



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**

GESILANE DE OLIVEIRA MACIEL JOSÉ

**ENTRE OS MUROS E GRADES DA PRISÃO:
O TRABALHO DO PROFESSOR QUE ATUA NAS ‘CELAS’ DE AULA**

**Presidente Prudente
2019**

GESILANE DE OLIVEIRA MACIEL JOSÉ

**ENTRE OS MUROS E GRADES DA PRISÃO:
O TRABALHO DO PROFESSOR QUE ATUA NAS ‘CELAS’ DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/*Campus* de Presidente Prudente, como exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores.

**Presidente Prudente
2019**

J83e

José, Gesilane de Oliveira Maciel

Entre os muros e grades da prisão : o trabalho do professor que atua nas 'celas' de aula / Gesilane de Oliveira Maciel José. -- Presidente Prudente, 2019

253 p. : tabs., mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. Educação em prisões. 2. Trabalho docente. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Entrevista narrativa. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas 'celas' de aula


AUTORA: GESILANE DE OLIVEIRA MACIEL JOSÉ

ORIENTADORA: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente


Prof. Dr. ELIZEU CLÉMENTINO DE SOUZA


Departamento de Educação / Universidade do Estado da Bahia


Prof. Dr. JOSÉ CERCHI FUSARI

Departamento de Metodologia do Ensino e Educ. Comparada / UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO


Prof. Dra. RENATA PORTELA RINALDI

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente


Prof. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA

Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 11 de abril de 2019

*Dedico este trabalho a todos os professores que, assim como eu,
acreditam em uma educação popular como prática de liberdade,
pautada nos princípios da democracia e da esperança.*

AGRADECIMENTOS

Dizem que a gratidão é a memória do coração, é o reconhecimento das pessoas que nos ajudam a abrir e fechar ciclos, que passam por nossas vidas e deixam marcas. Por isso quero expressar meu reconhecimento àqueles que possibilitaram que esse percurso fosse trilhado.

A Deus

Pela presença constante em minha vida, mesmo nos momentos de mais profunda solidão.

A minha família

A minha mãe, Ezilma, minha maior fonte de inspiração e de luta. Sua coragem e fé me servem como incentivo para nunca desistir.

Ao meu querido esposo, André, companheiro de todas as horas, que compreendeu minhas ausências e com amorosidade me incentivou incansavelmente a trilhar esse caminho.

Ao meu filho amado, André Maciel, fruto de minha maior motivação para vencer na vida.

A Andressa, pelo apoio demonstrado ao longo dessa jornada.

A minha sogra, D. Edi, pelo auxílio valioso em minhas ausências.

Aos professores

À Professora Doutora Yoshie, minha orientadora, que me ensinou o que é ser um educador engajado politicamente e lutar por uma escola pública de qualidade. Obrigada por acreditar em mim!

À Professora Doutora Renata Rinaldi e ao Professor Doutor Fusari, pela leitura dedicada e orientações preciosas desde o projeto embrionário. Gratidão e orgulho por fazerem parte de minha trajetória acadêmica.

À Professora Doutora Leny, pelas trocas teóricas e experiências compartilhadas, sempre muito pontuais e significativas.

Ao Professor Doutor Elizeu, por possibilitar que fossem entrelaçados novos sentidos para minha pesquisa, dando-me suporte para compreender a importância da itinerância do sujeito.

Aos professores e colaboradores que tive a honra de conhecer na UNESP, sobretudo pela acolhida e humanidade que encontrei em cada um.

Aos grupos de pesquisa e a Capes

Aos membros do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar – GPFOPE, pelas ricas interlocuções estabelecidas durante os encontros.

Ao Observatório da Violência e Sistema Prisional, pelas trocas e estudos profícuos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Aos professores parceiros dessa pesquisa

À gestão pedagógica da Escola Regina Betine, por me permitir conhecer a realidade dos professores e alunos inseridos em espaços prisionais.

Aos professores participantes dessa pesquisa, que dispuseram um pouco de seu tempo para compartilhar suas histórias de vida e percursos profissionais trilhados no interior das prisões.

As minhas amigas

À amiga Eli Torres, pela amizade e apoio desde o embrião dessa pesquisa. Gratidão por me socorrer no decorrer desse estudo, sobretudo nas situações mais difíceis. Obrigada por me lembrar que “a vida é mais dura para quem é mole”.

À amiga Telma, pela amizade e parceria construída ao longo desse percurso. Amizade que o doutorado trouxe e será eternizada. Estendo minha gratidão ao seu esposo Marco, que não mediu esforços em me auxiliar, como também pelas palavras de incentivo durante toda caminhada.

RESUMO

Esta tese está vinculada a Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores. Tem como objetivo investigar como ocorre o processo de trabalho e as condições sociais e materiais do docente que atua em escolas inseridas em prisões. Para alcançar o objetivo proposto, foram estabelecidos cinco eixos de análise, quais sejam: (i) investigar como se configuram o sistema prisional e o tratamento penal balizado pelos direitos humanos; (ii) analisar os principais documentos direcionados às políticas internacionais e nacionais a respeito da educação em prisões; (iii) identificar como se organiza a escola que atende unidades prisionais e as condições materiais e físicas para o desenvolvimento das atividades; (iv) analisar a função do professor e suas relações contratuais de trabalho; e, (v) avaliar o processo de formação docente que leciona para pessoas privadas de liberdade. Como *locus* da pesquisa, delimitou-se o estado de Mato Grosso do Sul, com docentes que atuam com a educação de jovens e adultos em unidades prisionais de diferentes municípios. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem investigativa, realizada por meio de entrevistas narrativas. Optou-se por essa metodologia visto que é um dispositivo que potencializa a compreensão das trajetórias pessoais e profissionais estabelecidas no interior do cárcere. O estudo mobiliza pistas de que o trabalho do educador desenvolvido no interior de estabelecimentos penais realiza-se em condições frágeis e inadequadas, tanto nos aspectos de formação, como na ampliação da jornada de trabalho sem o reconhecimento formal e a devida valorização do professor. Tais condições geram, por consequência, sensação de insegurança profissional e falta de perspectiva de ascensão na carreira. Assim, a pesquisa demonstra que a qualidade do trabalho pedagógico, depende, quase que exclusivamente, do interesse e compromisso político e social do professor. Este fato pode impedir que o profissional desempenhe plenamente seu papel, de modo a contribuir com a promoção de uma educação que atenda as necessidades formativas do estudante. Faz-se necessária, portanto, a implementação de políticas de formação adequadas e contextualizadas com a realidade do sistema prisional e dos alunos privados de liberdade, amparadas, sobretudo, por princípios democráticos, éticos e políticos, desatados do regulamento da lógica do capital e a favor da autonomia intelectual do professor.

Palavras-chave: Educação em prisões. Trabalho docente. Educação de jovens e adultos. Entrevista narrativa.

ABSTRACT

This doctoral dissertation is linked to the research line named Research, Public Policies, School Organization and Teacher Training. The objective is to investigate the work process and the social and material conditions of the teachers that work at schools located in prisons. To reach the proposed goals, five analysis foundations were established: (i) investigate how the prison system works as well as the penal treatment based on human rights; (ii) analyze the main documents related to international and national policies concerning education in prisons; (iii) identify how schools that are located in prison units and their material and structural conditions are organized for the development of the activities; (iv) analyze the teachers' roles and their work contractual relations; and (v) assess the process of teacher training for those who teach incarcerated people. The state of Mato Grosso do Sul was determined as research locus with teachers who work with young and adult education in prison units of different municipalities. This is a qualitative research with an investigative approach, carried out through narrative interviews. This methodology was chosen considering the fact that it enables the understanding of personal and professional trajectories inside the prison. The study shows clues that concern the work of the educator developed inside penal institutions and their fragile and inappropriate conditions, both in what comes to professional development and the increasing workload without a formal recognition and the value given to the teacher. Consequently, such conditions cause a feeling of professional insecurity and the lack of perspective of career growth. Therefore, this study shows that the quality of the pedagogical work depends, almost exclusively, on the interest and political and social commitment of the teacher. Consequently, this prevents the professional from developing his work which should concern the contribution to the promotion of education that meets student's formation needs. Thus, it is necessary to implement policies for proper education, contextualized with the reality of the prison system and the incarcerated students, supported, above all, by democratic, ethical and political principles, separated from the regulation of the capitalist logics and in favor of an intellectual autonomy of the teacher.

Keywords: Education in prisons. Teacher's work. Young and adult education. Narrative interview.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Países com maior número de aprisionados no mundo	77
Gráfico 2: Evolução das pessoas privadas de liberdade entre 1999 e 2016	78
Gráfico 3: População prisional no Brasil por unidade da federação e taxa de aprisionamento para grupo de 100 mil habitantes	79
Gráfico 4: Faixa etária das pessoas privadas de liberdade no Brasil	83
Gráfico 5: Raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade e da população total no Brasil	83
Gráfico 6: Distribuição por gênero dos crimes tentados/consumidos entre os registros das pessoas privadas de liberdade, por tipo penal	85
Gráfico 7: Evolução da população prisional segundo gênero, de 2000 a 2016	87
Gráfico 8: Quantidade de indivíduos que estudam e porcentagem equiparada ao contingente populacional prisional de cada estado brasileiro	121
Gráfico 9: Quantidade de indivíduos que estudam conforme o nível de ensino e porcentagem correspondente	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações que se aproximam dos descritores da pesquisa “trabalho docente - sistema prisional”	24
Quadro 2: Dissertações encontradas com os descritores da pesquisa “trabalho docente - sistema prisional”	26
Quadro 3: Extensões das escolas da rede estadual de ensino no MS	47
Quadro 4: Professores participantes da pesquisa	50
Quadro 5: Principais fases da entrevista narrativa	52
Quadro 6: Documentos que abordam a premissa da Educação para Todos	103
Quadro 7: Estrutura disponibilizada para a oferta educacional em espaços prisionais no MS	126
Quadro 8: Eixos temáticos do componente curricular	126
Quadro 9: Especificação dos módulos, carga horária e horas-aula	127
Quadro 10: Tabela salarial dos professores da rede estadual de ensino – vigente a partir de 1º de dezembro/2018)	132
Quadro 11: Oferta da disciplina de EJA em cursos de Licenciatura.....	167

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma da Secretaria de Educação de MS	46
Figura 2: Municípios de Mato Grosso do Sul onde atuam os sujeitos da pesquisa	49
Figura 3: Obra de Van Gogh, Ronda dos encarcerados	68
Figura 4: Projeto Político Pedagógico para Educação em Prisões	193

LISTA DE SIGLAS

AECID	Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
AGEPEN	Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário
BM	Banco Mundial
CDIH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação para Todos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
CV	Comando Vermelho
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DHESCA	Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais
EPFIIZ	Estabelecimento Penal Feminino Irmã Irma Zorzi
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FDN	Família do Norte
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICPR	Institute for Criminal Policy Research (Instituto de Pesquisa em Políticas Criminais)
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
IPCG	Instituto Penal de Campo Grande

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MCPCT	Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos para Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCC	Primeiro Comando da Capital
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROGETEC	Professores Gerenciadores de Tecnologias Educacionais e recursos midiáticos
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança com Cidadania
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria de Educação
SINSAP	Sindicato dos Servidores da Administração Penitenciária de Mato Grosso do Sul
SISNAD	Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
UNEI	Unidades Educacionais de Internação
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPL	Unidades com Privados de Liberdade
WPB	World Prison Brief (Resumo da Prisão Mundial)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A GÊNESE DO OBJETO DE ESTUDO	15
2 QUESTÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS	36
2.1 Conceitos basilares sobre trabalho e condição docente	36
2.2 <i>Lócus</i> e professores-colaboradores da pesquisa	45
2.3 Dispositivos e perspectivas para análise das narrativas	51
3 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO	58
3.1 Desigualdade social e a segregação da pobreza	60
3.2 Criminalização da pobreza e tratamento penal	67
3.3 Direitos humanos e tratamento penitenciário	89
4 EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO BRASIL	101
4.1 Políticas e legislações que norteiam a garantia de educação para todos	102
4.2 Políticas e legislações educacionais norteadoras do sistema prisional	113
4.2.1 Políticas educacionais em espaços prisionais no estado de Mato Grosso do Sul.....	124
5 ESCUTA DOS PROFESSORES QUE ATUAM ENTRE OS MUROS E AS GRADES DA PRISÃO	134
5.1 Narrativas sobre a função e profissionalização docente	139
5.1.1 Caracterização do perfil do professor para atuar no sistema prisional	140
5.1.2 Caracterização da função docente	147
5.1.3 Formação inicial e/ou continuada do docente	166
5.1.4 Relacionamentos e interações decorrentes do trabalho docente.....	176
5.2 Narrativas sobre as condições de trabalho dos professores	187
5.2.1 Condições materiais de trabalho: aspectos físicos e pedagógicos	187
5.2.2 Carreira, contrato e processo de trabalho	195
5.2.3 Condições subjetivas de trabalho	212
NOTAS CONCLUSIVAS	218
REFERÊNCIAS	226
ANEXOS	242
APÊNDICES	249

1 INTRODUÇÃO: A GÊNESE DO OBJETO DE ESTUDO

O meu ponto de vista é o dos “condenados da terra”, o dos excluídos. Gostaria de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor (FREIRE, 1998).

