participantes interpretam aspectos do mundo. O roteiro da entrevista semiestruturada será flexível onde serão fixados temas e possuirá perguntas abertas que permitirão uma liberdade de resposta dos participantes e novas perguntas poderão surgir durante a entrevista, caso seja adequado, de acordo com os objetivos da pesquisa apresentada.

3.6 Análise dos dados

Para a análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, foi utilizada a Análise de Conteúdos que, de acordo com Bardin (2011), busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se estuda e, com isso, objetiva evidenciar indicadores que auxiliem, a saber, sobre uma realidade que não seja a disponível na mensagem. Ela também tem como objetivo o conhecimento das variáveis de ordem psicológica, sociológica e histórica por meio da dedução com base em indicadores reconstruídos a partir das mensagens particulares trabalhadas (BARDIN, 2011).

Para esta análise, escolheu-se o procedimento mais adequado ao material que se obteve para ser analisado a partir da perspectiva dos objetivos de pesquisa e da posição ideológica e social. Conforme aponta Chizzotti (2006, p. 98), “a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e

social do analisador". Considerando os instrumentos de coleta de dados aqui utilizados e o aspecto metodológico proposto para este estudo, entendeu ser mais adequado o uso da técnica Análise de Conteúdo para fins de interpretação dos dados coletados. A função primordial dessa técnica é o desvendar crítico, buscando alcançar significados e manifestações contidos nas falas dos sujeitos. Dessa forma, é por meio da técnica apropriada de análise que se dá sentido aos dados coletados no campo de pesquisa (BARDIN, 2011).

Nas palavras de Bardin (2011, p. 31),"a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações". Importante ter em mente que o interesse não pode residir na mera descrição dos conteúdos das entrevistas, mas sim, conforme sugere Bardin, no que esses conteúdos poderão se fazer conhecer após serem devidamente tratados e analisados. Dessa forma, ela organiza as fases da análise de conteúdo no que chama de três polos cronológicos: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e o 3) tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

Na primeira fase (pré-análise), realizou-se a leitura inicial das transcrições das entrevistas. Tomando por base os objetivos propostos para este estudo, buscou-se identificar padrões e levantar hipóteses que possibilitaram a elaboração de indicadores que subsidiaram e fundamentaram a interpretação final.

Em seguida, passou-se à fase da exploração do material, em que se propôs proceder à codificação de todo o material selecionado e organizado na primeira fase. As informações foram sistematizadas e organizadas a partir de critérios de codificação e classificação do material que surgiu a partir do trabalho realizado na fase inicial. Para tanto, tomou-se por base palavras, temas e impressões, observados de maneira mais recorrente e mais consensual.

Na última etapa, foi operacionalizado o tratamento dos resultados com a proposição de inferências e a interpretação das informações à luz do referencial teórico proposto para o estudo.

Assim, a partir das entrevistas e de todo trabalho de análise das mesmas, conforme a análise de conteúdos decorrente de seus três polos cronológicos de pré-análise, exploração do material e do tratamento dos resultados, a inferência e interpretação, visando aos objetivos deste estudo, chegou-se à obtenção dos resultados.

3.6.1 Categorias de análise

No presente estudo, foi utilizado um roteiro de entrevista (Anexo 1) constituído de 21 questões organizadas em três blocos temáticos correspondentes ao conjunto de informações que se pretendeu obter, assim divididos: 1) Características do professor atuante no Sistema

Prisional; 2) Estruturação/Organização do ensino no sistema prisional; e 3) Aspectos da atuação docente no sistema prisional.

Na categoria Características do professor atuante no sistema prisional, buscou-se conhecer a formação dos professores entrevistados (Graduação e pós-graduação) e se atuavam no sistema prisional na própria área de formação. Como também, quanto aos anos de formação, o tempo de docência no ensino regular e de docência no sistema prisional e se possuíam outro cargo para além daquele no qual atuavam no sistema.

Ainda nesta categoria, buscou-se conhecer o perfil dos entrevistados, quanto aos motivos que os levaram a lecionar no sistema prisional, se de alguma forma isso os realizava profissionalmente e se sentiam preparados para tal. Procurou- se também saber se a atuação no sistema prisional teria sido por determinação superior ou por uma escolha pessoal, e se tinham ou não a intenção de continuarem lecionando no sistema.

Na Estruturação/organização do ensino no sistema prisional, apurou-se a exigência ou não de vínculo a alguma instituição de ensino para se poder lecionar no sistema prisional, ou a de necessidade de algum treinamento específico ou tempo mínimo de atuação docente, anterior ao ingresso no sistema, e se lhes eram acobertados seguro pessoal ou coletivo.

Indagou-se sobre existência ou não de exigências quanto ao gênero, ou impedimento quanto à idade, deficiência física ou pertencimento a quaisquer grupos sociais como LGBT, partido político, etc. do professor para lecionar no sistema; se os programas curriculares dentro do sistema prisional seguem as mesmas determinações do ensino regular como provas, carga horária, etc. e se isso acarretaria alguma implicação na formação dos detentos.

Suscitou-se ainda, nesta categoria, como seriam estruturadas as turmas no sistema, quanto à faixa etária, ao nível escolar e à capacidade cognitiva; como se encontraria atualmente organi-zado o ensino dentro do sistema prisional e, se comparado ao ensino regular, isso traria algum tipo de facilidade ou de dificuldade para a prática da intervenção docente naquele ambiente.

Na terceira categoria,Aspectos da atuação docente no sistema prisional, procurou-se inteirar dos recursos e estratégias metodológicos empregados nas aulas e atividades desenvolvidas junto aos alunos do sistema prisional; se eles diferem e o quanto e onde diferem do sistema regular; de como se estabeleceria a relação professor-aluno no sistema e qual a abrangência dos conteúdos e possibilidades de discussões sobre aspectos gerais da vida.

Por fim, buscou-se apurar, se comparado ao ensino regular, quais seriam as maiores e mais importantes dificuldades que apontariam para a prática pedagógica no sistema prisional,

como se daria a lida para com essas dificuldades no cotidiano desse ambiente, e quais caminhos os entrevistados apontariam para sanar ou amenizar essas possíveis dificuldades.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização do grupo amostral e suas colocações nas entrevistas

A partir desta pesquisa, através das entrevistas realizadas, demonstrou-se o que delas apurou-se, os resultados a que se chegou e a conclusão.

4.1.2 Caracterização dos participantes, suas colocações, envolvimento com o ensino no sistema prisional

O grupo amostral desta pesquisa foi constituído por seis professores efetivos da Escola Estadual Professor Cid Batista do Presídio da Cidade de Viçosa, sendo cinco professoras e um professor entrevistados, em um universo de dez professores constantes dessa instituição. Os professores foram identificados por meio de nomes fictícios, conforme estabelecido no TCLE,e os aspectos e características recolhidas no decorrer das entrevistas através de questionário são apresentados a seguir.

A professora Elizabeth é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Coordenação, Supervisão e Orientação Escolar. Conta com 20 anos de graduação e atua no ensino prisional em sua área de formação; tem 13 anos de docência no ensino regular e dois anos de docência no sistema prisional; possui outro cargo efetivo no Município e, no Estado, é contratada. Disse que o motivo que a levou a lecionar no sistema prisional é ter sempre gostado de desafios e que já trabalhou em escola especial da APAE e na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados(APAC). Realiza-se profissionalmente lecionando no sistema prisional, acha isso muito válido e se sente preparada para tal, por se tratar de EJA, método de ensino para o qual muito se preparou; atua no sistema por opção e que, se quisesse, poderia ter pego outras vagas em outras escolas, e que gostaria muito de continuar atuando no sistema, mas que em 2021 possivelmente não haverá o seu segmento, que é o de primeiro ao quinto ano.

Na fala da professora Elizabeth, sobretudo no motivo que a levou a lecionar no sistema, pode-se identificar, como aponta De Carvalho e Guimarães (2013), que o espaço prisional, dessa forma, é regido por um modo peculiar de existência, com suas regras, condutas e seus códigos específicos, tornando-se, assim, um espaço de conflitos e tensão entre os seus atores. Nesse viés, os sujeitos se submetem à adesão dessas regras e condutas, na tentativa de sobreviver e tornar o tempo mais breve possível à sua estadia na prisão. Essa teia de

costumes, valores e normas comuns aos aprisionados se dá no processo de socialização pelo qual o sujeito se apropria da linguagem, dos códigos, dos conhecimentos do grupo e da cultura social da instituição. Considerou-se ainda que, nesse cenário, dentre as atividades que são desenvolvidas na prisão, tem-se atividades educacionais. O espaço em que ocorre o ato educativo é singular e diferente de outros espaços como igreja, família, grupo de amigos, entre outros. Afinal, que escola é essa? Assim, a escola para prisão como a escola extramuros tem como um dos seus maiores desafios a formação da cidadania que leve a autonomia, liberdade, alteridade e participação na construção de uma sociedade mais humana e justa (DE CARVALHO; GUIMARÃES, 2013).

A professora Andréia é graduada em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e possui Mestrado também em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Leciona no sistema prisional em sua área de formação. Explica que atualmente o ensino no sistema prisional é por área de conhecimento e sua área é a de Ciências Humanas, que envolve História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Graduou-se em 2012, portanto há mais de oito anos; tem oito anos de docência no ensino regular e quatro anos e meio no ensino prisional; não possui outro cargo e sempre foi professora do Estado. No princípio, assim como sua família, teve receio de lecionar no presídio por ser muito nova. Mas, por falta de outras oportunidades, acabou por aceitar e diz que hoje se sente realizada profissionalmente e muito feliz lá, tanto que não mais procurou nenhum outro lugar para lecionar. Diz que hoje, depois de quatro anos lecionando no sistema, se sente plenamente preparada para naquele ambiente atuar como professora e que continua aprendendo muita coisa nessa caminhada. Diz ainda que sua escola é uma escola “criada”, que não depende de outra escola estadual para funcionar e que está lá por livre e espontânea vontade e também por necessidade de trabalhar. Pretende permanecer lá enquanto for possível, pois as regras das designações vêm mudando muito no decorrer dos anos.