Ao resgatar na memória a construção dos episódios que marcaram as primeiras inquietações acadêmicas voltadas à educação no sistema prisional e em como se constitui a gênese do objeto de estudo dessa tese, recorro aos estudos de Paulo Freire ao considerar que não há docência sem discência, e que apesar das diferenças que os conotam, o educador aprende que ensinar se dilui na experiência fundante do aprender, e somente essa condição nos leva a uma perspectiva ética no ato de exercer a função docente. Assim, as primeiras preocupações com a temática, emergem a partir do contato com um educando em situação de privação de liberdade, que em meio à aflição e aos momentos de extrema tensão vivenciadas no cárcere, me ensinou o sentido mais amplo do que significa tolerância em prol da vida humana, e ao mesmo tempo, levou-me a questionar sobre as principais pautas que subsidiam a garantia de educação para todos, sobretudo às classes pobres e marginalizadas.

Tal aproximação provocou por consequência, inquietações com relação ao espaço do cárcere, e em como são desenvolvidas atividades educacionais em meio a um local marcado por tantos conflitos e contradições. Ao mesmo tempo, há um questionamento com relação ao professor, em como ocorre seu trabalho no interior das prisões e as condições que são oferecidas para desempenhar ações pedagógicas com sujeitos em condição de aprisionamento.

O encontro da pesquisadora com esse aluno privado de liberdade ocorreu no ano de 2008, quando se tornou aluno bolsista de graduação na instituição privada de ensino em que trabalhei, e após progredir de regime para o semiaberto, começou a frequentar as aulas durante o dia e retornar à prisão no período noturno. Não se pode negar que a situação gerou certa tensão, visto que a instituição nunca havia recebido um estudante em tal condição.

Pode-se dizer que o acontecimento ficou, de algum modo, registrado nas memórias e vivências educativas. Placco e Souza (2006) afirmam que a memória armazena um pouco de

tudo o que foi vivido e experimentado, os dados, sentimentos e saberes ficam guardados, mas acabam sempre por retornar às coisas que adormeceram na memória. De fato, a memória guarda certas percepções, pois é possível recordar que os encontros diários com esse estudante geravam certa sensação de insegurança. O aluno era um homem maduro, de poucas palavras, marcado pela desconfiança e pelo sofrimento da prisão, e cada conversa e/ou informação solicitada era pautada por breve diálogo, comportamento que impossibilitava estreitamento do ponto de vista da sociabilidade, produzidos pelas dinâmicas das inter-relações sociais que desdobram em relações de amizade e afetividade mútua.

Com o passar dos dias, gestores e professores foram, gradativamente, reduzindo o nível de estranhamento com o “outro” oriundo das prisões. Por outro lado, o estudante, ambientou-se na mesma proporção que o desconforto tácito cessou naquele local. Por sua vez, com o passar dos meses demonstrou habilidades e dedicação aos estudos, construindo vínculos sólidos de amizade. O “outro”, “o discente preso”, aquele que “vivia na prisão”, edificou um marco de resistência ao preconceito e, sobretudo, contribuiu para o aprendizado de novas práticas de acolhimento institucional.

Tudo isso ficou evidente em minhas lembranças, mas, também, cogito as oportunidades e os novos conhecimentos possíveis perdidos, quantos diálogos, trocas de saberes empíricos e a realidade de ensino, condições materiais na prisão ou a problematização sobre a educação ao longo da vida dos sujeitos, dentre tantas outras informações sucumbiram à época.

Após alguns anos, a gestão da faculdade tomou conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pelo estudante para a realização das atividades acadêmicas, dentre elas, o uso de lanternas para iluminar os livros e cadernos no interior da cela, após o desligamento automático das luzes ou para não infringir as regras de convivência na cela com os demais custodiados. Também o mesmo sofria perseguição entre os próprios “colegas”, pois era preciso provar constantemente que sua ausência diária da penitenciária era destinada aos estudos, logo, não podia falhar, esmorecer ou desistir. Para custear as despesas de transporte entre penitenciária e faculdade, ele produzia artesanatos de crochê (que aprendeu no espaço prisional), e vendia tapetes aos alunos, professores e funcionários.

A experiência vivida junto a esse estudante trouxe reflexões na perspectiva descrita por Larrosa (2016), de que a experiência não se resume a um fato ou uma realidade, mas é algo que (nos) acontece, que nos faz pensar, que é capaz de dar forma e dar sentido à educação. Tal situação me levou a refletir a respeito das circunstâncias que levam homens e mulheres ao aprisionamento, ao contexto de confinamento e de degradação humana,

confiscados e destruídos pela punição, disciplina, vigilância e monotonia do cárcere, em que se extrai do indivíduo a liberdade do movimento. Ao mesmo tempo, não são poucas as famílias que estão à espera desses indivíduos, filhos que sofrem por suas ausências, e outras milhares de famílias que foram destruídas – de distintas formas – pelos atos e infrações que cometeram. Em meio a esse cenário, o sofrimento, a angústia, morte, violência, doença, perseguições e traição tornam-se rotina na história desses sujeitos. Muitas vidas são perdidas, há violações cotidianas de direitos, e as identidades transformam-se em números.

Logo, esses homens que violaram as leis, aprendem na “escola do crime” diferentes tipos de delitos, mais elaborados, sofisticados e com maior crueldade, levando-os consequentemente por se desumanizar e naturalizar o crime e a violência.

Diante dessas ponderações, percebo que a experiência vivida com esse estudante privado de liberdade me deixou marcas de forma significativa, sobretudo pela aproximação com um indivíduo que participou do mundo do crime, e mesmo em meio a tantas situações de violências e privações, ainda hoje, tenta encontrar um espaço à luz do sol pela via da educação, em ser reconhecido como alguém para além de um ex-detento. Somado a isso, para o corpo docente da instituição em questão, ficou evidenciada a falta de preparo e formação adequada para lidar com indivíduos nessa condição. Essas questões provocaram por consequência, inquietações iniciais ao trabalho desta professora durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas no interior das prisões.

Em busca dessas e de outras respostas, posteriormente no ano de 2015, iniciei a participação no Grupo de Estudos *Observatório da Violência e Sistema Prisional*, vinculado à Linha de Pesquisa Sociedade, Educação e Sistema Punitivo – CNPq¹, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura, Psicologia, Educação e Trabalho (CPET)² da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O observatório é formado por pesquisadores e especialistas interessados nas pautas relacionadas às políticas públicas, sociais e históricas, voltadas, em especial, para o combate à violência e para a organização do sistema penitenciário. Busca aprofundamento teórico e epistemológico em temáticas que envolvem a exclusão social, a criminalidade e sobre como vem se institucionalizando as políticas nacionais e internacionais para o sistema penitenciário. Nessa direção, tem mapeado os índices e elevação de crimes contra jovens negros, a redução

¹A Linha de Pesquisa é coordenada pela Dra. Eli Narciso Torres.

² O Grupo de Pesquisa sobre Cultura, Psicologia, Educação e Trabalho (CPET) é coordenado pela Professora Dra. Beatriz R. G. Xavier Flandoli.

da idade penal, as políticas de execução penal, a garantia aos direitos humanos, e especialmente a oferta da educação em prisões (JOSÉ; TORRES; FLANDOLI, 2017).

No ano de 2016 houve o ingresso no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UNESP/FCT - *Campus* Presidente Prudente e conseqüentemente na Linha de Pesquisa Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública. Também se iniciou a participação no Grupo de Pesquisa *Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE)*³, além das reuniões de orientandos, que ocorrem periodicamente⁴. Esses espaços de trocas, novas experiências e reflexões teóricas possibilitaram que os saberes fossem ressignificados e ocorresse maior aprofundamento quanto às questões educacionais e de políticas públicas amparadas por pesquisas individuais e coletivas.

Posteriormente, no início do ano de 2017, a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (MS) tornou público o processo seletivo para composição do banco de candidatos para atuar como Professores Gerenciadores de Tecnologias Educacionais e recursos midiáticos (PROGETEC) nas escolas da rede estadual. Após a seleção e posterior aprovação, ingressei como docente na Escola Estadual Polo Profa. Regina Lucia Anffe Nunes Betine, que atende as unidades prisionais de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), na função de suporte e formação pedagógica voltada às tecnologias educacionais no Estabelecimento Penal Feminino Irmã Irma Zorzi (EPFIIZ)⁵. Já no ano de 2018, passei a lecionar na Educação de Jovens e Adultos das séries iniciais do Ensino Fundamental no Instituto Penal de Campo Grande (IPCG)⁶.

No cotidiano dessa escola, foi possível observar quantas tensões e entraves educacionais e políticos são vivenciados pelos gestores, coordenadores e professores que atuam nesses espaços, e isso reforça a preocupação com relação ao trabalho docente e as condições para exercer suas atividades didático-pedagógicas em prisões.

São conflitos gerados pelas demandas oriundas do trabalho do professor – em seus aspectos formais e informais – que contemplam distintas atividades, entre elas: a busca pela autonomia e qualidade de seu trabalho, as adequações ao projeto político-social, a

³ O Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE) é coordenado pela Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

⁴ As reuniões de orientações ocorrem a cada três semanas, sob responsabilidade da Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, que reúne seus orientandos de mestrado e doutorado para discussões a respeito de projetos, pesquisas individuais e coletivas, e aprofundamento teórico e metodológico.

⁵ Estabelecimento penal de regime fechado, em que a execução da pena é mantida em segurança máxima ou média.

⁶ Estabelecimento penal masculino de regime fechado, em que a execução da pena é mantida em segurança máxima ou média.

participação na gestão da escola, ao planejamento pedagógico, a conjuntura escolar que abarca as condições físicas, condições profissionais, sistema burocrático, controles externos, relações entre os atores envolvidos no processo educativo e os saberes necessários ao seu fazer docente, que em certa medida, é circunstanciado a um tempo e a um lugar, em processo de constante reconfiguração de suas próprias especificidades.

Visando compreender a dinâmica instalada no interior das prisões, ou seja, nas condições em que o professor desenvolve seu trabalho, buscou-se inicialmente os dados disponibilizados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)⁷, que demonstram que o sistema prisional brasileiro contabilizava mais de 726 mil pessoas em privação de liberdade, em junho de 2016. O indicador atribui ao Brasil a terceira maior população carcerária do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China (BRASIL, 2017).

Desses indivíduos, aproximadamente quatro entre dez presos – na média de 40% dos encarcerados – cumprem pena em algum tipo de prisão provisória, isto é, indivíduos que estão presos sem julgamento ou condenação definitiva, fato que contribui, substancialmente, para a superlotação carcerária (DEPEN, 2017). Esse encarceramento é agravado pelo aumento do tempo de permanência dos apenados submetidos a condições precárias.

O perfil socioeconômico dos detentos mostra que pelo menos 95% da população carcerária são pobres ou muito pobres⁸, 64% são negros (pretos/pardos)⁹; pelo menos 60% não cometeram violência e/ou crime diretamente contra a pessoa humana; 55% possuem entre 18 a 29 anos; e, há uma alta reincidência entre 50% e 80% (CARREIRA; CARNEIRO, 2009; DEPEN, 2017). Os índices ainda apontam que a massa carcerária brasileira cresceu pelo menos 270% nos últimos quatorze anos, com o predomínio de populações em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Diante desse quadro, observa-se que o perfil das pessoas presas é formado, em grande parte, por uma população jovem, predominantemente negra e de baixa renda. Os altos

⁷ O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) é o órgão executivo que acompanha e controla a aplicação da Lei de Execução Penal e das diretrizes da Política Penitenciária Nacional, emanadas, principalmente, pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. Além disso, o Departamento é o gestor do Fundo Penitenciário Nacional – FUNPEN, criado pela Lei Complementar n° 79, de 07 de janeiro de 1994 e regulamentado pelo Decreto n° 1.093, de 23 de março de 1994.