As afirmações da professora Andréia remetem imediatamente a Onofre (2014) e a Duarte (2017). Onofre (2014) salienta que o papel da escola é promover situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes e permitam evidenciar a ideia de que os homens fazem a história a partir de uma circunstância concreta e de uma estrutura que já existe. E esclarece ainda que a sala de aula de diferentes espaços educativos é portadora de várias culturas, cidadanias, identidades, e a escola trabalha com esse jogo complexo de filiações e pertences. Apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural, o professor tem presente que um dos elementos da eficácia de seu papel reside no processo de resgate da liberdade, e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer

possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo. Se o aprisionado vive em função desse resgate, não há que se medir esforços para o repensar da escola e das práticas educativas que ocorrem no interior das unidades prisionais (ONOFRE, 2014).

As expectativas e tensões que ocorrem ou que poderiam ocorrer naturalmente em qualquer um que se prontificasse a esse novo desafio não foram diferentes no caso da professora Andréia que as vivenciou com a mesma possibilidade que os outros que a antecederam.

Como se viu anteriormente, para a inserção da educação no sistema prisional e sua possível viabilização nesse ambiente, não está prevista a atuação de um professor com formação específica para isso, ou além daquela já prevista para o ensino regular. Requer sim, como em toda e qualquer instituição, algumas especificidades laborais, de atitude, de postura e de preparação pessoal, para naquele ambiente atuar, além das exigências de praxe de caráter administrativo e de segurança, interpostas e já previstas nas normas e regulamentos estabelecidos pelo próprio sistema prisional, conforme o **Manual do Servidor das Escolas Prisionai**s[1]citado por Duarte e De OrnellasSivieri-Pereira(2018), e que também se pode observar, no Estado de Minas, de forma oficial, através do **Regulamento e Normas de Procedimentos do Sistema Prisional de Minas Gerais** (ReNP, 2016).

A professora Luciana é graduada em Letras e com Licenciatura em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa. Leciona no sistema prisional em sua área de formação, até 2019 lecionou Língua Inglesa e em 2020 trabalhou com Linguagens. Graduou-se em 2016, quando começou a lecionar no ensino regular e, a partir de 2017, iniciou-se no presídio, onde se encontra lecionando até hoje, no único cargo que possui. Fora trazida para Viçosa por circunstâncias familiares, conheceu alguém que lecionava no presídio, onde ela nem sequer sabia que havia escola e, por meio desta pessoa, se inscreveu para dar aulas lá.Ainda que muito assustada e apreensiva no início, foi conhecendo o sistema, os alunos, a direção e viu que não era um "Bicho de Sete Cabeças" e também por necessidade começou a lecionar. Diz que hoje se sente imensamente realizada profissionalmente por lecionar no sistema prisional e que, ainda faltando algum tempo para se aposentar, deseja ali continuar até sua aposentadoria. Afirmou também que quando começou, achou que não estava nem um pouco preparada, mas à medida que foi ficando e se apoiando em uma direção competente e humana, foi aprendendo e, hoje, se sente preparada e no exercício da busca de uma preparação constante. Está lá por opção,

[1] Entende-se que o referido manual se trata de um documento artesanal, produzido pela secretaria da escola com a intenção de apresentar aos novos professores as normas e as regras que regem a diretoria dessa unidade prisional, não se tratando de um documento oficial ou literalmente formalizado por instâncias legais. Nesse sentido, suas informações foram tomadas como uma fonte de dados culturais sobre a instituição escolar e da unidade prisional pesquisada (DIÁRIO DE CAMPO).

por realização pessoal e por puro prazer.

O total desconhecimento relatado pela professora Luciana, em seu início, para com o ensino no sistema prisional, remete a algumas questões que se viu em Nóvoa durante as pesquisas, quando Nóvoa fala da formação de professores em sua obra **Profissão, professor**, e que se pode reportar também, por analogia, sob certos aspectos, à condição do professor prisional, quando ele diz que, de fato, é impensável que os programas de formação dos professores continuem a ser estruturados com base numa mescla epistemologicamente pouco consistente de "saberes acadêmico-científicos" e de "conhecimentos pedagógicos": por um lado, ainda não se percebeu que aos professores não basta adquirir certos saberes, sendo fundamental compreender o seu percurso histórico de elaboração e o contexto social em que se impuseram, de modo a poderem agir sobre eles e a transformá-los em produtos passíveis de serem apreendidos pelas crianças ou pelos jovens; por outro lado, mantém a tradição de fornecer um conjunto genérico de conhecimentos pedagógicos, cuja pertinência e eficácia deixam muito a desejar e que servem mais para afirmar o prestígio dos "especialistas em educação" do que para formar professores.

Tomando Nóvoa para este trabalho, como um visionário para os dias atuais, àquela época ele escreveu

> Os ANOS 60/70 vão assistir a emergência da pedagogia institucional, da educação permanente e da descolarização da sociedade, movimentos distintos, mas onde é possível distinguir alguns denominadores comuns: a crítica às instituições escolares existentes, a projeção da pedagogia para fora dos quatro muros da escola e a diversificação dos papéis dos professores, entre outros (NÓVOA, 1989, p. 455-456).

Este autor ainda afirma que:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

A professora Marilene é graduada em Pedagogia e com pós-graduação em Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso e, segundo ela, também em Inspeção Escolar. Não leciona em sua área no sistema prisional, pois lá, sempre foi diretora desde 2016 até hoje, portanto, por mais de cinco anos. Formou-se em 1992 e em abril de 2021 fez 29 anos de formada. Lecionou no ensino regular por 15 anos; possui um cargo efetivo no Estado, no qual atua como diretora e não possui outro cargo. O motivo que a levou ao ensino no sistema prisional foi um convite para lá ser diretora, o que prontamente aceitou. Relata que, com certeza,se realiza profissionalmente estando no sistema prisional pelo fato de poder levar a educação aonde só há sofrimento e que, segundo ela, por alguém ter cometido um crime não tem por isso ser

ainda mais marginalizado. Hoje se sente preparada para estar atuando no sistema, mas que em 2016, quando lá ingressou, teve que estudar muito e que correr muito atrás para desempenhar sua função naquele ambiente.

Relata ainda que, para atuar no sistema, é uma questão exclusivamente de opção e nunca de imposição de ninguém, inclusive porque há uma lista específica para se candidatar a isso e só se inscreve nela quem realmente quer atuar lá. Pretende continuar atuando no sistema enquanto depender dela e enquanto seus superiores assim o quiser.

Seu relato do porquê se realiza profissionalmente em um ambiente de ensino prisional remete a passagens aqui já trabalhadas em que secitam observações de Elenice Onofreque expõeque não se trata, no entanto, de propor uma educação escolar específica para o contexto prisional.

Segundo a autora, não se pode, também, ser a mesma educação que já excluiu os estudantes. Concorda com Pereira (2014, p. 4) quando afirma que é preciso respeitar as singularidades do espaço e "motivar essas pessoas a ponto de ver na educação uma possibilidade de emancipação, ainda na condição de encarceradas". E reafirma a autora que de igual forma se está sinalizando que para ser professor em escolas de unidades prisionais há de se ter uma formação diferenciada, uma vez que estamos diante de uma escola pública como as outras, com professores da rede pública de ensino e com estudantes de EJA, com as singularidades dessa modalidade de ensino (ONOFRE, 2016).

Além das possíveis dificuldades que possam existir em um trabalho qualquer em um ambiente prisional e, no caso específico, o de um professor, não é difícil de se supor que ali ocorreriamalgumas das muitas dificuldades diretamente ligadas à atuação docente, ao se imaginar que o professor prisional haverá de considerar antecipadamente em suas expectativas que, além de todas as possíveis dificuldades inerentes à educação, e sobretudo à educação de aprisionados, encontrará pela frente características em seu alunado prisional, dentre outras, aquelas a que se remete Elenice Onofre (2007), quando informa que:

> Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os 'pobres', são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de 'marginais', 'bandidos', duplamente excluídos, massacrados, odiados (ONOFRE, 2007, p.12).

A professora Virgínia é graduada em Letras e em Pedagogia. Em Letras é graduada em Português e Suas Literaturas, e não se especializou em Inglês. Leciona em sua área no sistema

prisional, tem 15 anos de graduação em Letras e dois anos em Pedagogia; possui 10 anos de docência no ensino regular e, no prisional, diz ser a mais antiga, tendo começado lá em 2014, quando foi fundada a escola Professor Cid Batista. Possui outro cargo fora do presídio, na prefeitura, onde atua como professora de Língua Portuguesa. Relata que o que a levou a lecionar no presídio foi uma oportunidade que apareceu de, lá, cumprir uma substituição, assim que chegara de outra cidade e viu ali uma chance de lecionar no Estado. E assim que pôde, para lá retornou, não mais só para substituir, por ter gostado do método e do ensino no sistema prisional em si. Diz que em muito se realiza profissionalmente lecionando no sistema, porque lá aprende todo dia com os alunos-detentos, e lhe é muito mais gratificante a forma como são lá conduzidas as aulas e a metodologia aplicada. Diz que atua no sistema por pura opção, como acredita que seja com todos que ali atuam e que todo ano querem voltar. Sempre estão lhe oferecendo cargo fora de lá, mas ela não sai, e tem a intenção sim de lá continuar atuando enquanto puder.

A professora Virgínia, em suas afirmações a despeito de sua realização profissional através do ensino prisional e de suas perspectivas quanto ao mesmo, parece falar através "da lente" de Foucault (1987), quando este fala sobre a educação como um direito do preso "A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento"(FOUCAULT, 1987, p. 224).

Foucault (1987) diz ainda que só a educação pode servir de instrumento penitenciário, e que a questão do encarceramento penitenciário é uma questão de educação. O tratamento infligido ao prisioneiro, fora de qualquer promiscuidade corruptora, deve tender principalmente à sua instrução geral e profissional e à sua melhora (Princípio da Educação Penitenciária). Salienta esse autor que a prisão torna possível, ou melhor, favorece a organização de um meio de delinquentes, solidários entre si, hierarquizados, prontos para todas as cumplicidades futuras:

> A sociedade proíbe as associações de mais de 20 pessoas[...] e ela mesma constitui associações de 200, de 500, de 1.200 condenados nas casas centrais que são para eles construídas ad hoc, e que para seu maior conforto ela divide em oficinas, em pátios, refeitórios comuns[...] e multiplica-se por toda a superfície da França, de tal modo que, onde houver uma prisão, há uma associação[...] outros tantos clubes antissociais (FOUCAULT, 1987, p. 294).