⁸ O Banco Mundial considera a linha de pobreza com o índice de US\$ 1,90 por dia, a qual incorpora diferenças no custo de vida nos países conforme o poder aquisitivo. Para os países pobres, a linha da pobreza preserva o poder aquisitivo de US\$ 1,25 por dia (THE WORLD BANK, 2015). Disponível em <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2015/10/04/world-bank-forecasts-global-poverty-to-fall-below-10-for-first-time-major-hurdles-remain-in-goal-to-end-poverty-by-2030>. Acesso em: 04 fev. 2018.

⁹ O termo negro agrega o pardo e o preto, conforme classificação de cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

índices de aprisionamento justificam-se, especialmente, pela participação expressiva desses indivíduos no tráfico de drogas e crimes contra o patrimônio.

Ao analisar esse panorama é indispensável compreender que este quadro de aprisionamento crescente e excessivo no Brasil é também resultado, em certa medida, de aspectos econômicos e do contexto político e social brasileiro. Expõe pistas sobre o processo de exclusão, pobreza, violência e também um eventual tratamento desigual da justiça, considerando que há uma expressiva participação de negros com baixa escolaridade.

O processo histórico de desigualdade econômica se desdobra em exclusão social daqueles que Wacquant (2011) identificou como os excluídos da cidade quando analisa a falta de acesso destes indivíduos ao mercado de trabalho formal e a segregação de pobres em guetos periféricos. Cenário que potencializa a desigualdade, promove a elevação da violência e, com isso, municia a criminalidade e a difusão da insegurança social. Nessa direção, o Estado deixa de priorizar as políticas sociais que decorrem da produção de bens e serviços que os elevariam a produtividade do trabalho e a rentabilidade do capital e passa, gradativamente, a intensificar a intervenção do aparelho policial e judiciário, de modo mais repressivo, ampliando, conseqüentemente, o número de reclusos em estabelecimentos prisionais.

Especialistas e instituições fiscalizadoras da execução penal constataam que as penitenciárias brasileiras apresentam uma situação degradante, tensionada pelo encarceramento acelerado e pela superlotação, oferecendo condições de vida e higiene desumanas nas quais os indivíduos privados de liberdade são submetidos. Muitas vezes, convivem diariamente com situações de maus-tratos, extorsões, assassinatos e outras várias formas de violência, o que contraria a finalidade da prisão, que é a de possibilitar a ressocialização e reinserção desses indivíduos ao convívio em sociedade e promover o resgate dos valores humanos (WACQUANT, 2011; MNPCT, 2016, 2017; CNMP, 2016; CNJ, 2017).

Tais condições de violência tornaram-se cotidianas no ambiente prisional e, como consequência, contribuíram com a formação de rebeliões e diversos conflitos internos, entre eles, alguns que resultaram em massacres de presos e até agentes penitenciários e policiais. Entre os conflitos de grande proporção, podemos citar o Massacre do Carandiru, rebelião ocorrida em 1992 na Casa de Detenção de São Paulo que resultou em 111 presos mortos, em virtude da intervenção da Tropa de Choque da Polícia Militar (TORRES, 2017). Posteriormente, como uma forma de regular e mediar os conflitos entre presos e administração carcerária, é constituído o Primeiro Comando da Capital (PCC), facção criminosa de grande articulação, fundada no interior do sistema carcerário no estado de São

Paulo (DIAS, 2011). Mais tarde, outras facções se estabeleceram em unidades prisionais em diversos Estados brasileiros.

Diante desse cenário de tensões e vulnerabilidade instalado no interior das prisões brasileiras, distintos órgãos internacionais e nacionais têm desenvolvido ações e projetos voltados à implantação de políticas públicas fundadas na garantia dos direitos aos privados de liberdade, conforme previsto na Lei de Execução Penal, considerando que na condição de apenado, o mesmo deve perder apenas o direito à liberdade com o objetivo de punição ao crime cometido. De acordo com Valdés *et al.* (2013), os direitos humanos são uma expressão das condições para que todos tenham uma vida digna e desenvolvam seu projeto de bem-estar. Para isso, são definidas regras que reconheçam e protejam a dignidade de todos os seres humanos e liberdades inerentes a cada pessoa pelo simples fato de sua humanidade.

Com base nessa premissa, a Constituição de 1988 estabelece o país como Estado Democrático de Direito e assume o ensino básico como obrigatório e gratuito a todo cidadão, baseado nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o pluralismo de ideias (BRASIL, 1988).

Posteriormente, diversas conferências são realizadas em prol da garantia de educação para todos, em que se declara a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, como um requisito fundamental para a construção de um mundo em que a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz, além de implicar na cultura e disparidades econômicas (UNESCO, 1999).

Em vista disso, são anunciados distintos acordos como diretrizes fundamentais ao processo de institucionalização da política para encarcerados, entre elas, destacam-se como prioridade a alfabetização e a efetivação da educação continuada de jovens e adultos (UNESCO, 2006). A meta é que a pessoa privada de liberdade tenha acesso à assistência educacional, com o objetivo de prevenir o crime e orientar o retorno ao convívio em sociedade. Essas políticas baseiam-se em alguns princípios fundamentais – tendo como principal o direito à educação – garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição Federal (1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), na mesma direção, estabelece o direito à educação e o dever de educar mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; além da oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades.

A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos (UNESCO, 1999, p. 22).

Uma das iniciativas para atender a prerrogativa de fomento à educação, ocorre mediante a implementação de projetos educativos e profissionalizantes. Nesse sentido, o propósito de oferecer aos apenados acessos à assistência educacional configura-se, sobretudo, como garantia de direitos ao reconhecê-la como valor intrínseco ao indivíduo, amparado pelo respeito à cidadania, responsabilidade social e emancipação na direção da prevenção do crime, além de contribuir com o retorno do indivíduo ao convívio em sociedade.

Como um avanço para a implementação da educação em prisões, em abril de 2010 foram promulgadas as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. O documento se estabelece com a proposta de estimular oportunidades de aprendizagem para pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação. Somado a isso, é um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade. O documento prevê que,

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 13).

Diante disso, houve a efetivação da educação de jovens e adultos (EJA), em que se reforça a necessidade de garantir o acesso à escolarização dos indivíduos que não puderam estudar em idade própria, o que tornou essa modalidade de ensino reconhecida mundialmente como uma alternativa de inclusão social.

Aliado ao desafio imposto pelas especificidades da EJA que é direcionada, especialmente, ao atendimento educativo de jovens e adultos não escolarizados ou com baixa escolaridade, uma das questões que permeia o debate sobre os desafios que essa modalidade de ensino impõe se constitui na organização do trabalho pedagógico, posto que se trata de uma educação de caráter popular e que se caracteriza pelo fortalecimento da luta pelo direito à diversidade, atribuindo, por consequência, um novo significado ao papel do educador.

Ao considerar o espaço prisional, esse processo de reconfiguração docente assume alguns obstáculos a serem transpostos, considerando que ao mesmo tempo em que as condições de aprisionamento são instituídas por um ambiente hostil e pela valorização das medidas disciplinares e de segurança, há a implementação de políticas que visam à garantia do direito à educação aos privados de liberdade. Ou seja, são questões antagônicas que de alguma forma interferem no desempenho da escola, e por consequência nas ações dos professores. Posto isso, pensar a função da EJA no interior do cárcere implica em identificar como ocorre o trabalho docente e quais as condições para que o mesmo desenvolva suas atividades educacionais.

Para ampliar a aceção sobre o trabalho do professor que desenvolve suas atividades pedagógicas nesse contexto, buscou-se inicialmente informações de como o tema tem sido desenvolvido em diferentes instituições educacionais realizando um “Estado do conhecimento”, que se traduz em um levantamento a partir dos bancos de dados de Teses e Dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Considera-se como “Estado do conhecimento” a perspectiva de Romanowski e Ens (2006) que encaram esse levantamento como uma importante contribuição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois identificam os aportes significativos, as restrições sobre o campo que move a pesquisa e suas lacunas de disseminação. Com base nisso, o objetivo é examinar as ênfases e principais temas abordados nas pesquisas, as proposições apresentadas pelos pesquisadores, a evolução das pesquisas na área, suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

O levantamento ocorreu entre os meses de Maio e Novembro de 2016 em bancos de teses e dissertações de universidades reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com conceitos 4, 5, 6 e 7, compreendendo 75 Programas de Pós-Graduação em Educação¹⁰, sendo: com conceito 7 – UERJ, UNISINOS, UFMG; conceito 6 – PUC/SP (Psicologia da Educação), PUC-RIO, PUC/RS, USP, UFSCAR (Educação Especial), UFRGS; conceito 5 – PUC/SP, PUC/PR, UNESP/MAR, UNICAMP, UEM, UFG, UFPEL, UFPE, UFSC, UFSM, UFSCAR, UFU, UFPR, UFRJ, UFF, UNIMEP, UNINOVE; e conceito 4 – UNILASALLE, CUML, UFMS, FUFSE, FUFPI, PUCCAMP, PUC-GOÍÁS, PUC/MG, PUC/SP (História, Política e Sociedade), UNIJUÍ, UCB, UCP/RJ, UNISANTOS, UCDB, UNICID, UNB, UCS, UPF, UNISO, UNEB, UDESC, UNIVALI, UNESP/ARAR, UNESP/PP, UNESP/RC, UEL, UEPG, UECE, UNESA, UFBA, UFGD,

¹⁰ Os dados das teses e dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) não estavam disponíveis na ocasião do levantamento.

UFPB/J.P., UFAL, UFJF, UFMT, UFAM, UFC, UFES, UNIRIO, UFPA, FURG, UFRN, UFRRJ, ULBRA, UMESP, FURB, USF, UNIT-SE, UTP.

Para a busca de dados, adotou-se os seguintes descritores: “trabalho docente”, “trabalho do professor”; e, “prisão”. Também foram utilizados para a pesquisa os nomes semelhantes à prisão: penitenciária, cárcere, sistema penitenciário, privação de liberdade, cela e grade. Ao todo foram consultados 28.126 trabalhos, sendo 20.907 dissertações e 7.219 teses.

Após essa análise, localizou-se três teses e dez dissertações, totalizando treze pesquisas desenvolvidas em distintas instituições. Para detalhamento dessas pesquisas, organizou-se o quadro abaixo com suas principais informações.

QUADRO 1 – TESES E DISSERTAÇÕES QUE SE APROXIMAM DOS DESCRITORES DA PESQUISA “TRABALHO DOCENTE - SISTEMA PRISIONAL”

ANO	TIPO	IES / NOTA DO PROGRAMA	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)
2007	Dissertação	Universidade de São Paulo - 5	A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo	Fábio Aparecido Moreira	Roberto da Silva
2008	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa - 5	Direito a educação: políticas públicas para a ressocialização através da educação carcerária na penitenciária estadual de Ponta Grossa	Joslene Eidam Zanin	Rita de Cássia da Silva Oliveira
2008	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos - 5	Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá	Almiro Alves de Abreu	Luiz Bezerra Neto
2009	Dissertação	Universidade Católica de Brasília - 4	Políticas públicas de educação nos presídios: o papel do pedagogo em novos espaços como agente de transformação social	Jussara Resende Costa Santos	Cléia de Freitas Capanema
2009	Dissertação	Universidade Federal de Goiás - 5	Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: os caminhos do trabalho e da educação na prisão	Luciana Maria de Almeida	Maria Margarida Machado
2011	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco - 5	Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no Estado de Pernambuco	Francisco Carlos de Figueiredo Mendes	Flávio Henrique Albert Brayner
2011	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 5	A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul	Eli Narciso da Silva Torres	Antonio Carlos do Nascimento Osório

(continua)

QUADRO 1 – TESES E DISSERTAÇÕES QUE SE APROXIMAM DOS DESCRITORES DA PESQUISA “TRABALHO DOCENTE - SISTEMA PRISIONAL”

ANO	TIPO	IES / NOTA DO PROGRAMA	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)
2012	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais - 7	Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do estado do Rio de Janeiro	Alexandre da Silva Aguiar	Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
2012	Dissertação	Fundação Universidade Federal de Sergipe - 4	Representações sociais de aprisionados (as) e técnicos (as) sobre os programas de ressocialização (atividades de educação e trabalho) no sistema prisional no estado de Sergipe	Ruth Conceição Farias Santos	Maria Helena Santana Cruz
2015	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - 5	A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário	Silvana Barbosa de Oliveira	Pura Lúcia Oliveira Martins

FONTE: Organizado pela autora.

De forma geral, o foco dessas teses e dissertações aborda as seguintes questões:

- verificar as políticas públicas aplicadas ao sistema carcerário na perspectiva de compreender a educação, o trabalho e o papel da ressocialização (ZANIN, 2008; SANTOS, 2012);
- analisar as propostas educacionais ofertadas (MOREIRA, 2007; ABREU, 2008; MENDES, 2011; AGUIAR, 2012);
- investigar o contexto do trabalho e educação na prisão, embora com distintas abordagens (ALMEIDA, 2009; TORRES, 2011); e,
- analisar a prática e formação dos Pedagogos (agentes prisionais) que atuam no sistema penitenciário (SANTOS, 2009; OLIVEIRA, 2015);

Após leitura desses trabalhos, verificou-se que na maioria não houve aproximação direta com a temática em questão, entretanto, vale destacar outras três pesquisas que se aproximaram dos descritores estabelecidos (trabalho docente/prisão), conforme a seguir:

QUADRO 2 – DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS COM OS DESCRITORES DA PESQUISA “TRABALHO DOCENTE - SISTEMA PRISIONAL”

ANO	TIPO	IES / NOTA DO PROGRAMA	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR (A)
2008	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - 6	Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional	Elizabeth de Lima Gil Vieira	Isabel Aline Oswald Monteiro Lelis
2011	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina - 4	O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”: necessidades de formação continuada	Andréa Rettig Nakayama	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
2014	Tese	Universidade do Estado da Bahia - 5	A professora nos entremuros do cárcere	Carla Verônica Albuquerque Almeida	Maria de Lourdes Soares Ornellas

FONTE: Organizado pela autora.

A dissertação de Nakayama (2011) nomeada “O trabalho de professores/as em ‘um espaço de privação de liberdade’: necessidades de formação continuada”, procura problematizar as questões de formação de professores no município de Florianópolis que atuam nesses espaços, e reforça a necessidade de um preparo que aborde os temas mais abrangentes relacionados às particularidades, características, diferenças e contextos da prisão.

Ao dirigir um olhar mais atento para essa pesquisa, nota-se que há uma preocupação com as especificidades da docência em espaços de privação de liberdade, além da concepção de formação do professor para atuar nesse cenário, no entanto não houve destaque com relação ao trabalho do professor e suas condições de trabalho.

Já a dissertação de Vieira (2008), intitulada “Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional”, foi realizada junto a professores do Ensino Fundamental e Médio no estado do Rio de Janeiro, em que verifica seus saberes, interações e competências utilizadas no contexto de uma escola prisional. A pesquisadora trouxe o tema do trabalho docente, utilizando os princípios da ergonomia da atividade ou situada, e da ergologia. O termo trabalho docente refere-se nesse contexto aos saberes docentes da experiência, considerando seus valores, seu modo de vida, experiências pessoais e a forma como esses interferem em suas atividades profissionais. Além disso, buscou-se compreender como se dá as lacunas deixadas pela formação, ou seja, como os docentes atuam como forma de amenizar a distância entre o prescrito e o real, e quais os saberes que mobilizam e produzem sua prática.

A autora discorre especificamente a respeito do trabalho docente, em que destaca a necessidade dos professores conhecerem as relações de poder a que estão subjugadas e possam identificar os efeitos da cultura da prisão sobre todos aqueles que transitam no ambiente prisional. Ressalta ainda que os professores enfrentam situações diversas durante o

exercício de sua função com carga horária de trabalho extensa, no qual os enfrentamentos com os alunos são os principais motivos de suas queixas e insatisfações, no entanto, ainda assim, sentem-se confortáveis em viver a experiência docente na prisão.

Ao analisar essa dissertação é possível verificar que houve certa aproximação com a questão do trabalho docente, considerando que a pesquisadora aborda as especificidades do trabalho do professor no cárcere, no entanto, valorizando especialmente a perspectiva da afetividade como componente do trabalho docente. Com relação às condições de trabalho, há um destaque referente ao aspecto da ergonomia e ergologia como metodologia, no qual assume a corrente da ergonomia francesa no sentido de entender os determinantes da atividade de trabalho, compreendendo sua organização, os procedimentos adotados e as estratégias operatórias. Nesse sentido, o foco é direcionado para o ‘como do trabalho’, ‘o que deve ser feito’, ‘o que o trabalhador faz’, ou seja, é centrada na conduta dos professores em face da situação real de trabalho, em vistas de compreender o modo como o docente é mobilizado a dar conta das situações imprevisíveis (VIEIRA, 2008).

A tese de Almeida (2014) intitulada “A professora nos entremuros do cárcere” teve como objetivo apreender as representações sociais da formação, dos saberes e práticas pedagógicas de professoras que atuam em uma escola prisional situada em Salvador-Bahia. Os resultados apontam que embora a prática docente se dê em um espaço marcado pelo imprevisível e improvável, cujos alunos mostram-se visivelmente afetados pelo amor/ódio, a pesquisa revela que as professoras exercem sua função com prazer, mesmo apontando as lacunas da formação e ausência de políticas públicas destinadas à educação em espaços prisionais e o impacto do dispositivo do cárcere sobre a professora-sujeito e seu exercício na escola.

De forma geral, as pesquisas relatam as condições escassas e precárias vivenciadas pelos professores que atuam nas prisões. Os docentes, em sua maioria, apontam que há um clima de insegurança e tensão constante, inclusive devido à falta de vontade de alguns setores das unidades, sobretudo da área da segurança. Destacam o problema do ambiente vigiado em que impõe aos sujeitos uma condição de submissão às normas e disciplinas estabelecidas pelo sistema prisional, inclusive dos próprios professores, que precisam se adequar à rigidez das normas, trazendo um sentimento de aprisionamento, de privação, de obrigações e de interdições.

Essa situação corrobora com a Relatoria Nacional para o direito humano à educação, a qual ressalta que muitos docentes percebem a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional. “A educação se constitui, muitas vezes, em ‘moeda de troca’ entre, de

um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando à manutenção da ordem disciplinar” (CARREIRA; SUELAINÉ, 2009, p. 83). Por outro lado, as autoras afirmam que a ampliação do encarceramento não acompanha o crescimento de contratação de agentes penitenciários, o que resulta na sobrecarga desses profissionais e conseqüentemente gera maiores tensões, potencializando a ocorrência de abusos do poder, arbitrariedades diversas e conflitos violentos.

As autoras ainda relatam que a formação dos docentes é precária e acarreta, por consequência, o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, tornando prejudicial o acesso dos educandos à educação de qualidade social como uma condição para o empoderamento pessoal, social, econômico e político, para que possam ampliar e exercer seus direitos. Nesse sentido, a formação do professor é constituída, principalmente, pelas trocas e experiências exercidas no interior da sala de aula, a partir do cotidiano escolar (CARREIRA; SUELAINÉ, 2009).

Acrescido a isso, há alta rotatividade de professores nas escolas, fragilidade na formação inicial e continuada, excesso de estudantes em sala de aula, baixos salários e desigualdades sociais, problemas de acessibilidade e de adaptação de materiais didáticos e pedagógicos (CAPUCHO, 2012).

A UNESCO (2006) concorda que a oferta da educação no sistema prisional é confrontada em virtude das práticas não sistematizadas, em que se ignoram a singularidade do ambiente prisional e a pluralidade dos sujeitos, culturas e saberes, o que torna desafiador trabalhar com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos nessa conjuntura. O Conselho Nacional de Educação (2010), do mesmo modo, destaca que é preciso mudar a cultura, o discurso e a prática referentes à educação prisional, pois há uma crença equivocada de que o direito à educação do preso é um privilégio e as ofertas são inconstantes e com experiências isoladas.

Como prova disso, basta recorrer aos dados atuais que indicam que 10% dos custodiados são analfabetos¹¹ ou alfabetizados sem cursos regulares; 51% não completaram o Ensino Fundamental; e 15% não completaram o Ensino Médio. A estimativa é que o acesso à educação atenda a média de 10% a 20% da população encarcerada, o que demonstra um índice de assistência educacional muito reduzido, considerando a premissa da garantia do direito à educação a todos os indivíduos (DEPEN, 2017).

¹¹ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a taxa de analfabetismo em indivíduos com 15 anos de idade ou mais atinge pelo menos 7% da população brasileira (IBGE, 2016).

A partir dos esforços da comunidade internacional e das agências brasileiras, houve uma busca de estratégias e iniciativas concretas, especificamente para a promoção dos objetivos da alfabetização, destacando uma estreita relação entre a alfabetização e a autonomia de indivíduos e comunidades. Foram desenvolvidas inúmeras ações, entre elas, projetos que pudessem ajudar a consolidar a discussão da remição da pena pelo estudo, que de acordo com a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir parte do tempo de execução da pena. Essa remição pode ocorrer da seguinte forma:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias. Em caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena (desde que certificado por órgão competente), serão acrescidos 1/3 na remição (BRASIL, 2011).

Apesar do atrativo da remição da pena pelo estudo, o estudante privado de liberdade ainda necessita de maior compreensão sobre a função do processo escolar para sua formação, de forma que acredite no benefício dessa ação e possa aderir subjetivamente à tarefa dos professores.

Charlot (2001) evidencia que as camadas populares enfrentam maiores dificuldades na escola, inclusive ocasionando mais reprovações entre eles do que entre alunos oriundos dos meios favorecidos, considerando que esses estudantes possuem comportamentos diferentes em face de diferentes tipos de saberes ou de aprendizagens. São jovens que apresentam complexidade frente às aprendizagens que necessitam de maior aprofundamento, lutam contra o fracasso escolar e o problema da desigualdade social.

Todavia, existe uma concepção corrente de que esses estudantes não se preocupam com a qualidade do que será ofertado, ou até mesmo são tachados como indisciplinados e desinteressados, por serem indivíduos com “conhecimentos menores”. Tal discurso sombreia a negação de direitos e o processo de exclusão social a que estão sujeitos. Por não conseguir concluir os estudos básicos, a culpa e vergonha afloram, como se não tivessem se esforçado o suficiente, negando o processo de exclusão que dificultou o acesso à escola (CAPUCHO, 2012). Esse “desinteresse” pelos estudos se explica, em grande medida, ao déficit histórico-social considerando que a maior parte dos privados de liberdade são indivíduos com baixa escolaridade e oriundos de grupos socialmente excluídos e marginalizados.

No que se refere à estrutura escolar dessas unidades, Carreira e Carneiro (2009, p. 3) apontam que quando as atividades educacionais são oferecidas em unidades prisionais, “em

sua maior parte sofrem de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados”. Ainda acrescentam que muitos professores afirmam sentir um ambiente hostil ao trabalho educacional, pois há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o formato vigente de prisão, que é marcado pela superlotação e a violação cotidiana de direitos.

Isto posto, observa-se que em vários espaços prisionais, há indícios de precarização do trabalho docente por inúmeros fatores, o que leva os docentes a enfrentar desafios para desempenhar as novas funções que surgiram ao longo da história. Quando o professor desempenha seu trabalho no interior de unidades prisionais, marcado por uma série de tensões e contradições, há uma nova exigência com relação ao desempenho de suas atividades, tornando o trabalho ainda mais complexo. Essa situação, evidentemente, implica em uma nova perspectiva ao trabalho do professor, direcionando-o a encontrar novas formas de agregar conhecimento ao aluno e ao mesmo tempo, manter sua adesão ao ideal de igualdade de oportunidades.

Em vista disso, as principais perguntas que permeiam essa pesquisa, são: O que caracteriza o trabalho docente em uma escola em prisões? Como ocorre o trabalho do professor nesse ambiente? Quais as condições de trabalho oferecidas ao docente no contexto de aprisionamento, marcado pela disciplina e tensões próprias do sistema prisional? Como ocorre o processo de formação do educador e a preparação para assumir efetivamente a sala de aula? Esses são os questionamentos que se pretende investigar. Como síntese, pode-se dizer que o problema da pesquisa é: **Como ocorre o trabalho do professor que desenvolve atividades pedagógicas em espaços prisionais e quais as condições reguladoras para o desenvolvimento de tais ações?**

Com base nessas questões, o estudo mobiliza os seguintes pressupostos¹²:

- É possível que o trabalho do professor seja desenvolvido no interior de unidades prisionais em condições precárias, tanto no aspecto de ampliação da jornada de trabalho sem o reconhecimento formal e sem a devida valorização do professor, como na falta de perspectiva de ascensão na carreira, gerando, por consequência, um desajustamento profissional e insegurança profissional.
- Tal situação, impede que o profissional desempenhe plenamente seu papel, de modo a contribuir com a promoção de uma educação socializadora ou libertadora para

¹² Optou-se em trabalhar com o termo pressuposto em vez de hipótese.

peças em privação de liberdade. Enquanto, a formação docente pode ser caracterizada como frágil e inadequada.

- A qualidade do trabalho pedagógico, depende, quase que exclusivamente, do interesse e do compromisso político e social do professor. Se não houver consciência crítica do docente a respeito de seu trabalho e das contradições ocorridas no interior das prisões, a educação ofertada pode servir apenas como um instrumento de manutenção dessa parcela da população, agora recolhidos em prisões.