O professor Diego é graduado como Bacharel em Administração pela UFV, possui Licenciatura em Geografia pela UFOP, e é pós-graduado em Ciência da Religião. Tem quatro anos de graduação em Licenciatura em Geografia e nove anos como Bacharel em Administração. Possui seis anos de docência no ensino regular, três anos no ensino do sistema prisional e não possui outro cargo. No sistema, leciona na área de Geografia e diz que o que o

levou a lecionar lá foi uma questão de oportunidade, pois na expectativa de estar concorrendo a uma vaga lá, assim que ela surgiu ele se apresentou. Relata que profissionalmente se realiza demais por lecionar no sistema prisional por saber que a educação é um caminho e, principalmente, um caminho para a ressocialização social dos detentos. Segundo ele, para o preso não existe outro caminho, pois quem cometeu um crime tem mesmo que pagar pelo erro, mas se pergunta qual será sua perspectiva após pagar por seu erro. O que, para ele, justificaria a reincidência e o retorno ao sistema por parte dos não assistidos pela educação e, esta poderia reverter essa expectativa negativa. Diz que hoje sim, se sente preparado para lecionar no sistema, mas que no começo teve que se adaptar e se preparar muito. Tem a plena convicção de lhe ser opcional atuar no sistema, de estar lá por idealismo, por se realizar como pessoa e professor, pois jamais se submeteria a estar lá por imposição de quem quer que fosse. Tem toda intenção de continuar lecionando no sistema prisional e não vê a hora de voltar para lá em 2021 com o possível recomeço das aulas.

Pôde-se observar no decorrer da entrevista com o Professor Diego, assim como observou-se nas pesquisas, que uma das ações concernentes ao Estado prevê a privação de liberdade aos desviantes, mas que esta não deve se restringir apenas ao ato punitivo por si só, ao cumprimento objetivo, simples e puro, da pena imposta. Precisa, concomitantemente, punir, recuperar e reinserir. Inclusive como forma de tentar impedir não só o crescimento de ações ilegais e criminosas, conforme previamente estabelecido em leis, como também tentar impedir que sejam praticadas pelos mesmos que já as cometera, ou seja, contribuir para inibir reincidência.É possível afirmar que, conforme citado por De Barros(2015, p. 280)“A pena tem um aspecto de retribuição ou de castigo pelo mal praticado: *punir guia peccatum”*. Logo, a única finalidade da pena era castigar a conduta delitiva, que naquele Estado poderia ser o pecado cometido. É importante demarcar que nessa figura de Estado, em muitos países, em especial os da Europa, os atos delituosos eram punidos muitas vezes de forma cruel, tendo-se como fundamento a retribuição do mal praticado (DE BARROS, 2015).

Cabe lembrar ainda a citação de Elizabeth de Lima Gil Vieira

> Atestar a falência da pena de prisão, apontar a ineficiência do sistema penitenciário no que tange ao cumprimento dos paradoxais objetivos de punir e ressocializar, informar o número crescente de encarcerados em nosso país, parece simplesmente evidenciar o já sabido por todos. Entretanto, faz-se mister, ainda assim, refletirmos sobre a prisão, por muitos entendida como espaço de fracassos e fracassados, de excluídos e desacreditados e, principalmente, sobre a escola na prisão, como espaço de possibilidades e criatividade, apesar das marcas disciplinares que a constituem (VIEIRA, 2013, p. 93).

As assertivas do professor Diego reportam ainda a algumas citações de Foucault sobre as condições dadas aos detentos libertados que acabam por condená-los fatalmente à reincidência: porque estão sob a vigilância da polícia; porque têm designação de domicílio, ou proibição de permanência; porque só saem da prisão com um passaporte que têm que mostrar em todo lugar aonde vão e que menciona a condenação que sofreram. A quebra de banimento, a impossibilidade de encontrar trabalho e a vadiagem são os fatores mais frequentes da reincidência. Lembra ainda Foucault (1987) que a**Gazette destribunaux**, mas também os jornais operários citam muitas vezes casos semelhantes, como o daquele operário condenado por roubo, posto sob vigilância em Rouen, preso novamente por roubo, e que os advogados desistiram de defender; ele mesmo toma então a palavra diante do tribunal, faz o histórico de sua vida, explica como, saído da prisão e com determinação de residência, não consegue recupe-rar seu ofício de dourador, sendo recusado em toda parte por sua qualidade de presidiário; a polícia recusa-lhe o direito de procurar trabalho em outro lugar; ele se viu preso a Rouen e fada-do a morrer aí de fome e miséria como efeito dessa vigilância opressiva (FOUCAULT, 1987).

Em **Vigiar e punir**: nascimento da prisão, Foucault (1987) leva a refletir e a questionar sob certos aspectos das finalidades das prisões e alerta que talvez se deva inverter o problema e perguntar para que serve o fracasso da prisão; qual é a utilidade desses diversos fenômenos que a crítica, continuamente, denuncia: manutenção da delinquência, indução em reincidência, transformação do infrator ocasional em delinquência. E acrescenta Foucault que se deveria então se supor que a prisão e, de uma maneira geral, sem dúvida, os castigos não se destinam a suprimir as infrações; mas antes a distingui-las, a distribuí-las, a utilizá-las; que visam, não tanto tornar dóceis os que estão prontos a transgredir as leis, mas que tendem a organizar a transgressão das leis numa tática geral das sujeições. A penalidade seria então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. Em resumo, a penalidade não “reprimiria” pura e simplesmente as ilegalidades; ela as “diferenciaria”, faria sua “economia” geral.Assim, deve-se falar de uma justiça e evocar seu verdadeiro sentido, não só porque a própria lei ou a maneira de aplicá-la servem aos interesses de uma classe, mas porque toda a gestão diferencial das ilegalidades por intermédio da penalidade faz parte desses mecanismos de dominação, que se deve rever, em nome de se fazer uma verdadeira justiça no cumprimento das penalidades impostas. Os castigos legais devem ser recolocados numa estratégia global das ilegalidades. O “fracasso” da prisão, alerta Foucault, pode, sem dúvida, ser compreendido a partir daí (FOUCAULT,

1987).

Lembra-se aqui que no momento das entrevistas, todos os professores encontravam-se afastados de suas efetivas funções docentes junto à referida escola, em decorrência da já mencionada pandemia.

4.1.3 Exigências, vínculos, treinamento e seguridade

Segundo relato de todos os entrevistados, não há exigência alguma de vínculo com qualquer instituição educacional externa, estatal ou privada, para que um professor de qualquer área lecione no sistema prisional, nem lhe é exigido treinamento prévio específico ou tempo mínimo de atuação no ensino regular externo. Como também, não existe nenhuma restrição quanto à idade, ao gênero, à ideologia, deficiência física, ou qualquer outra que impeça um professor candidatar-se a lecionar no sistema. A única restrição, e isso lhes é uma exigência incondicional, seria o histórico de bons antecedentes, e não se admite, em hipótese alguma, um professor que tenha qualquer processo ou antecedentes criminais em sua ficha pessoal. O que justificaria o impedimento, devido ao ambiente em que atuarão. Segundo todos eles, os professores que atuam no sistema prisional não recebem nenhuma forma de seguro pessoal, ou remuneração adicional pelo local de trabalho.

4.1.4 Programas curriculares, formação dos detentos e estruturação das turmas

Para os entrevistados, tirando os pormenores situacionais que o ambiente prisional impõe, poder-se-ia dizer que os programas curriculares e seus conteúdos são praticamente os mesmos do ensino regular, inclusive porque operam nos mesmos moldes do EJA lá praticado. A carga horária seria um pouco menor, porém tentam ao máximo seguir as mesmas diretrizes e determinações impostas pela Secretaria Estadual de Educação para o ensino regular.

O que ocorre no ensino prisional em relação ao regular, segundo os entrevistados, são as adaptações que precisam fazer deste para aquele, sobretudo, no tocante ao cumprimento dos conteúdos dentro do período de tempo que, para o prisional, é menor que no regular. Como se expressa um dos entrevistados quando diz:

> A gente tem que adaptar muita coisa porque a gente sabe que o currículo já é muito extenso para o regular que tem um ano para trabalhar os conteúdos e, dentro do siste-ma prisional, dentro da EJA como um todo, tem um período de um semestre para uma série. Então, a gente acaba tendo que fazer muitas adaptações, mas em questão de cronograma de avaliação e o método de aprovação, é a mesma coisa do ensino regular.

Quanto às opiniões dos entrevistados se essas adaptações implicariam na formação dos

detentos, esse é um dos poucos itens em que eles apresentamcerta divergência entre si, em quea diferença maior estaria em como cada professor lida e trabalha, tanto o tempo de atividade dispensado aos detentos, quanto as adaptações, na práticade cada um em sua atuação, por causa da diferença de idade e do grau de conhecimento desnivelado apresentado pelos detentos.

Quanto à estruturação das turmas, relatam que não há um critério de exigência estabelecido por parte do professor,nem pelo sistema prisional, para a formação das mesmas. O que os professores referem é uma avaliação que eles fazem dos detentos candidatos ao ensino, quanto à série que cada um alega ter cursado até então, tanto através de pesquisa dos históricos desses alunos junto a possíveis registros na Secretaria de Educação, ou nas escolas em que eles informam terem cursado a última série. Quando a direção da escola não consegue obter históricos ou informações que confirmem as alegações dos detentos, os professores formulam e aplicam uma avaliação para melhor localizá-los em cada respectiva série.

São também relatadas outras questões com ênfase na heterogeneidade das turmas, relativas à capacidade individual dos detentos, que os professores precisam contornar e, por vezes, promover adaptações, que é o que declarou um dos entrevistados ao dizer que:

> São bem heterogêneas (as turmas), porque o que corresponde ao 6º ano, a gente chama de 1º período do ensino fundamental. Às vezes ele (o detento) chega lá, no período fundamental e não sabe ler nem escrever direito; e às vezes, é um aluno mais velho, um aluno que já abandonou a escola há muitos anos; e aí, de outro lado, tem aquele jovem, com 18 ou 19 aninhos, que entrou ali (no presídio) recentemente e que estava estudando até há pouco tempo. Então, há uma grande dificuldade de se nivelar o conhecimento dos alunos na turma, devido a essa heterogeneidade [...]na mesma série eu tenho alunos de 20 e de 40 anos.

Essas questões podem ser relacionadas a Paiva (2007) ao dizer que a educação na prisão não apresenta como dificuldades possíveis ao professor prisional apenas aquelas pressupostas como evidentes àquele ambiente. A autora (2007) trata com propriedade destas questões, dando-lhes um enfoque diferenciado quando evidencia, por exemplo, conteúdos como EJA, evasão, autonomia e formação continuada.

Ela trabalha esses conteúdos de uma forma interessante suscitando um questionamento para além do habitual, comum e de imediata aceitação. Ao referir-se, por exemplo, ao EJA, que é a forma de ensino mais aplicada nos ambientes prisionais, questiona que se o EJA para os demais públicos não é visto como direito, ficando à margem das políticas públicas, historicamente e, muitas vezes, ainda hoje, quando se trata dos apenados, essa situação se acentua, penosamente. De posse dessa compreensão, é preciso dizer que esse grupo de jovens e adultos — homens e mulheres — têm condições especiais de vida e que, por isso mesmo,

exigem propostas educativas e pedagógicas adequadas à situação limite em que vivem, no que diz respeito à escolarização que podem receber, assim como quanto ao papel que a educação pode representar no processo de ressocialização, uma das finalidades do confinamento, adotado como controle social sobre o delito, em muitas culturas (PAIVA, 2007).

Os professores entrevistados contaram que as turmas, durante o ano, sofrem todos os tipos de modificações quanto aos alunos que as compõem e as frequentam, podendo um ou outro ser transferido para outra unidade no meio do período; um ou outro chegar de outra unidade onde frequentava a escola; ou sair de alvará; ou ser suspenso das aulas pela direção do presídio por problemas disciplinares internos ou simplesmente por desistência voluntária.

Quanto à evasão, Paiva (2007) alerta que se costuma pensar, ainda, que nas escolas em presídios não há evasão. A autora questiona o que, afinal, se entende por evasãona EJA e, mais ainda, no cárcere. O conceito de evasãona escola para jovens e adultos tem sido bastante equivocado, tomado como um desinteresse do aluno que, por isso, a abandona. Este aspecto, sem dúvida, pode também existir, mas é preciso ir além do que aparenta significar, do que aparece na superfície do problema. Jovens e adultos têm a vida adulta como prioridade, o que inclui o cuidado com casa, família, trabalho, responsabilidades financeiras, etc. A escola, embora importante — e por isso voltam a ela — não constitui prioridade, pois as demais exigências colocam-se à frente, diversamente da infância quando, em princípio, estas exigências não deveriam estar presentes (e não estão para muitas crianças).

Mais do que falar em evasão, portanto, é preciso entender ser este um movimento dinâmico de idas e voltas, em função das necessidades da vida cotidiana, que nem sempre é estável para manter fixados os sujeitos, obrigando-os a migrações constantes de residência, de trabalho, de local de estudo. Mas também é preciso pensar o quanto a própria escola, seus ritos, práticas, rotinas e propostas pedagógicas podem ser responsáveis pelo afastamento dos alunos, desiludidos pela inadequação da oferta em relação ao que vêm buscar (PAIVA, 2007).

Lembra a autora que, no cárcere, a forma como a evasãose apresenta não tem os motivos da vida como mola propulsora, e talvez quase se possa afirmar que fica mais fácil avaliar o quanto a escola pode estar inadequada para as necessidades e demandas dos sujeitos. Se, por um lado, a privação de liberdade poderia contribuir para garantir a presença dos alunos na escola, por outro não impede que se afastem, se o projeto pedagógico não considerar a realidade desses sujeitos e seus desejos nesse espaço diferenciado do mundo da prisão (IBIDEM).

4.1.5 Organização do ensino no sistema prisional: facilidades e dificuldades para a prática de intervenção

A organização do ensino no sistema prisional, assim como as possíveis facilidades e dificuldades que dela decorrem, traz consigo características próprias e uma dinâmica particular daquele ambiente onde ela se processa e se tenta estabelecer, e é o que se pôde apurar durante as entrevistas. Os professores, público alvo dessas entrevistas, uma vez lançados na extensão daquele universo, juntamente com os demais atores que o compõem, passam não só com eles a interagir com proximidade e de forma orgânica, como também a compor o acontecer daquele universo, naquele ambiente.

Pôde-se ainda observar, e apurar, que os professores não vão até lá apenas para a prática de sua atuação docente, como quem cumpre uma função que lhe é atribuída como parte de seu ofício, mas que, ao interagirem com aquele ambiente - e isso é por eles relatado -, se envolvem de uma forma para além de suas obrigações funcionais e se sentem como parte integrante daquele universo. E relatam ser por ele absorvidos e responsáveis no que lhes tange ensinar, desenvolver, recuperar e ressocializar os que ali se lhes oferecem como alunos, ainda que para além das condições antes vivenciadas em um universo de ensino regular por eles experimentado e considerado. Uma vez interagido, não mais se pode ser indiferente, é o que declaram.

Determinadas declarações dos entrevistados mostram claramente algumas das facilidades e das dificuldades por eles enfrentadas.

Uma professora relatou a facilidade que o disciplinamento dali, impõe, porém: “Lá é melhor para trabalhar em questão de disciplina, mas é um pouco limitado porque a convivência é só entre eles e isso dificulta. Eles não têm acesso à internet e não podem pesquisar nada”.

Outra professora trouxe a dificuldade de espaço e de alocação dos alunos:

> A diferença que a gente tem está muito relacionada à questão da segurança e à questão do próprio espaço físico que nos é oferecido... dificilmente uma turma tem mais de 12 ou 15 alunos, até porque a nossa sala de aula não comporta esse número de alunos, porque é muito pequena e eles precisam ter uma distância mínima um do outro e dos professores.

Outra argumentou ainda quanto ao comportamento imposto: “[...] o fato de não poder sair, e ter que se comportar, porque senão eles lá punem, a maioria participa, quer aprender, e o fato de já estar interessado já ajuda muito”.

Alguns professores percebem imposições superiores como um dificultador dos

trabalhos:

> Dificuldade sim, se a gente tiver que seguir aquilo que o governo impõe pra cada série ou modalidade. Se a gente tivesse que seguir rigorosamente ali, acho que não dariaconta, mas, para nós do sistema prisional, deram abertura para que a gente pudesse trabalhar da forma que o professor achasse melhor.

> Dificuldade! Por que na verdade não existe um currículo, uma base para EJA. A gente segue os parâmetros do Ensino Fundamental e Médio e vai adaptando àquilo ali, o que é essencial. Nós estamos trabalhando agora para fazer um currículo comum para EJA e dentro desse currículo a gente vai tentar ainda condensar um pouquinho para ver se consegue só para o sistema prisional, porque nós temos alunos lá de 18, como temos também de 60 anos.

4.1.6Recursos, estratégias metodológicas, relação professor-aluno e as dificuldades da prática pedagógica no sistema prisional

Segundo os entrevistados, devido à falta de maiores recursos de todos os tipos, inclusive de caixa escolar que, após muitos anos, conseguiram somente agora para o ano de 2021, eles tentam então maximizar seus próprios recursos pessoais, docentes e pedagógicos, na otimização das aulas e da dinâmica dessas atividades. Implementam as aulas com jogos, pequenos vídeos, e ilustrações as mais criativas que lhes possam ser possíveis para interagir com o grupo. Tentam ali, na medida do possível, adaptar o que faziam no ensino regular e oferecerem aos detentos participantes uma proximidade com a realidade externa e com os métodos padrões do ensino regular mais vigente.

Cita-se aquiAntônio Pereira (2011), em seu artigo **A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social**: definições conceituais e epistemológicas faz uma definição para a educação no âmbito prisional e bem condizente com a realidade no referido ambiente:

> Legalmente, a educação no cárcere é um tipo de educação de adultos que visa escola-rizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpram o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho, já que essas pessoas, em sua maioria, têm baixa ou nenhu-ma escolarização. Nesse sentido, grande parte dessas pessoas presas necessita de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re)construção de sua cidadania, se é que em algum momento de sua vida social e produtiva ela foi ou se sentiu cidadã (PEREIRA, 2011, p.3).

Devido à disciplina imposta pelo próprio sistema a todos os detentos, os professores relatam que o desenvolvimento e a aplicação de atividades diversas para com eles são facilitados por esse disciplinamento, evitando-se o trabalho e a dificuldade, nestes termos, que eles encontrariam se os fossem realizados no sistema de ensino regular.

Pode-se constatar isso emGoffman (2005)ao afirmar que,caracterizada como instituição total, em que a massificação, a mortificação do eu e o tratamento homogeneizante

estabelecem a lógica de seu funcionamento, a prisão intenciona o disciplinamento dos corpos e a reprodução de relações de poder instituídas pela ordem. As atividades cotidianas são submetidas a uma rígida regulamentação e padronização, a fim de contribuírem para a modificação da personalidade individual infracional (GOFFMAN, 2005)

Há muito que à escola têm sido atribuídas falhas, injustiças e possibilidades. De acordo com Dubet (1998), até que ponto seria a escola justa, já que a cultura escolar transmitida por ela seria aquela imposta e legitimada pelas classes dominantes? (DUBET, 1998).

Conforme Goffman (2005), esse universo prisional é marcado por uma cultura e por elementos do próprio contexto social tais como: a linguagem, os valores, as normas, as crenças, a ciência, a educação, a repressão, a violência, a ordem, a disciplina que muitas vezes manifestam de forma velada em suas teias de relações. As unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem, isolamento, segurança e disciplina e, muitas vezes, tornam-se quase impenetráveis a mudanças. Dentre suas características principais está o não reconhecimento dos encarcerados como sujeitos.

No dizer de Erving Goffman (1974), o aprisionado sofre uma deterioração de sua identidade, e uma nova lhe é forjada. A própria inexpressividade facial aliada à gíria, permite ao aprisionado manusear aspectos da situação e se comunicar com os outros, sem que os guardas se deem conta do que está acontecendo. Ninguém lhe ensina o código não-escrito, sendo a cautela, imprescindível ao convívio. Nas ações cotidianas, ele sabe a quem deve obedecer – vê, ouve e tem conhecimento – mas é sábio, em muitos momentos, não falar (GOFFMAN, 1974).