Diante dessas pressuposições, a pesquisa defende a tese de que o trabalho do professor que atua no sistema prisional depende, em grande medida, do interesse, compromisso político e consciência crítica do docente, considerando que há muitas fragilidades em seu processo de formação, tanto inicial como continuada, para lidar no espaço de aprisionamento. Exige-se desse profissional, a atuação de práticas diversas, entretanto, as condições de trabalho não colaboram para o êxito da profissão. Da mesma forma, as relações contratuais de trabalho acarretam falta de perspectiva de ascensão na carreira profissional.

Diante disso, faz-se necessário a implementação de políticas de formação contextualizadas com a realidade do sistema prisional e dos privados de liberdade, fundados nos princípios de direitos humanos, justiça, democracia, responsabilidade social e emancipação.

Cabe destacar que o conceito de trabalho docente assumido nessa pesquisa apoia-se na perspectiva de Oliveira (2010), ao considerar o processo educativo em suas diversas atividades realizadas, tanto no que concerne as suas funções e responsabilidades, como nas percepções, valorações e expectativas do trabalho que desenvolve.

Portanto, **o Objetivo Geral da tese é compreender o processo de trabalho e as condições sociais e materiais do professor/professora que atua em escolas inseridas na prisão.**

Para alcançar o principal objetivo da pesquisa, faz-se imprescindível detalhar os processos necessários para a sua realização, que se configuram como Objetivos Específicos. São eles:

- Investigar como se configura o sistema prisional e o tratamento penal balizado pelos direitos humanos;
- Analisar as políticas internacionais e nacionais a respeito da educação em prisões direcionadas ao indivíduo privado de liberdade;

- Identificar como se organiza a escola que atende unidades prisionais e as condições materiais e físicas disponibilizadas para o desenvolvimento das atividades educacionais;
- Analisar a função do professor e suas relações contratuais de trabalho para o desempenho de atividades pedagógicas em unidades prisionais;
- Analisar o processo de formação docente dos professores/professoras que lecionam para pessoas privadas de liberdade.

A partir desses objetivos propostos, será possível entender se os professores são considerados como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, que necessitam de formação contínua, vinculado aos seus saberes e experiências profissionais e preparados para a complexidade da educação no cárcere.

Cabe destacar que analisar o trabalho do professor que atua entre os muros e grades da prisão é uma tarefa desafiadora, pois exige uma pesquisa aprofundada a despeito da responsabilidade social dos agentes vinculados ao processo de escolarização efetivado no interior do sistema prisional, entre eles, os gestores, educadores e demais operadores envolvidos nesse contexto de aprisionamento, marcado pela disciplina e vigilância, e que de alguma forma influencia e/ou interfere no espaço da escola.

Desse modo, ao considerar o ambiente em que essa escola está inserida, faz-se necessário analisar o trabalho em pelo menos dois aspectos: a especificidade imposta pelo ambiente prisional e o processo formativo docente, que se caracteriza como um coletivo diverso, com propósitos e condições particulares e específicas.

Como metodologia de investigação da tese, optou-se por uma abordagem qualitativa com o intuito de identificar possibilidades de análise, por meio de entrevistas narrativas para que ocorra uma investigação social, e, posteriormente, com a coleta de dados, levar a uma contribuição com o diagnóstico identificado.

A tese foi organizada da seguinte forma:

No **segundo capítulo**, apresenta as questões conceituais e metodológicas, os principais conceitos sobre trabalho e condição docente, o *lócus*, os professores-colaboradores da pesquisa e os dispositivos e perspectivas para análise das narrativas.

Para compreender a relação do homem com o trabalho, adotou-se a perspectiva histórico-crítica de Marx (1978, 2004, 2013). Como trabalho docente, há principalmente uma aproximação com Oliveira (2010). No que concerne a profissionalização docente, utilizou-se Enguita (1991), Roldão (2007) e Imbernón (2004, 2016). Sobre as condições de trabalho, a visão de Hypolito (2012) traz contribuições para estabelecer um parâmetro de análise.

Sobre o *locus* e colaboradores da pesquisa, utilizou-se os principais documentos que estabelecem a escola que atende as unidades prisionais no estado de Mato Grosso do Sul (MS, 2015, 2016). Posteriormente, para delimitar os dispositivos de coleta de dados, utilizou-se a visão de Jovchelovitch e Bauer (2003), Clandinin e Connelly (2015); e para análise das narrativas Souza (2006, 2014).

No **terceiro capítulo**, analisa o sistema penitenciário e o encarceramento no Brasil, a partir de dois eixos: (i) Compreender como o processo de exclusão social reforça o processo de segregação das minorias, considerando os dados oficiais a respeito do aprisionamento no Brasil; e, (ii) Analisar a relação entre direitos humanos e tratamento penitenciário, a partir do levantamento das condições das prisões brasileiras a partir dos documentos publicados pelos órgãos competentes.

Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica relacionada à desigualdade social e à segregação da pobreza, fundamentados especialmente em Jessé Souza (2018), Fausto (2001), Felix (2002) e Adorno (2002). Para compreender as condições de pobreza e segregação de pobres, negros e jovens que indicam reflexos quanto à superlotação das penitenciárias brasileiras, foram analisadas as obras de Wacquant¹³ (2011), Goffman (1974) e Adorno (2002).

Posteriormente, baseados em perspectiva crítica, retomou-se a obra de Wacquant (2011) em conjunto com Rusche e Kirchheimer (1999), que propõem a análise do sistema prisional a partir das relações capitalistas e dos discursos forjados pelo estado penal. Juntamente, utilizou-se a obra de Foucault (1987) a partir do tratado histórico que o autor apresenta a respeito da pena por meio da coerção e do suplício.

Quanto às estatísticas atualizadas do encarceramento brasileiro, foram utilizados os documentos oficiais, como o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Depen, 2017). A fim de avaliar as condições das prisões no Brasil, foi considerado, sobretudo, o documento do Mecanismo Anual de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCCP, 2016, 2017).

No que diz respeito às políticas de execução penal e ao tratamento penitenciário, inicia-se uma discussão com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, em seguida, a perspectiva desses direitos a partir da obra de Bobbio (2004). Posteriormente aborda-se Regras Mínimas para o

¹³Wacquant é pesquisador do Centro de Sociologia Europeia de Paris e autor de várias obras sobre desigualdade urbana, violência e onda punitiva. Suas obras voltam-se especialmente para a compreensão do aprisionamento de pobres nos Estados Unidos e países europeus. No entanto, aborda a situação das prisões e violência nos países latino americanos, inclusive o Brasil, por isso merece atenção nesse trabalho.

Tratamento do preso no Brasil (CNPCCP, 1994), entre outros documentos que versam a respeito de direitos humanos.

No **quarto capítulo**, o eixo principal explora a educação em prisões sob dois aspectos: *(i)* Os principais documentos internacionais que abordam a educação para todos, e posteriormente os documentos nacionais voltados à garantia de educação em prisões, bem como as diretrizes para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade; *(ii)* Apresentar a situação da educação no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul (que se adotou como o caso a ser analisado), considerando a realidade de aprisionados, bem como as diretrizes e resoluções que fundamentam a oferta em educação.

Foram analisados os documentos internacionais que legislam sobre as garantias de direito à educação, como a UNESCO (1998, 1999, 2001 e 2010). Com relação aos documentos nacionais, considerou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e o Projeto Educando para a Liberdade (UNESCO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) que se tornou um documento fundamental para compreender a educação em espaços prisionais. Posteriormente, a análise documental compreende as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade em Estabelecimentos Penais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), entre outros.

Será apresentado o Projeto Político Pedagógico que regulamenta a educação de jovens e adultos nas etapas do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso do Sul, além das resoluções e portarias que trazem as questões específicas da escola, da gestão e especialmente no que diz respeito ao trabalho docente.

O **quinto capítulo** apresenta as narrativas dos colaboradores da pesquisa, em vistas de compreender como ocorre seu trabalho no ambiente prisional. Após a organização dos relatos, foram analisadas e problematizadas as falas dos docentes a partir dos teóricos que fundamentaram as reflexões anteriores.

Para organizar essa seção de forma mais didática, as análises foram divididas em dois momentos: *(i)* Narrativas referente a função e profissionalização docente; *(ii)* Narrativas com relação as condições de trabalho.

Os principais autores que subsidiaram as análises foram: Goffman (1974), Torres (2011), Onofre (2007), Santos (2007) e Maeyer (2013) a respeito da educação em prisões, e Giroux (1997), Enguita (1989, 1991) e Freire (1998, 2001) para analisar as condições e contradições concernente ao trabalho docente.

Por fim, serão apresentadas as notas conclusivas da pesquisa, em que se procura desenhar algumas proposições a respeito do trabalho do educador e da formação adequada para o desempenho de suas atividades pedagógicas em unidades prisionais.

2 QUESTÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

A consciência do mundo e a consciência de si como um ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1998, p. 64).

Ao iniciar a tessitura desse capítulo, assumimos a perspectiva de Paulo Freire (1998) que defende que o fazer ciência deve ser permeado por um processo de luta, resistência e de reconhecimento com relação à incompletude do homem, que vive em permanente movimento de busca e de uma consciência, na medida em que não é possível estar no mundo sem fazer história, sem fazer cultura, sem sonhar, sem filosofar, sem construir ideias de formação ou até mesmo sem politizar.

Baseado nessa perspectiva de explorar distintos movimentos de construção de conhecimentos e de busca pelo fazer ciência, serão apresentadas as questões conceituais e metodológicas que se constituem como alicerce desse estudo.

Busca-se, na sequência, delimitar o *locus* e os colaboradores da pesquisa, bem como os dispositivos e perspectivas para análise das entrevistas.

2.1 Conceitos basilares sobre trabalho e condição docente

Para desenvolver uma análise aprofundada a respeito da temática, é preciso delimitar o objeto de pesquisa. Sendo assim, faz-se necessário estabelecer os termos fundamentais que subsidiam a tese, quais sejam: “trabalho”, “trabalho docente”, “condição docente”, “função e profissionalização docente”.

Como conceito de “trabalho” adotou-se a perspectiva subsidiada em Marx ao considerar que “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 326). Trata-se de uma concepção materialista que traz consigo a ideia de que o homem é um ser natural, social, genérico, que opera sobre o mundo e determina sua consciência.

Em outras palavras, o homem foi criado pela natureza, submete-se às leis dessa natureza e depende da sua transformação para viver e, ao mesmo tempo, transforma essa natureza conscientemente, a fim de atender as suas necessidades, relacionando-se com outros homens. “[...] o homem produz o homem, a si próprio e a outro homem, como o objeto, que é a atividade imediata de uma individualidade” (MARX, 1978, p. 9). Por mais que o homem seja um indivíduo particular, é precisamente essa particularidade que o torna indivíduo e ser social individual efetivo. Para compreendê-lo dentro de suas particularidades, é necessário perceber sua universalidade dada por sua consciência do real.

Nesse sentido, o homem, como um ser histórico e social, constitui-se em uma unidade: o pensar e o ser. Apropria-se do seu ser global de forma plena, como um homem total, em que cada uma das relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar, enfim, todos os órgãos de sua individualidade – são, em seu comportamento objetivo, a apropriação deste. Isso quer dizer que o ser humano é singular, dotado de capacidade intelectual e sensitiva, centrada nas circunstâncias históricas em que se insere (MARX, 1978). Portanto, é um sujeito histórico que por meio do trabalho intervém e retira da natureza os meios de sua subsistência, cria instrumentos, desenvolve-se de forma singular dotado de capacidades situadas em circunstâncias sócio-históricas e também coletiva, por estabelecer um conjunto de relações desde os modos de produção até as manifestações culturais.

“Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 167). Sendo assim, qualquer ato de trabalho é uma atividade produtiva com um objetivo determinado, e, assim, é considerado “trabalho útil” ou “trabalho concreto”, cujo produto é um valor de uso.

Marx vincula o trabalho às relações capitalistas, como um fenômeno contraditório e mutável, em que a diferença entre classes distingue o grupo dos que possuem os instrumentos de produção e os que possuem a força de trabalho como objeto de comercialização. Nesse

aspecto, a vida social é interpretada conforme a dinâmica de luta de classes, no qual ocorre a transformação da sociedade de acordo com as leis do desenvolvimento histórico de seu sistema produtivo (MARX, 1978).