Os entrevistados relatam que tentam otimizar ao máximo os poucos recursos que têm, como: o datashow; o quadro, a televisão, CDs, pendrives e notebook, e dizem que mesmo assim tem que ser tudo agendado e tudo conferido.

Em relação aos procedimentos de segurança, os professoressão orientados, por meio do **Manual do servidor das escolas prisionais**, a uma série de medidas padronizadas de segurança que visam, sobretudo, a limitar a entrada de informações, produtos e objetos para o interior da instituição prisional, com os quais as pessoas em privação de liberdade poderiam fazer uso inadequado ou ilegal, tais como celular, pendrive, MP3, notebookou similares. Também é vedado portar bolsas ou carteiras com valores monetários relevantes, dentro dos pavilhões. Todos os profissionais e seus pertences devem ser revistados na entrada e na saída da unidade prisional, sendo ideal que levem para a unidade e para os pavilhões somente o necessário para desenvolver o seu trabalho. Todos os procedimentos de segurança de entrada e saída dos alunos e professores das salas de aula deverão ser feitos pelo agente penitenciário,

respeitando normas de segurança do Procedimento Operacional Padrão - POP (DUARTE, 2018).

Quanto à relação aluno-professor, é unânime aos professores que os detentos têm por eles o maior apreço, respeito, consideração e uma enorme carga de transferência afetiva. Isso lhes facilita a interação, a prática das atividades e a transferência de conhecimentos que por parte dos alunos é possível absorvere também lhes propicia suscitar e trabalhar com esses alunos, questões pessoais, coletivas e sociais, que transcendem os programas educativos e os muros da instituição penal. Uma professora relatou que:

> A gente tem uma matéria que se chama "Projeto de Vida". Então, nesse Projeto de Vida, a gente adaptou. Cada professor é responsável por trabalhar o projeto de vida em uma turma. Então cada um trabalha com uma turma diferente. Como tem vários professores, acaba que cada um tem uma turma. Então, além da matemática, ele trabalha a matemática da vida também. Isso é EJA e, a EJA, trabalha com a vivência do aluno, aquilo que ele traz.

Quanto às maiores e mais importantes dificuldades para a prática pedagógica no sistema prisional, lhes é também unânime apontar a falta de recursos de toda ordem os quais poderiam e deveriam ser oferecidos pelo Estado. Dentre outros, apontam também: o restrito número de alunos em cada turma, o que lhes dificulta intensificar uma troca mais dinâmica entre eles; a limitação ao universo EJA e o consequente impedimento circunstancial aos meios de pesquisa, inclusive pela internet, o que lhes é proibido; a restrição aos livros didáticos e o impedimento aos meios diversos de comunicação, ainda que lhes fosse de forma restrita e direcionada; a limitação restritiva aos estudos exclusivamente em sala de aula, não podendo levar nenhum material para as celas; a própria restrição de material didático para os professores, não podendo estes trabalharem, por exemplo, livros de Paulo Freire,dentre outros educadores.

Além de restrições que lhe são impostas pelo sistema prisional, os professores relatam ainda que precisam conviver com outras tão importantes quanto que lhes são impostas pela falta de material não oferecido pelo Estado e em decorrência da falta de recursos acima relatada.

Quanto a essas declarações, pôde-se ver ao longo da pesquisa que, embora a educação escolar nos presídios não seja fato recente na história do país, este ainda é um dos campos mais negligenciados e marginalizados pelas políticas públicas e pela própria educação, principalmente no que se refere à pessoa do professor. Diante desse fato, entende-se que seja necessária uma reflexão em torno da educação escolar ministrada nas instituições prisionais e, sobretudo, em relação à constituição da identidade de professores que atuam na área

específica dessa realidade educacional (DUARTE; SIVIERI-PEREIRA, 2018).

Quanto à possibilidade de virem sanadas, ainda que em parte, essas imposições e dificuldades que lhe são diversas e constantes, a maioria deles se mostra otimista, dinâmica e esperançosa, sobretudo, pela conquista do Caixa Escolar com o qual passarão a contar a partir de 2021. No decorrer das entrevistas, pôde-se observarque todos os entrevistados relutam em se deixar vencer diante de dificuldades e impedimentos que lhe são impostos ou que se lhes são interpostos como obstáculos em decorrência da falta generalizada de recursos. Buscam em seus próprios recursos pessoais, na criatividade pessoal e coletiva, como também no incentivo e na motivação, tanto dos alunos como na de si mesmos, a superação dessas dificuldades.

Relatam eles que uma vez envolvidos naquele trabalho interativo, naquele ambiente de falta generalizada e diante da condição de abandono em que se encontram tanto os alunos ali presentes, quanto o próprio sistema em suas próprias precariedades, não mais conseguem aban-doná-los e fingirem que não existem, ou negarem aquela realidade, ou não se empenharem na tentativa de modificá-la. E que, uma vez envolvidos, opta-se naturalmente por se empenharem.

Pôde-se observar ainda, nas entrevistas e nas afirmações sinceras dos professores, que a prática deles no convívio direto com o ensino no sistema prisional e, sobretudo, com os alunos-detentos, confirma a maioria dos apontamentos citados ou trabalhados pelos autores utilizados nesta pesquisa. Algumas dessas afirmações chegam a repetir integralmente o que dizem os autores a despeito de suas observações sobre esse universo aqui trabalhado.

Apenas para citar um ou outro dentre eles, lembra-se aqui que, como ensina Sader (2007), educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares. Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da inter-relação entre os dois. Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas (SADER, 2007, p. 80).

Há de se lembrar também que a experiência no acompanhamento de pessoas que por algum motivo encontram-se em situação de cárcere tem evidenciado que, em algum momento, para muitas delas foi negado o direito à educação e, em muitos casos, os motivos

que levaram a pessoa ao cárcere estão relacionados à negação desse direito. Tal situação enfatiza a relevância social da pesquisa, uma vez que, nesses casos, a inclusão dos presos no sistema educacional, além de reparar uma injustiça, pode também contribuir para que estes sejam incluídos no siste-ma social. Contudo, hoje muito se discute sobre a incapacidade de os sistemas prisionais contri-buírem para dar ao preso condições de participação na vida social. A ideia que se tem do sistema é a de que ele é muito caro para a sociedade e que as pessoas que por ela passam geralmente saem piores. Nesse contexto, é fundamental saber se existem de fato políticas de inclusão do preso no sistema educacional e se essa inclusão contribui para que o sistema cumpra o que dele se espera: formar a pessoa do preso para o convívio social (ALMEIDA; DOS SANTOS, 2016).

Não só em um sentido geral, mas reportando-se a um sentido específico da educação prisional, pode-se aqui sereferir-se novamente a António Nóvoa (1992), em sua obra **Formação de professores e profissão docente,** na qual, analisando as décadas de 60 a 90, e em um cenário distante de nossa realidade brasileira, parecia antever muito do que ocorre com essa profissão nos dias de hoje , quando descreve que as tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo com o controle do campo social docente. Nos próximos tempos vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente: consolida-ção de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada? (NÓVOA, 1992).

Inclusive, serve de alerta as asseverações de Nóvoa (1992), e isso pôde-se observar ao longo das entrevistas, para que se possa também um diavir a atender às especificidades das demandas de uma educação prisional pensada como forma de ressocialização e de reinserção social, e não mais limitada à educação do encarcerado nos limites de sua alfabetização. Nóvoa (1992) não poderia ser mais direto e objetivo se o que disse abaixo tivesse sido referenciado diretamente à educação prisional:

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 13).

Pôde-se ainda perceber no relato dos professores entrevistados que o trabalho de adaptação do professor para seu exercício docente em uma educação prisional se relaciona ao que afirmam Cole e Walker (1989)citados por Nóvoa (1992, p. 15):

> O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de 'stress' é o sentimento de que não se dominam as situações e contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.

5. CONCLUSÃO

Procurou-se retratar de várias formas a educação no cárcere e sua possível operacionaldade naquele ambiente a partir da inclusão do professor oriundo do ensino regular, em um universo de quase total exclusão social, como também, que a educação, assim como o trabalho, além de se mostrar como a mais profícua forma de resgate do sujeito excluído, ainda é o mais eficaz meio de libertar, ressocializar e reinserir os abandonados à própria sorte nas prisões.

Evidenciou-se, no entanto, que não existe uma preocupação em se propor uma educação escolar específica para o contexto prisional e, ao mesmo tempo, salientou-se que é preciso respeitar as singularidades daquele espaço e em motivar aquelas pessoas a ponto de fazê-las enxergar na educação uma possibilidade de emancipação, ainda que na condição de encarcera-das. Ressaltou-se que não se exige, necessariamente, uma formação especializada ou diferencia-da para o professor prisional, uma vez que naquele ambiente, apesar da exclusão, estariam todos diante de uma escola pública como as outras, com professores da rede pública de ensino, e com estudantes de EJA, com as singularidades peculiares dessa modalidade de ensino.

Através desta pesquisa, foi possível obter uma panorâmica do atual quadro do sucateado e precarizado sistema prisional brasileiro, em que as mais de 90% das unidades prisionais do país contam com um número de detentos muito superior ao número de vagas. Em poucos momentos na história da humanidade se viveu a internação de tantas pessoas juntas, o que pode ser comparado ao momento da Grande Internação, descrito por Foucault (2002).

Abordaram-se as dificuldades e a questão do professor e da educação no ambiente prisional, o que se remeteu a várias instâncias de desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades. Desafios estes a que o professor prisional está constante e plenamente exposto e submetido, porém, da mesma forma, também inserido em um mesmo universo de possibilidades para o trabalho docente em tais condições, uma vez que se considera a certeza latente de que a educação traz em si um grande potencial de mudança, de capacidade de

superação, de evolução e de capacitação dos sujeitos que a ela se oferecem.

Observou-se que a educação na prisão atende tanto às conveniências do sistema prisional quanto às prerrogativas dos detentos; que não existe a exigência de pré-condições para o ingresso de um professor e para a sua atuação no sistema prisional, a não ser a exigência de seus bons antecedentes; que as expectativas de um professor para com um ambiente prisional, para com a educação nesse ambiente, e para com os detentos que irão se oferecer ao aprendizado, se transformam significativamente com o passar do tempo, após sua inserção e atuação naquele ambiente; que os desafios e possibilidades do trabalho docente junto aos detentos não exigem, necessariamente, do professor seu aprimoramento para com aquele ambiente e nem uma formação continuada, especificamente para esse fim; e que, o aprendizado, as experiências e o acúmulo de saberes do professor prisional podem sim, tanto serem buscados em seus antecessores, quanto se transcenderem aos seus futuros substitutos e aos que a ele vierem se juntar nessa atividade.

Notou-se claramente que, como no enunciado de Onofre (2013), no espaço prisional encontram-se duas lógicas opostas do significado de reabilitação: a possibilidade de transformação pela educação durante o tempo do aprisionamento, e a cultura prisional caracterizada pela repressão, pela ordem e disciplina, impostas como forma de adaptação e de adequação ao meio. Isso estabelece um conflito que necessita convergir-se para o objetivo de recuperar o aprisionado e devolvê-lo adequadamente à convivência social.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Júlio Gomes; DOS SANTOS, Rogério Queiroz. Educação escolar como direito:a escolarização do preso nas legislações penal e educacional**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - ANPAE, v. 32, n. 3, p. 909-929, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:<http://portal. mec. gov. br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: julho de 2019.

_____. **Investigaçãoqualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidadprofesionaldelprofesoradode secundaria:** crisisy reconstrucción. 5. ed. Málaga, Espanha:EdicionesAljibe, 2006.

BRANCO, P. P. M. (2005). Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.) (2005). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p. 129-148.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes**. CNE/CEB Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. **Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Diário Oficial da União, 2011.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública - DEPEN, Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias:** Atualização - Junho de 2016. Brasília - DF, 2017. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf>. Acesso em: junho de 2019.

_____. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.** Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf> Acesso em: dezembro de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. **ProJovem Urbano.** Survey ProJovem Prisional 2010. Brasília, SNJ, 2010 (inédito).

_____. Ministério da Justiça. **Governo estuda nova lei de educação nos presídios**. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/noticias/especiais/2006/julho/mtesp210706-presidios.htm>. Acesso em: junho de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**.Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 18 de março de 2020, Edição 53, Seção 1, p. 39.

_____. Ministério da Educação.**Portaria nº 345**, **de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 19 de março de 2020, Edição 54-D, Seção 1 - Extra, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020.** Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 16 de abril de 2020, Edição 73, Seção 1, p. 61.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 13 de maio de 2020, Edição 90, Seção 1, p. 55.

_____. Ministério da Educação.**Portaria nº 544**, **de 16 de junho de 2020.**Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 17 de junho de 2020, Edição 114, Seção 1, p. 62.

_____. Ministério da Educação.**Portaria nº 1.030**, **de 1º de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 02 de dezembro de 2020, Edição 230, Seção 1, p. 55.

_____. Ministério da Educação.**Portaria nº 1.038**, **de 7 de dezembro de 2020.**Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educa-cionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 07 de dezembro de 2020, Edição 233A, Seção 1 – Extra A, p. 1.

_____. **Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850**. Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>.Acessoem: maio de 2017.

_____.**Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituicao.htm.>. Acesso em: maio de 2017.

_____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Cnpcp). **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 22, 25 mar. 2009. Disponível em: <http://www.redlece.org/IMG/pdf/https__www.in.gov_1.pdf.> Acesso em: maio de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 20 de Maio 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866> Acesso em: maio de 2018.

_____.**Decreto nº 7.626, de 24 de novembro 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.Brasília. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm. Acesso em: maio de 2017.

_____. Ministério da Justiça. **Plano diretor de melhorias no sistema prisional**. Brasília, 2009.

_____. **Lei de Execução Penal. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a lei de execução penal.

_____. Ministério da Justiça. **Plano diretor do sistema penitenciário:** diagnóstico, ações e resultados. Brasília, 2009. Disponível:<http://bd.camara.gov.br/ bd/>. Acesso em: abril de 2020.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação:** Educação nas prisões brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, p. 13, 2009.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.).**Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio.**Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COLE, Martin;WALKER, Stephen (eds.). **Teachingand stress.** Milton Keynes: Open University Press, 1989.

DE ANDRADE, Ueliton Santos; FERREIRA, Fábio Félix. Crise no sistema penitenciário brasileiro: capitalismo, desigualdade social e prisão. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**,Salvador-Ba, v. 4, n. 1, mar./abr. 2016.

DE BARROS, Carmen Mariana Santos. A compreensão do Direito Penal e aplicação das penas partindo da análise de pressupostos teóricos das principais teorias da pena. **Anais do** EVINCI-UniBrasil, v. 1, n. 4, p. 278-288, 2015.

DE CARVALHO, Odair França; GUIMARÃES, Selva. **A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural:** identidade, diretrizes legais e currículos. Horizontes, v. 31, n. 2, 2013.

DEL PONT, Luís Marco. **DerechoPenitenciario**. México, D.F.: Cardenas Editor y Distribuidor, 1984.

DUARTE, Alisson José Oliveira; DE ORNELLAS SIVIERI-PEREIRA, Helena. Especificidades da docência em uma escola de unidade prisional: impactos sobre a identidade docente. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.

_____.Docência na prisão: relação professor-aluno e identidade docente. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 41, n. 2, p. 300-312, maio/ago.2018.

_____.Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 4, p. 344-352, out./dez. 2018.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, v. 3, n. 3, p. 27-33, jan./abr.1998.

FOUCAULT, Michel. **A grande internação**. História da loucura. São Paulo:Editora Perspectiva, 2002.

_____.**Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete**.** Petrópolis:Vozes, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios prisões e conventos**. Tradução de Duarte Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GUIMARÃES, Camila. O ensino público no Brasil**:** ruim, desigual, estagnado. Janeiro, 2015. **Revista Época**. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/01/bo-ensino-publico-no-brasilb-ruim-desigual-e-estagnado.html>. Acesso em: julho de 2019.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <http:///www.onu-brasil/documentosdireitoshumanos.php>. Acesso em: fevereiro de 2020.

HOUAISS, Antônio. **Michaelis dicionário prático da língua portuguesa**. Melhoramentos, 1987. Disponível em:<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/educa%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: fevereiro de 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**.2ª. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IRELAND, Timothy D. (Org.)**Educação em prisões no Brasil:** direito, contradições e desafios. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 1-179, nov. 2011.

JULIÃO, Elionaldo F. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. Disponível em:< http:///www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes_35/elionaldo.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2010.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Martha A. Santana; MARCONDES, Pedro. **A educação nas prisões**. Produção de terceiros sobre Paulo Freire, Série Artigos. São Paulo, 2008. Disponível em:<http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4268/1/FPF_PTPF_01_0917.pdf >. Acesso em: maio de 2019.

MARINS, Renata. Estados gastam só 1% da verba disponibilizada para sistema carcerário.**Jornal O Globo.** Brasília - DF, 02/10/2017. Disponível em:<https://oglobo.globo.com/brasil/estados-gastam-so-1-da-verba-disponibilizada-para-sistema-carcerario-21895456>. Acesso em: junho de 2019.

MARSHALL, Theodore H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Editores, 1967.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Defesa Social – Subsecretaria de Administração Prisional. **Regulamento e Normas de Procedimentos do Sistema Prisional de Minas Gerais (ReNP)**. Belo Horizonte, MG, 2016.

MOREIRA, Rômulo de Andrade. **Justificando:** Mentes inquietas pensam Direito. 02 de julho de 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/07/02/realidade-carceraria-do-brasil-em-numeros/> Acesso em: junho de 2019.

MUÑOZ, Vernor. **O direito à educação das pessoas privadas de liberdade**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, nov. 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1,n. 3, 2º sem, 1996.

NIAS, Jennifer. **Changing Times, ChangingIdentities:** Grieving for a Lost Self. In EducationalResearchandEvaluation [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In:**Os professores e a sua formação**. Nóvoa, A.(org.) 2ª ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____.Profissão, professor. Reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. 7, p. 435-456, 1989.Disponível em:<https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5229>.Acesso em: março de 2020.

OLIVEIRA, C.B.F. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG).**Educação e Pesquisa**, 2013,v.39, n.4, p. 955-967.<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000017> Acesso em: janeiro de 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Revista Polyphonía**, v. 22, nº 1, 2011.Disponível: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21212>. Acesso em: junho de2019.

_____.A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade.**Revista Educação e Linguagens**, v. 1, n. 1, 2014.Disponível em:<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/609/344>. Acesso em: maio de 2020.

_____. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores. Um quê de utopia? **Rev. HISTEDBR** On-Line, v. 12, n. 47, p. 205-219, 2012. Disponível em:<esearchgate.net/publication/312643997> Acesso em: abril de 2020._

_____. **Educação escolar de adultos em privação de liberdade:** limites e possibilidades. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 31, 2008.

_____. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação**, v. 17, n. 1, p. 227-244, 2009.Disponível em:<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/rt/captureCite/836/640.%20Acesso%20em%2018>. Acesso em: julho de 2020.

_____. **Escola da prisão:** espaço de construção da identidade do homem aprisionado. Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCar, p. 11-28, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação E Realidade**. v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30703>. Acesso em: jun. 2021.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTT, Camila Cardoso. Formação de

professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. Formação Docente.**Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 15, p. 149-162, 2016.

ORGANZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Histórico da pandemia de COVID-19**. Maio, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

PAIVA, Jane.Salto para o futuro - Proposta Pedagógica - EJA e Educação Prisional. SEED-MEC.Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere**. Boletim,** v. 6, p. 49-59, 2007**.**

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214>. Acesso em: julho de 2020.

PINHEIRO, Diogenes; FARAH NETO, Miguel. Quem são os jovens da educação prisional? Um perfil dos estudantes do Projovem prisional do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Trabalho apresentado no GT 03: Movimentos Sociais e Educação. **Anais…** Natal: ANPEd, 2011. Disponível em:<http://34reuniao.anped.org.br/images/>. . Acesso em: de março de 2020.

RANGEL, Hugo. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 81-93, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qzvsDy6KwSkV43VTMnrVqck/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: março de 2020.