Assim, o capital transformou-se numa relação social de produção, ou seja, numa relação de produção da sociedade burguesa. Não consiste somente nos instrumentos de trabalho, meios de subsistência e matérias-primas; consiste, da mesma forma, nos valores de troca. Todos os produtos são mercadorias, logo, o capital não é somente uma soma de produtos materiais; é uma soma de mercadorias e de valores de troca.

Os operários trocam sua força de trabalho pela mercadoria do capitalista, entre as horas de utilização da força de trabalho por dinheiro avaliado por um preço, por um salário estabelecido aqui como um valor de troca, sendo assim, “esse tipo de intercâmbio entre o capital e o trabalho é o que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema de salariado, e tem que conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista” (MARX, 1978, p. 83).

A força de trabalho torna-se, portanto, mercadoria. O trabalhador vende sua atividade vital para assegurar condições de subsistência, e o que ele produz é apenas uma mercadoria produzida ao longo de sua jornada de trabalho, que representa o meio de ganhar o dinheiro que permite as condições mínimas para viver.

Logo, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades, pautada em uma ação intencional. Conseqüentemente, o trabalho educativo, é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2005; SAVIANI; DUARTE, 2012).

Com relação ao processo educacional, Marx (2004) salienta que o ensino funciona como um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. Nesse sentido, há uma crítica com relação ao modelo de ensino estatal, tendo em vista que todo o aparato escolar beneficia consideravelmente a classe burguesa. Com o excesso de domínio dessa classe, além de contar com outros poderes, tem em suas mãos o controle educacional posto a seu serviço.

O sistema de ensino, nessa perspectiva, é entendido como um concreto instrumento de qualificação da força de trabalho, que busca alcançar seu rendimento máximo, caso consiga o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, sendo a única forma de aproveitar sua força de trabalho. Por isso, pretende estabelecer um novo tipo de ensino, unindo o

trabalho manual ao intelectual, baseado num novo sistema, possibilitando a ideologização da ciência e das estruturas familiares e educativas.

Por esse ângulo, o trabalho destinado ao ensino deve ser compreendido a partir de uma dinâmica de produção e reprodução social baseada na lógica capitalista, na qual o trabalho do professor é uma prática social cuja natureza circunscreve-se ao denominado setor de serviços e constituída por traços específicos, tais quais:

(1) o trabalho docente é essencial para a escolarização dos indivíduos na sociedade capitalista; (2) a transformação do indivíduo em trabalhador docente envolve uma série de processos voltados para a apropriação e objetivação do conhecimento historicamente produzido e (3) em sua prática social de trabalhador docente o indivíduo reproduz diretamente a si mesmo e indiretamente reproduz a realidade social (GONZÁLEZ; SALLES, 2008, p. 221).

Foi no cerce dessa acepção, que a escolha epistemológica apreendida como tema-objeto dessa investigação sobre trabalho docente é essencialmente histórico, político, cultural e ético.

Oliveira (2010)¹⁴ aponta o vocábulo “trabalho docente” como uma categoria que abarca os sujeitos que atuam no processo educativo em suas diversas atividades que realizam, quanto às caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades. Na visão da autora, o trabalho docente extrapola o espaço da sala de aula e do contexto do ensino formal ao compreender outras atividades inerentes à educação e as experiências vividas no processo de trabalho.

O outro termo que será tratado é a “condição docente”. Segundo o Dicionário Unesp do português contemporâneo (BORBA, 2011, p. 319), condição refere-se ao modo de ser; estado, ou seja, reflete o conjunto de realidades e dinâmicas dadas por uma situação. Sendo assim, condição docente refere-se ao estado que constitui a docência e se situa em um contexto histórico-social e econômico.

Fanfani (2010)¹⁵ considera o termo a partir de certas dimensões da subjetividade do indivíduo, como as percepções, representações, valorações, opiniões e expectativas. Por outro

¹⁴ Esse verbete faz parte do Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” e foi elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM), com o apoio da Secretaria de Educação Básica do MEC. O Dicionário constitui-se como uma obra coletiva compreendendo 380 autores de 17 distintos países, e teve como objetivo reunir os termos utilizados nas pesquisas sobre essa temática em busca de contribuir com as análises sobre as mudanças que ocorreram no trabalho docente na sociedade contemporânea. Verbetes disponíveis em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 25 abr. 2018.

¹⁵ Verbetes disponíveis em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=396>. Acesso em: 25 abr. 2018.

lado, para Oliveira e Assunção (2010)¹⁶ as condições do trabalho docente designam pelo menos dois eixos: as condições de emprego, as formas de contratação, condição salarial, carreira e estabilidade; e, as condições objetivas vinculadas ao ambiente físico, organizacional e meios de realização em que as atividades são desenvolvidas.

Os verbetes “função e profissionalização docente” também são conceitos importantes nessa pesquisa. Como aporte teórico, adotou-se inicialmente a abordagem de Roldão (2007), ao abarcar um plano mais integrador quanto à especificidade profissional do professor. Isso implica em expandir a função específica de ensinar, considerando que não se define pela simples passagem do saber, mas abrange as razões ideológicas, as opções pedagógicas e as razões sócio-históricas.

Como produto gerador dessas especificidades e como fator de distinção do conhecimento para tal profissão, Roldão (2007) propõe cinco elementos. O primeiro é sua natureza compósita, que se trata da capacidade de mútua incorporação de um conjunto de componentes de conhecimentos, que implica que cada um deles tenha sido previamente apropriado com profundidade e caminhe a um processo de conhecimento transformativo. O segundo elemento é a capacidade analítica, sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite identificar sentidos e ampliar potencialidades de ação em face da situação com que o profissional se confronta.

Outro componente destacado pelo autor é sua natureza mobilizadora e interrogativa, em que o profissional se mobiliza de acordo com a singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas. O quarto elemento refere-se à meta-análise, que está relacionada com a capacidade de questionamento e requer postura de distanciamento e autocrítica; e finalmente, a comunicabilidade e circulação, em que se transmitem os conhecimentos adquiridos e propõe uma discussão com a comunidade de pares, de forma que se desconstrua e desoculte os novos saberes que foram articulados e sistematizados (ROLDÃO, 2007).

Diante desses componentes geradores de especificidades da profissão, observa-se que existem conhecimentos que distinguem os professores de outros profissionais, que perpassam pela necessidade do docente adquirir um sólido saber científico, que domine os conhecimentos técnico-didáticos, assuma os saberes experienciais como a ampliação de novos sentidos às suas práticas, que a reflexão e o questionamento intelectual de suas ações pedagógicas faça parte de sua rotina, e comunique essas experiências gerando novas aprendizagens docentes, de forma que sejam integradas à sua profissão.

¹⁶ Verbetes disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>. Acesso em: 25 abr. 2018.

Posto isso, ao compreender as principais características da função do educador, faz-se necessário pontuar a concepção de profissionalização, por entender que os dois conceitos caminham integrados à figura docente, inclusive, resultante de mudanças das condições socioeconômicas e culturais, que conseqüentemente atribuem à escola e a esse profissional, novas e complexas demandas.

Cabe ressaltar que não houve a preocupação em detalhar o debate que permeia as derivações terminológicas como a profissionalidade, profissionalismo, profissionalização ou campo profissional, porquanto tratam-se de conceitos amplos, ambíguos e complexos em relação a seu significado e sua aplicação universal, com estudos que podem ser analisados sob distintos pontos de vista, como os históricos, sociológicos, econômicos, ideológicos, etc.

O conceito assumido equivale à visão de Enguita (1991) ao considerar que o termo “profissionalização” não se emprega como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.

Imbernón (2004, p. 26-27) considera que o profissional docente,

[...] não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular, uma parte do aparelho da sociedade que analisamos e que deve ser estudado observando a utilização que se faz dele e a função que desempenha nas atividades de tal sociedade.

O mesmo autor caracteriza o professor como profissional referindo-se a uma atividade de trabalho permanente, como um educador trabalhador do conhecimento que exerce atividade pública, emite juízo e toma decisões em circunstâncias sociais, políticas e econômicas, isto é, um profissional que se enquadra em uma conjuntura que o condiciona e que requer uma formação específica em diversas capacidades (IMBERNÓN, 2016). Sob esse ponto de vista, o docente é um profissional do conhecimento mais que um profissional do ensino, que necessita conquistar espaços que possibilitem a ampliação dos debates democráticos e precisa dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas.

Diante desses conceitos mencionados, a postura adotada nessa pesquisa fundamenta-se na concepção de que é necessário compreender o movimento histórico do objeto e suas múltiplas determinações. “Situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção,

desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1989, p. 75). O método, portanto, está vinculado a uma concepção da realidade, de mundo e de vida no seu conjunto, no sentido de mediar o processo de apreender e expor o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Como categorias pautadas na concepção materialista, existem pelo menos três características importantes, quais sejam: a materialidade do mundo, ou seja, os fenômenos e processos que se realizam na realidade (em movimento); a consciência, que significa o reflexo da matéria e se constitui numa realidade objetiva; e o mundo conhecível, na possibilidade que tem o homem de conhecer a realidade (TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido, interessa-nos demonstrar – mediante uma investigação – o movimento do trabalho docente como um processo histórico sujeito a leis específicas, no qual se pretende explorar esse movimento por meio da crítica que consiste em comparar, confrontar e cotejar um fato (MARX, 1980).

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

Gadotti (1992, p. 22) complementa que o materialismo dialético tem um duplo objetivo:

1º) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade; 2º) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la.

Sendo assim, essa teoria sustenta que o conhecimento se dá *na e pela* práxis, em que a teoria (conhecimento) está imbricada à prática (ação), e a reflexão teórica sobre a realidade funciona em função da ação para sua transformação (FRIGOTTO, 1989; GADOTTI, 1992). Portanto, o ponto de partida é o conhecimento, como um esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade do trabalho do professor em seus aspectos objetivos e subjetivos. Como categorias básicas tem-se o trabalho e as relações sociais de produção que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, a questão ideológica, as relações de poder e de classe.

Importante mencionar que acolhemos a perspectiva de Chagas (2013), que critica o posicionamento reducionista a despeito do pensamento marxista com relação às

determinações materiais e a um rude objetivismo, desconsiderando a questão da subjetividade humana. Logo, ao agregar como objeto de análise a subjetividade do indivíduo, há a compreensão de que a mesma não é uma instância própria, autônoma, independente e abstrata, mas construída socialmente, produzida numa dada formação social, num determinado tempo histórico.

Na visão marxista, os homens são produtores de suas representações e de suas ideias, logo, a consciência se configura no indivíduo como uma abstração da vida efetiva e como a existência teórica do sujeito enquanto ser social.

Como *consciência genérica* o homem confirma sua *vida social* real e não faz mais que repetir no pensar seu modo de existência efetivo, assim como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica e é para si, na sua generalidade, enquanto ser pensante (MARX, 1978, p. 10, grifos do autor).

E complementa:

O homem – por mais que seja um indivíduo *particular*, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social *individual* efetivo – é, na mesma medida, a *totalidade*, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana. Pensar e ser são pois, na verdade, diferentes, mas, ao mesmo tempo, formam em conjunto uma unidade (MARX, 1978, p. 10, grifos do autor).

Para o autor, a categoria trabalho influencia diretamente a constituição da subjetividade humana, ou seja, a vida concreta e objetiva, cultiva em parte, o desenvolvimento da sensibilidade humana subjetiva, no qual os sentidos se confirmam como forças essenciais humanas.

Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza *humanizada*. [...]. A objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessária, tanto para tornar *humano* o *sentido* do homem, como para criar o *sentido humano* correspondente à riqueza plena da essência humana e natural (MARX, 1978, p. 12, grifos do autor).

Para Chagas (2013), Marx desenvolve elementos constitutivos para se entender a subjetividade humana ao afirmar que a mesma não é construída de forma autônoma, abstrata,

não é dada naturalmente, imediatamente ao indivíduo; mas é construída historicamente, é importante na construção, na transformação, na apreensão e na interpretação cognitiva do real, da realidade.

Sob essa chave de análise, Marx não rejeita a subjetividade e a coloca como atividade secundária, mas relaciona a base real (sociedade) com o campo complexo de subjetividades, que se formam por meio dos símbolos, valores, sentimentos, ideias, imagens, representações, nas quais uma dada sociedade é reconhecida. É por meio dessas representações, que os indivíduos expressam a maneira de enxergar a sua existência na sociedade, bem como a consciência que eles têm das condições reais da sua existência, não ocultando, pois, os seus interesses e suas reais motivações (CHAGAS, 2013).