RUSCHE, Robson Jesus. **Educação de adultos presos**:uma proposta metodológica. São Paulo: FUNAP, 1995.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA,Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentosteórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SANTOS, SíntiaM.**Ressocialização através da educação**. In: Direito Net. São Paulo. 2005. Disponívelem:<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2231/Ressocializacao-atraves-da-educacao>. Acesso em: setembro de 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 56.800, de 2 de março de 2011**. Institui Grupo de Trabalho para desenvolver estudos e propor políticas e ações voltadas para a educação no Sistema Prisional do Estado de São Paulo.São Paulo, Casa Civil, aos 2 de março de 2011.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011. **Institui o Programa de Educação nas Prisões e dá providências correlatas**. São Paulo, Casa Civil, aos 17 de agosto de 2011**.**

_____. Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo e Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Pulo. Resolução Conjunta SE/SAP nº 1, de 16 de janeiro de 2013. **Dispõe sobre a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas.**São Paulo, 16 de janeiro de 2013.

SCARFÓ, Francisco. **Indicadores sobre las condiciones de realizacióndelderecho a laeducaciónenlascárceles**. La Plata, Argentina: Facultad de Ciencias Jurídicas ySociales. Universidad Nacional de La Plata, 2008.

SILVA,Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério. Áreas prioritárias para atuação da pedagogia social no Brasil. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**.São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SUTHERLAND, Edwin; CRESSEY, Donald. **Príncipes de Criminologie**. Paris: Cujas, 1966.

TAMAGNINI, Eusébio. Programas taxativos e Diário do aluno. **Arquivo Pedagógico**, IV (1-4), 1930, pp. 93-100.

THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense,1998.

UNESCO, CONFINTEA V.**Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, CAMPUS LITORAL NORTE. They, NgHaig. **Uma breve linha do tempo.** Abril, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronaviruslitoral/uma-breve-linha-do-tempo/>. Acesso em: maio de 2021.

VARGAS, Cláudio Pellini. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VASQUEZ, E. L. **Sociedade cativa:** entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação e Realida**de, v. 38, nº. 1, enero-marzo, 2013, pp. 93-112. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, Brasil.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas:** a perda de legitimidade do sistema penal. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1991.

ANEXO 1

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

BLOCO 1: Características do professor atuante no Sistema Prisional

1. Sexo.

1.1. Qual a sua formação em nível superior? (Graduação, pós-graduação, lato ou Stricto Sensu? Leciona no sistema prisional na sua área de formação?).

1.2. Quantos anos de formação? Tempo de docência no ensino regular? Tempo de docência no sistema prisional?

1.3. Possui outro cargo? (Se sim, onde?).

1.4. Motivos que te levaram a lecionar no sistema prisional?

1.5. De alguma forma, você se realiza profissionalmente lecionando no sistema prisional?

1.6. Você se sente preparado para lecionar no sistema prisional?

1.7. Atuar no sistema prisional é uma opção ou imposição da direção da escola/ secretaria de Educação ou pela circunstância ligada a falta de oportunidade empregatícia.

1.8. Você tem intenção de continuar atuando no sistema prisional? (Comente sua intencionalidade ou não).

BLOCO 2: Estruturação/organização do ensino no sistema prisional

2.1. Para lecionar no sistema prisional é exigido algum vínculo com alguma instituição educacional? (fazer parte do quadro profissional de alguma escola? Registro em alguma secretaria de educação? Ter passado por algum treinamento específico? Tempo mínimo de atuação docente na rede regular de ensino na área de formação...)

2.2. Para atuação no ambiente prisional são-lhe acobertados seguros pessoais? (seguro de vida pessoal? Seguro coletivo oferecido pelo Estado ou pela Instituição a que pertence?)

2.3. Quanto ao gênero, há alguma exigência para atuação como professor(a) junto ao

sistema prisional? (como por exemplo, para detentos (homens) somente professor; para detentas (mulheres) somente professora? Há impedimentos a professores(as) de movimentos LGBT?)

2.4. Há a existência de outros impedimentos para atuação docente no sistema prisional? (idade, algum tipo de deficiência, antecedentes criminais...)

2.5. Os programas curriculares dentro do sistema prisional seguem as mesmas determinações do ensino regular? (provas, carga horária do período letivo ...).

2.5.1.Se sim, na sua opinião isso acarreta alguma implicação na formação dos detentos?).

2.6.Como são estruturadas as turmas? (háalgum critério estabelecido ou por exigência do professor ou do sistema prisional? (mesma faixa etária? mesmo nível escolar ou capacidade cognitiva para aprendizagem e acompanhamento?).

2.7 A forma como se encontra estruturado/organizado o ensino no sistema prisional atualmente, se comparado ao ensino regular implica algum tipo de facilidade e/ou dificuldade para a sua prática de intervenção.

BLOCO 3: Aspectos da atuação docente no sistema prisional

3.1. Quais os recursos e estratégias metodológicas empregadas por você nas aulas e atividades desenvolvidas junto com alunos do sistema prisional? (elas diferem daqueles utilizados no ensino regular?).

3.2. Como se estabelece a relação professor-aluno no sistema prisional? (restringe-se às atividades de ensino do conteúdo, possibilita discussões sobre aspectos da vida, etc.?)

3.3. Comparado com o ensino regular nas escolas, quais as maiores e mais importantes dificuldades que você apontaria na sua prática pedagógica no sistema prisional? (como você lida com essas dificuldades no seu cotidiano?).

3.4. Caso sejam apontadas dificuldades, você percebe caminhos para sanar ou amenizar essas dificuldades?

ANEXO 2

ATO CEPE Nº 17 DE 2020

CAMPUS OFICIAL
Atos administrativos publicados no informativo eletrônico UFV em Rede da Univerdidade Federal de Viçosa

ATOS ADMINISTRATIVO S

ATO CEPE 17/2020

O Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, no uso de suas atribuições, resolve:

ATO Nº 17/2020/CEPE, DE 14/03/2020 - suspender, *ad referendum* do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE, as aulas de todos os *campi* e em todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino médio, ensino técnico, graduação e pós-graduação), bem como as datas e prazos estabelecidos em seus respectivos calendários escolares do ano de 2020, a partir do dia 16/03/2020, por tempo indeterminado.

Publique-se e cumpra-se. (a) Demétrius David da Silva – Presidente do CEPE.

CAMPUS OFICIAL
BOLETIM DE INFORMAÇÃO INTERNA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Editado pela Diretoria de Comunicação Institucional (DCI). Edifício Fábio Ribeiro Gomes – Campus Universitário – CEP: 36.570-000 – Viçosa – Minas Gerais • Telefone:(31) 3612-1095 •comunicar@ufv.br

Reitor: Demétrius David da Silva • Vice-Reitora: Rejane Nascentes • Diretor de Comunicação Institucional: Ricardo Duarte Gomes da Silva • Elaboração: Dayse Amâncio

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "O professor e a educação no ambiente prisional: desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades".

Nesta pesquisa pretendemos, como objetivo geral, identificar possíveis dificuldades que possam ser interpostas ao professor que se oferece à atuação docente junto ao Sistema Prisional, em sua tentativa de viabilizar a educação nesse ambiente. E, como objetivos específicos, pesquisar e identificar possíveis dificuldades que possam se interpor à atuação do professor no Sistema Prisional; Demonstrar, depois de encontradas, identificadas e apontadas através da pesquisa, as abordagens destas questões, suscitadas pelos estudiosos e pesquisadores do assunto; Identificar, a partir das abordagens encontradas, quais poderiam ser as tentativas mais viáveis de serem aplicadas à realidade contextual de nosso Sistema Prisional; Contribuir, através dessa pesquisa, para com o desenvolvimento deste trabalho, visando à informação e à orientação dos que dele vierem a se inteirar.

O motivo que nos leva a pesquisar por este tema, pensamos poder justificar nosso trabalho já pelo fato de se tratar da educação em uma possibilidade diferenciada de seu acontecer, pela importância de sua significação em quaisquer dimensões. E, em se tratando de suscitá-la em um ambiente prisional, acreditamos que este objetivo, por si só, nos justificaria o empenho nesse sentido e a motivação pela busca por suas fundamentações.

E é dentro desse universo de questionamentos, demandas, expectativas e de gritantes necessidades, inclusive educacionais, tanto de fato quanto de direito, para com os privados de liberdade, que pensamos poder justificar a busca por tão relevante tema a ser investigado no âmbito científico e para com a informação e formação de professores, sobretudo, dos que se comprometem atuar em um ambiente como o por nós aqui almejado como tema à dissertação e pensado para o trabalho da docência.

O ambiente prisional, sob os mais diversos aspectos, prescinde de inúmeras considerações e, a educação, sem dúvida, é uma delas e de grande valor e teor reversível para o quadro que tanto caracteriza o referido ambiente. Pensamos então que, nosso trabalho, haveria de se justificar por via dessas apreciações, nas quais, a educação, por si só, já o justificaria.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: serão adotados os procedi-

mentos metodológicos de pesquisa qualitativa. Este trabalho será embasado na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) sobre esta abordagem. Sobre esse tipo de pesquisa Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características a respeito da pesquisa qualitativa, são elas:1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e nesse processo os investigadores são instrumentos principais; 2) esse tipo de investigação é descritiva e os dados são coletados através de palavras e não números;3) há um maior interesse pelo processo do que pelo produto da pesquisa;4) a análise dos dados obtidos acontece de forma indutiva em que as abstrações são construídas à medida que dados particulares são recolhidos e são agrupados; e 5) o significado é de importância vital, pois nesta abordagem há o interesse pelas perspectivas e significados que os participantes da pesquisa empregam em determinado fato.

O voluntário participante dessa pesquisa participará com o preenchimento de questionário a lhe ser repassado e explicado em momento oportuno, sobre o qual emitirá, por escrito, suas respostas de cunho pessoal e individual. O tempo previsto para sua execução será acordado junto a cada participante, levando em consideração suas necessidades pessoais, mas que acreditamos deva ser plenamente suficiente para a viabilidade de nossa proposta.

Os riscos envolvidos nessa pesquisa consideram que tendo em vista a Resolução 466/2012 da CONEP, toda pesquisa que envolve seres humanos há a possibilidade de riscos. Nesse sentido, os riscos envolvidos nesta investigação podem se relacionar ao tempo despedido na realização da entrevista e possíveis constrangimentos com determinadas questões presentes no roteiro,que se referemà sua atuação docente no ambiente prisional.

Para minimizar os riscos, a coleta de dados será bem descontraída, ao tempo e local à escolha do participante, de forma que este se sinta à vontade e o mais confortável possível durante o preenchimento do questionário que lhe será fornecido. O tempo despendido não será excessivo, do qual o participante tomará conhecimento no momento de seu agendamento.