Posto isso, o trabalho docente pesquisado refere-se à caracterização e função do professor para além das atividades pedagógicas, constituídas a partir de suas vivências, do fazer cotidiano, das experiências de formação, da pluralidade de processos formadores e da interação humana. Nesse sentido, foi analisado como os docentes constroem, reconstróem e reinventam seu trabalho vinculado às condições históricas, socioculturais, institucionais, políticas, interações e trocas de experiências que ultrapassam o espaço da sala de aula, e a todo o conjunto de atribuições e tensões próprias da ação educativa, inclusive a dinâmica de luta de classes.

Com relação às condições de trabalho, foram analisadas as dimensões que envolvem as condições de emprego e do ambiente de trabalho situados em um contexto histórico, no tempo e espaço estabelecidos, bem como a subjetividade do professor ao lidar com a situação de aprisionamento.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da realidade do estado de Mato Grosso do Sul (MS), primeiro porque não há nenhum trabalho com essa temática específica realizada no estado (conforme já demonstrado anteriormente); segundo porque refere-se ao *lócus* de trabalho da pesquisadora (à época); terceiro porque a situação carcerária dessa região merece destaque, considerando que de acordo com o Depen (2017), apesar de possuir a décima maior população prisional do país, em termos proporcionais, é o que mais encarcera quando comparado ao grupo de habitantes do estado.

Na sequência, serão explanadas as especificidades do *lócus* e dos professores-colaboradores da pesquisa.

2.2 *Lócus* e professores-colaboradores da pesquisa

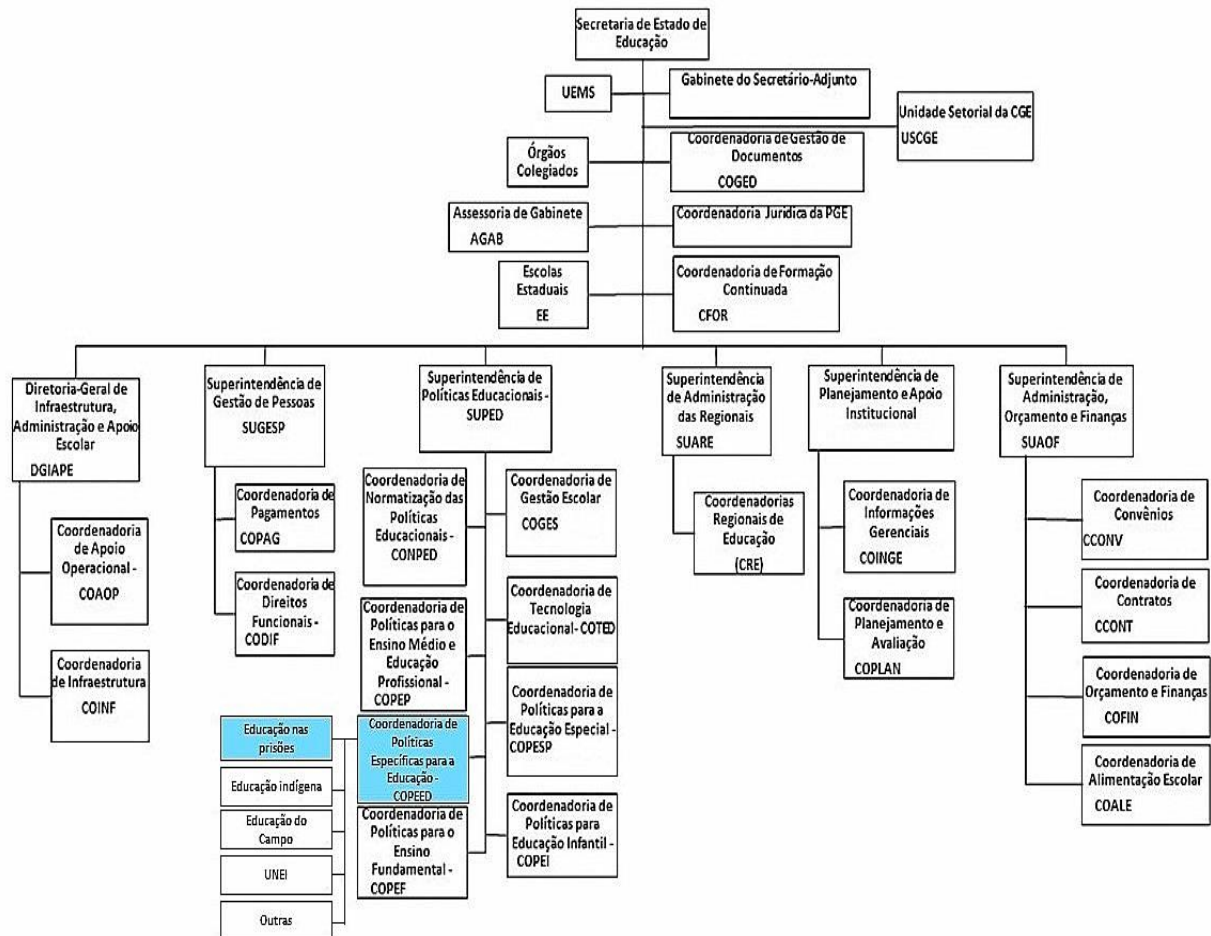
A população carcerária no estado de Mato Grosso do Sul compreende mais de 16.000 detentos, o que a torna a primeira em contingente prisional com relação aos demais estados que compõem a região do Centro-Oeste, além disso, representa o dobro da média nacional, se considerada a proporção de grupos de 100 mil habitantes. Como uma das possíveis explicações para um índice tão elevado de aprisionamento cita-se a localização de fronteira com o Paraguai e Bolívia, países produtores de drogas como a maconha e cocaína. Somado a isso, essa tendência potencializa-se por fazer divisa com cinco estados¹⁷ facilitando o circuito de rotas do tráfico internacional de drogas e de contrabando de armas.

Em vistas de contribuir com medidas socioeducativas direcionadas ao sistema prisional, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) buscou atender as diretrizes nacionais, entre elas, o Art. 08 da Constituição Federal e a Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e constituiu a Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais, direcionadas àqueles que não puderam efetuar os estudos em idade regular.

A SED/MS possui uma coordenadoria específica para atendimento das políticas voltadas a grupos específicos, como a educação indígena, do campo, prisional, etc. Para melhor compreensão, foi organizado um organograma no qual a educação em prisões está alocada:

¹⁷ Mato Grosso do Sul faz divisa com os estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná.

FIGURA 1: ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MS



FONTE: Disponível em <http://www.sed.ms.gov.br/institucional/organograma-sed/>. Acesso em 16 jan. 2019. Adaptado pela autora.

Importante destacar que o estado iniciou a elaboração coletiva do seu plano estadual mesmo antes da homologação das Diretrizes Nacionais, e ganhou maior visibilidade a partir do ano de 2003, com a implantação da Escola Estadual Profa. Regina Lúcia Anffe Nunes Betine (MATO GROSSO DO SUL, 2015). Até o ano de 2017, a escola atendia 18 municípios com 27 unidades prisionais¹⁸.

Posteriormente, em 6 de fevereiro de 2018 foi publicada a Resolução/SED nº 3.406 de 05/02/18, no qual a Secretaria de Estado de Educação desativou as extensões que estavam sob responsabilidade da Escola Regina Betine, e por meio da Resolução/SED nº 3.407 da mesma data, autorizou a oferta de atividades educacionais em unidades prisionais por meio de extensões vinculadas a diferentes escolas da rede estadual (que além de atender o ensino regular, assumiu o ensino em unidades prisionais), ou seja, descentralizou a escola que

¹⁸ Além das unidades prisionais, a escola atendia as Unidades Educacionais de Internação (UNEIS) do estado.

atendia unicamente essas unidades e destinou a outras novas escolas o atendimento das unidades prisionais alocadas em suas próprias cidades.

Ao total ficaram estabelecidas extensões escolares em 27 unidades penais, distribuídas em 18 municípios diferentes, conforme demonstrado no quadro a seguir:

QUADRO 3 – EXTENSÕES DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MS¹⁹

MUNICÍPIO	ESCOLA	EXTENSÃO
Amambai	Escola Estadual Dom Aquino Corrêa	Estabelecimento Penal Masculino de Amambai
Aquidauana	Escola Estadual Prof. ^a Dóris Mendes Trindade	Estabelecimento Penal Masculino de Aquidauana
Bataguassu	Escola Estadual Prof. Brás Sinigaglia	Estabelecimento Penal de Bataguassu
Campo Grande	Escola Estadual Polo Prof. ^a Regina Lúcia Anffe Nunes Betine	Estabelecimento Penal de Segurança Máxima Jair Ferreira de Carvalho Centro de Triagem Anízio Lima Instituto Penal de Campo Grande Estabelecimento Penal Feminino Irmã Irma Zorzi Penitenciária Federal de Campo Grande
Cassilândia	Escola Estadual Rui Barbosa	Estabelecimento Penal Masculino de Cassilândia
Corumbá	Escola Estadual Dr. Gabriel Vandoni de Barros	Estabelecimento Penal Feminino Carlos Alberto Jonas Giordano Estabelecimento Penal Masculino de Corumbá
Coxim	Escola Estadual Pedro Mendes Fontoura	Estabelecimento Penal Masculino de Coxim
Dois Irmãos do Buriti	Escola Estadual Estefana Centurion Gambarra	Estabelecimento Penal de Dois Irmãos do Buriti
Dourados	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – CEEJA/MS	Penitenciária Estadual de Dourados
Jardim	Escola Estadual Antônio Pinto Pereira	Estabelecimento Penal Masculino Máximo Romero
Jateí	Escola Estadual Prof. ^a Bernadete Santos Leite	Estabelecimento Penal Luiz Pereira da Silva
Nova Andradina	Escola Estadual Prof. ^a Fátima Gaiotto Sampaio	Estabelecimento Penal Masculino de Nova Andradina
Naviraí	Escola Estadual Vinícius de Moraes	Penitenciária de Segurança Máxima de Naviraí
Paranaíba	Escola Estadual Dr. Ermírio Leal García	Estabelecimento Penal de Paranaíba
Ponta Porã	Escola Estadual Dr. Miguel Marcondes Armando	Estabelecimento Penal Masculino Ricardo Brandão Estabelecimento Penal Feminino de Ponta Porã
Rio Brillhante	Escola Estadual Etalvío Pereira Martins	Estabelecimento Penal Masculino de Rio Brillhante Estabelecimento Penal Feminino de Rio Brillhante
São Gabriel do Oeste	Escola Estadual Bernardino Ferreira da Cunha	Estabelecimento Penal Feminino de São Gabriel do Oeste
Três Lagoas	Escola Estadual Edwards Corrêa e Souza	Estabelecimento Penal Masculino de Três Lagoas Estabelecimento Penal Feminino de Três Lagoas Colônia Penal Industrial Parcelso de Lima Vieira Jesus

FONTE: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, de 6 de fevereiro de 2018, p. 11-12. Resolução/SED nº 3.407, de 5 de fevereiro de 2018.

¹⁹ O atendimento educacional às UNEIS também foi distribuído em algumas dessas e outras escolas, entretanto não está especificado nesse trabalho por não ser o foco da pesquisa.

Todas são escolas estaduais e estão pautadas pelo mesmo projeto pedagógico que subsidia a oferta da educação aos privados de liberdade: Conectando Saberes – Unidades com Privados de Liberdade Etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2016)²⁰.

De acordo com os dados disponibilizados pela Agepen²¹ (2018), atualmente estão matriculados na rede estadual, 611 estudantes em fase inicial (alfabetização e séries iniciais), 812 nas séries finais do ensino fundamental e 398 no ensino médio. Ao total, são atendidos 1.821 alunos em todo estado. Com relação aos professores, atualmente existem 206 docentes em regime de contratação temporária para atenderem a educação básica na modalidade EJA nas unidades especificadas acima. Além de lecionar em unidades prisionais, esses docentes também podem fazer parte de outras escolas públicas ou particulares, inclusive devido ao caráter temporário.

A convocação desses docentes está amparada pela Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com a Lei, a contratação do professor acontece por meio do Regime Jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (art. 19). No ato da convocação, deverá constar a atividade ou área de estudo ou a disciplina; e a remuneração respectiva e prazo de convocação incluído período proporcional de férias.

A convocação limita-se ao ano escolar, não podendo ter início durante as férias, salvo em necessidade imperiosa de reposição de aulas. O valor da hora-aula acompanha o vencimento da classe A, no nível correspondente à habilitação do convocado. O professor, nessa condição, faz jus durante o período de convocação aos seguintes benefícios:

- I - remuneração, consoante o disposto neste Estatuto;
- II - abono de férias e gratificação natalina, proporcionais;
- III - licença gestante e para tratamento saúde;
- IV - incentivo financeiro correspondente ao desempenho pela função de docente (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2000).