Essa pesquisa contribuirácom benefícios,os quais serão informados aosparticipantes e que, dentre outros, trarão os das informações pertinentes ao universo do ensino e da educação no sistema prisional que poderão, não só ampliar-lhes o próprio conhecimento, como também possibilitar sua extensão a todos os demais que por ele vierem a se interessar, ou de que dele necessitem para também atuar no mesmo segmento de atuação docente. Esses benefícios, expressos nos resultados encontrados, sendo favoráveis ou não, poderão ser publicados em revistas científicas especializadas na área de Educação.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados,

decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Sala 01 do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de cinco anos decorridos da data da coleta, sob a responsabilidade do pesquisador Professor Dr. Jairo Antônio da Paixão, em seu computador (Sala 01 do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa), após o término da pesquisa. Depois de decorrido esse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confiden-cialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,
contato
_____, fui
informado(a) dos objetivos da pesquisa"O professor e a educação no ambiente prisional: desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades", de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Dr. Jairo Antônio da Paixão
Endereço: Universidade Federal de Viçosa - UFV, Av. Peter Henry Rolfs, s/n - Campus Universitário, Viçosa-MG.CEP: 36.570-900. Sala 01 Departamento de Educação Física.
Telefones: (31) 3612-5400; (31) 3612-5401 e (31) 3612-5402
e-mail: des@*ufv*.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

CEP: 36.570-900 - Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br e Site: www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 20___.

_____

Assinatura do Participante

_____

Assinatura do Pesquisador

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

ANEXO 4

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O professor e a educação no ambiente prisional: desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades

Pesquisador: Jairo António da Paixão
Area Temática:

Versão: 1
CAAE: 25492819.6.OOOO.5153

Instituição Proponente: Fundação Universidade federal de Viçosa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.773.219

Apresentação do Projeto:
O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à Área Temática: Ciências Humanas

Conforme resumo apresentado no formulário online da Plataforma:
O projeto de pesquisa aqui apresentado tem como objetivo investigar e analisar com proximidade os meandros e as possíveis dificuldades que possam um professor enfrentar no percurso de sua atuação docente no universo de um ambiente prisional. Serão adotados os procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa. Os participantes da pesquisa serão professores que atuam junto ao Sistema Prisional e, mais precisamente, nas unidades prisionais das cidades de Viçosa-MG e de Cataguases-MG. Os dados serão coletados através de entrevista semiestruturada e analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:
De acordo com os pesquisadores,

Objetivo primário:
Identificar possíveis dificuldades que possam ser interpostas ao professor que se oferece à autuação docente junto ao Sistema Prisional, em sua tentativa de viabilizar a educação nesse ambiente.

Objetivo Secundário:
Pesquisar e identificar possíveis dificuldades que possam se interpor à atuação do professor no Sistema Prisional;
Demonstrar, depois de encontradas, identificadas e apontadas através da pesquisa, as abordagens destas questões, suscitadas pelos estudiosos e pesquisadores do assunto;
Identificar, a partir das abordagens encontradas, quais poderiam ser as tentativas mais viáveis de serem aplicadas à realidade contextual de nosso Sistema Prisional;
Contribuir, através dessa pesquisa relacionada ao tema, para com o desenvolvimento deste trabalho, visando à informação e à orientação dos que dele vierem a se inteirar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes Riscos:
Tendo em vista a Resolução 466/2012 da CONEP, toda pesquisa que envolve seres humanos há a possibilidade de riscos. Nesse sentido, os riscos envolvidos nesta investigação podem se relacionar ao tempo despedido na realização da entrevista e possíveis constrangimentos com determinadas questões presentes no roteiro da entrevista que se referem à sua atuação docente no ambiente prisional. Para minimizar os riscos, a coleta de dados será bem descontraída e dinâmica, de forma que o participante se sinta à vontade e o mais confortável possível durante a entrevista. O tempo despendido para a entrevista não será excessivo e o participante tomará conhecimento do mesmo no momento do agendamento da entrevista, a qual será conduzida por um indivíduo treinado. Será informado aos participantes que os dados obtidos estarão resguardados através do TCLE e que caso este sinta algum tipo de desconforto poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento. Outras ações como informar o objetivo e fazer o agendamento prévio do dia, horário e local da entrevista (que serão escolhidos pelos participantes), serão adotadas a fim de minimizar possíveis danos.

e os seguintes Benefícios:
Quanto aos benefícios, será informado aos participantes os possíveis benefícios da pesquisa como as informações pertinentes ao universo do ensino e da educação no sistema prisional que poderão, não só ampliar-lhes o próprio conhecimento, como também possibilitar sua extensão a todos os demais que por ele vierem a se interessar, ou de que dele necessitem para também atuar no mesmo segmento de atuação docente.

Avaliação: Os riscos e os benefícios estão descritos conforme recomendações sobre pesquisa com seres humanos, baseados na Resolução 466/12 do CNS

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores propõem identificar possíveis dificuldades que possam ser interpostas ao professor que se oferece à autuação docente junto ao Sistema Prisional, em sua tentativa de viabilizar a educação nesse ambiente, para isso pretendem adotar os procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa. Onde o trabalho será embasado na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) sobre esta abordagem. Sobre esse tipo de pesquisa Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características a respeito da pesquisa qualitativa, são elas: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e nesse processo os investigadores são instrumentos principais; 2) esse tipo de investigação é descritiva e os dados são coletados através de palavras e não números; 3) há um maior interesse pelo processo do que pelo produto da pesquisa; 4) a análise dos dados obtidos acontece de forma indutiva em que as abstrações são construídas à medida que dados particulares são recolhidos e são agrupados; e 5) o significado é de importância vital, pois nesta abordagem há o interesse pelas perspectivas e significados que os participantes da pesquisa empregam em determinado fato.

Ademais, nesse tipo de abordagem o processo de condução da investigação reflete o tipo de diálogo entre investigador e participantes da pesquisa que deve por parte do pesquisador ocorrer de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A importância da abordagem qualitativa está no fato dela possibilitar a análise de situações a que os indivíduos estão sujeitos nas relações sociais e em suas vivências. Tornando possível, através da interpretação do pesquisador, construir um entendimento de situações ou fenômenos investigados (NEVES, 1996).0 estudo será realizado junto a professores que atuam nos programas de educação nas unidades prisionais das cidades de Viçosa - MG e de Cataguases-MG, na Zona da Mata Mineira, que já os tem em desenvolvimento.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos, os coordenadores dos programas pesquisados serão informados sobre os aspectos relativos à pesquisa e solicitadas as autorizações para o desenvolvimento dos procedimentos relativos à coleta de dados. Posterior a isso, com a definição e aceite dos participantes, ser-lhes-á apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser lido e assinado sem qualquer tipo de intimidação e subordinação. Ao cumprir estes procedimentos, os participantes serão convidados para participar da entrevista semiestruturada que será previamente agendada. Para a coleta de dados será empregada a entrevista semiestruturada.

Segundo Ludke e André (1986), por meio da entrevista é estabelecida uma relação interativa havendo uma situação de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado. Para a coleta de dados será empregada a entrevista semiestruturada. Segundo Ludke e André (1986), por meio da entrevista é estabelecida uma relação interativa havendo uma situação de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado. Além disso, as autoras apontam que a entrevista tem vantagens sobre os outros métodos de coleta porque possibilita uma coleta imediata de informações desejadas e que, bem elaboradas, conseguem tratar de assuntos de vários âmbitos, principalmente do âmbito pessoal. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semiestruturada auxilia no recolhimento de dados descritivos na perspectiva do participante, o que auxilia o investigador a compreender como os participantes interpretam aspectos do mundo. O roteiro da entrevista semiestruturada será flexível onde serão fixados temas e possuirá perguntas abertas que permitirão uma liberdade de resposta dos participantes e novas perguntas poderão surgir durante a entrevista, caso seja adequado, de acordo com os objetivos da pesquisa apresentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Considerações sobre os documentos apresentados pelo pesquisador:
Os termos de apresentação obrigatória estão descritos conforme recomendações sobre pesquisa com seres humanos, baseados na Resolução 466/12 do CNS

Recomendações:
Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha. Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.
Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BASICAS DO PROJETO 1467178. df	1 1/1 1/201 9 10:1 1 :32		Aceito
Outros	Roteiro.pdf	1 1/1 1/201 9	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Outros	Cronog.pdf	1 1/1 1/201 9	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Outros	Autorizaca02.pdf	1 1/1 1/201 9	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Outros	Autorização l .pdf	1 1/1 1/201 9	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	1 1/1 1/201 9 10:08:30	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	1 1/1 1/2019	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	1 1/1 1/201 9	Jairo Antônio da Paixão	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

VICOSA, 16 de Dezembro de 2019

Assinado por:
LUIZ ISMAEL PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977
UF: MG Município: VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br

ANEXO 5

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NO PRESÍDIO DE VIÇOSA

AUTORIZAÇÃO

Eu, Vinícius Roque Coutinho, na qualidade de Diretor Geral do Presídio de Viçosa, MG, autorizo a realização da pesquisa intitulada "O professor e a educação no ambiente prisional: desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades", a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Jairo Antônio da Paixão, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Viçosa, 07 de novembro de 2019.

Assinatura e carimbo

Vinícius Roque Coutinho
Diretor Geral
MASP: 1221961-4

ANEXO 6 – PLATAFORMA BRASIL

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Plataforma Brasil — MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O professor e a educação no ambiente prisional: desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Jairo Antônio da Paixão			
6. CPF: 571.772.956-15	7. Endereço (Rua, n.º): Praça do Rosário, 6 apto 902 Centro Edifício Edson Potsch VICOSA MINAS GERAIS 35560000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 31991258292	10. Outro Telefone:	11. Email: jairopaixao2004@yahoo.com.br

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 07 / 11 / 2019

Prof. Jairo Antônio da Paixão
Coordenador Curso de Licenciatura em Educação Física/CCB/UFV

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
12. Nome: Fundação Universidade federal de Viçosa	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (31) 3899-3783	16. Outro Telefone:	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Silvana Claudia dos Santos CPF: 027.955.709-47

Cargo/Função: Coordenadora do PPGE-UFV

Data: 08 / 11 / 2019

Profª Silvana Claudia dos Santos
Matr.: 10627-5

Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL
Não se aplica.