A legislação prevê Progressão Funcional (movimentação do servidor de um nível para outro superior na mesma classe) e Promoção Funcional (a passagem de uma classe para

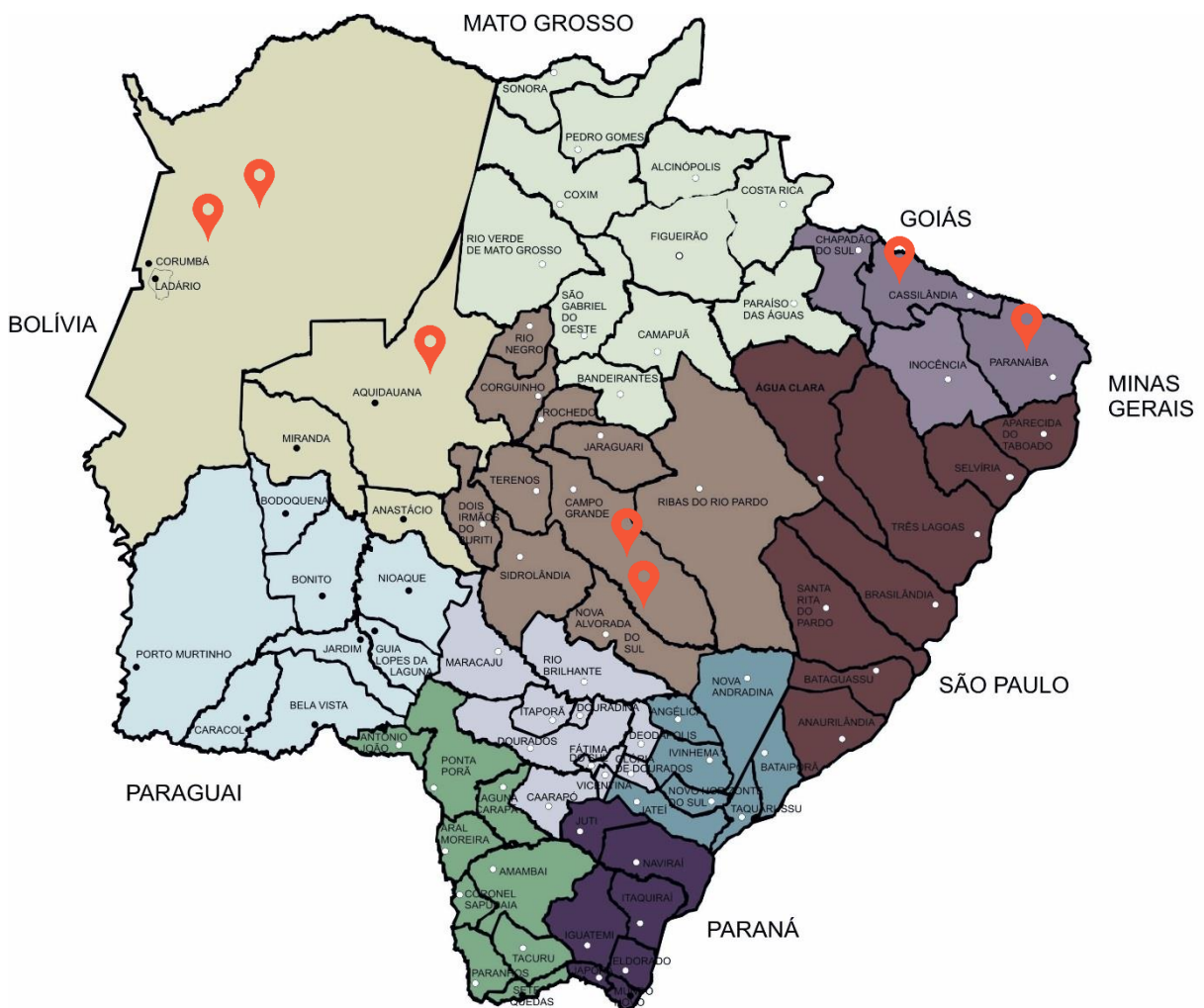
²⁰ Mais adiante, em outro capítulo, serão detalhadas as especificidades do projeto.

²¹ A Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário está subordinada a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública do estado de Mato Grosso do Sul. É o órgão responsável por administrar o sistema penitenciário estadual de MS, assegurar a custódia das pessoas privadas de liberdade e/ou monitoradas eletronicamente, executar as penas nos diversos regimes e promover condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.

outra imediatamente superior, dentro da mesma categoria funcional) apenas para docentes concursados.

A coleta de dados empíricos baseia-se em pesquisa qualitativa realizada com 7 (sete) professores, que atuam em escolas no interior das prisões em Mato Grosso do Sul, de diferentes municípios ocorrido entre junho de 2018 a janeiro de 2019. Como critério de seleção, optou-se por educadores e educadoras que atuam ou atuaram em escolas no interior de prisões no período de pelo menos 2 (dois) anos, distribuídos em diferentes regiões do estado, conforme mapa a seguir:

FIGURA 2 – MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL ONDE ATUAM OS SUJEITOS DA PESQUISA



FONTE: Organizado pela autora a partir do mapa do estado do MS. Disponível em: <http://www.turismo.ms.gov.br/conheca-ms/mapa-turistico-do-ms/>. Acesso em: 23 jul. 2018.

Os docentes participantes da pesquisa possuem formação em Licenciatura em diferentes áreas, tais como: Letras, Pedagogia, Matemática, Educação Física e outros²². Para preservar a identidade dos mesmos, optou-se em tratá-los de forma simbólica, no qual utilizou-se de metáfora escolhida pela pesquisadora por meio de nome de escritores, cientistas, ativistas e militantes políticos, defensores dos direitos das minorias e outros que participaram do movimento sufragista no Brasil²³, quais sejam:

QUADRO 4 – PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

PROFESSOR	MUNICÍPIO	TEMPO QUE LECIONA OU LECIONOU EM UNIDADES PRISIONAIS ²⁴	METÁFORA ESCOLHIDA
Professor 1	Corumbá	8 anos	Bertha Lutz (BERTHA)
Professor 2	Campo Grande	6 anos	Herbert de Souza (BETINHO)
Professor 3	Corumbá	3 anos	Nísia Floresta (NÍSIA) ²⁵
Professor 4	Paranaíba	7 anos	Alzira Soriano (ALZIRA)
Professor 5	Cassilândia	5 anos	Chiquinha Gonzaga (CHIQUINHA)
Professor 6	Campo Grande	6 anos	Patricia Rehder Galvão (PAGU)
Professor 7	Aquidauana	11 anos	Laudelina de Campos Melo (LAUDELINA)

FONTE: Organizado pela autora.

Cabe ressaltar que a análise não ficará restrita ao caso de Mato Grosso do Sul, ao contrário, a perspectiva é de refletir sobre o trabalho do professor no interior de unidades prisionais de forma mais ampla.

Como dispositivo de coleta de dados, foi desenvolvida a entrevista narrativa, visto que é um dispositivo que ultrapassa o esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas, conforme detalhado na próxima seção.

²² Optou-se em não especificar a formação do docente vinculado à região que atua como uma forma de preservar a identidade dos mesmos. Como os docentes são contratados em caráter de regime temporário, a exposição de suas identidades poderia causar insegurança nos relatos.

²³ O movimento sufragista é um movimento social, político e econômico, que teve como objetivo estender o direito de votar às mulheres.

²⁴ As entrevistas foram realizadas tanto com docentes que lecionam como os que lecionaram nas instituições, pois devido à descentralização da Escola Regina Betine (ocorrida entre fevereiro de 2018), a contratação dos professores ficou a cargo dos Conselhos Regionais (que atendem diferentes regiões), e com a mudança, houve muitas trocas de professores, inclusive, com a contratação de vários docentes que ainda não haviam trabalhado no sistema prisional.

2.3 Dispositivos e perspectivas para análise das narrativas

Adotou-se a entrevista narrativa como técnica específica de coleta de dados, visto que “é o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 95).

Souza (2014) considera que as disposições construídas num processo de entrevista abrem muitas possibilidades de sentido, formação e compreensão, frente a partilha de experiências de vida e de percursos biográficos. Clandinin e Connelly (2015) agregam a narrativa como interação (pessoal e social), no aspecto de continuidade (passado, presente e futuro), e a condição de situação (noção de lugar). Para os autores,

Estes conjuntos de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Os autores ainda complementam que existem quatro direções para uma investigação em perspectiva narrativa, quais sejam: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. A introspectiva diz respeito às condições internas, como sentimentos, percepções, reações estéticas, disposições morais, etc. Por extrospectiva compreendem-se as condições existenciais, ou seja, o ambiente vivido. Já a retrospectiva e prospectiva referem-se à temporalidade.

Assim, quando se posiciona em um desses espaços bidimensionais em qualquer investigação, elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto a questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 86).

A entrevista narrativa, portanto, possibilita que o narrador conte sua história, coloque sua experiência em uma sequência temporal ou atemporal, encontre explicação para os fatos e dialogue com os acontecimentos que constroem a vida individual e social, em contextos subjetivos e concretos. Afinal, não há preocupação com “a vida como ela é experienciada aqui e agora, mas como a vida é ao ser experienciada em um *continuum* – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 50).

Na prática, a entrevista narrativa muitas vezes exige um compromisso entre a narrativa e o questionamento. As narrativas revelam as diversas perspectivas dos informantes sobre acontecimentos e sobre si mesmos, enquanto que perguntas padronizadas nos possibilitam fazer comparações diretas percorrendo várias entrevistas sobre o mesmo assunto. Além disso, uma entrevista pode percorrer várias sequências de narração e subsequente questionamento (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 103).

Na mesma direção, Souza (2011) destaca que quando o narrador trata suas experiências de forma oral é possível organizar as ideias e potencializar a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva, como um suporte para compreensão de sua itinerância, levando-o a questionar os sentidos de suas vivências e aprendizagens, trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições.

Diante disso, a entrevista narrativa procura compreender a vivência, em uma perspectiva de colaboração entre pesquisador e narrador, vinculado a contextos individuais e sociais, com histórias vividas e contadas, exigindo que o pesquisador se familiarize em meio às entrevistas multifacetadas, não lineares, advindas do viver, contar e recontar.

Isto posto, o procedimento para realização das entrevistas iniciou-se com a autorização da Secretaria de Educação de MS²⁶.

Em seguida, foi necessário organizar as fases das entrevistas, conforme quadro a seguir:

QUADRO 5 – PRINCIPAIS FASES DA ENTREVISTA NARRATIVA

FASES	DETALHAMENTO
Preparação	Exploração do campo. Formulação dos eixos da pesquisa, que reflete o interesse da pesquisadora.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração.
Narração central	Não interromper. Encorajar o narrador demonstrando interesse e incentivo para que desenvolva seu relato.
Fase do diálogo	Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Dialogar sobre relatos de acontecimentos que surgiram durante a narração.
Fala conclusiva	Parar de gravar. Perguntar sobre questões específicas para compreensão de informações dadas durante a narração.

FONTE: JOVCHELOVITCH; BAUER (2003, p. 97). Adaptado pela autora.

²⁶ A autorização está no anexo.

Na sequência, descrevemos o detalhamento de cada etapa realizada nas entrevistas:

1) Fase de preparação:

Elencamos inicialmente os pré-eixos para nortear a pesquisa, sendo três eixos referentes ao trabalho do professor e quatro com relação às condições de trabalho docente, quais sejam:

Trabalho docente:

- Caracterização do cargo, função e responsabilidades do professor que atua em prisões;
- Relacionamentos decorridos do processo do trabalho, abarcando as trocas, espaços para coletividades e interação com os alunos;
- Formação inicial e continuada, e em como os processos formativos se constituem para atender essa especificidade.

Condições do trabalho docente – a pesquisa adotou alguns eixos preliminares a partir da organização estabelecida por Hypolito (2012), com algumas adaptações:

- Condições materiais de trabalho: aspectos físicos (salas de aula, biblioteca, sala de tecnologia, espaço para convivência); aspectos de ensino (número de alunos por turma, materiais didáticos, acervo bibliográfico).
- Carreira e remuneração: tipos de contrato, formas de ingresso, progressão funcional, valorização profissional, estímulos a estudos, dedicação, piso salarial, garantias de reajustes, posições de prestígio, isonomia salarial.
- Processo de trabalho: aumento de funções e atividades, serviço burocrático, alienação dos fins da educação/menor autonomia, acompanhamento social de estudantes, aumento da carga de trabalho, intensificações.
- Condições subjetivas de trabalho: tempo de preparo para as atividades de ensino, prestígio profissional, aspectos da vocação, da condição social do professorado, do controle, da regulação e da pressão no trabalho. Aspectos voltados à resiliência e à crença de realizar um trabalho socialmente relevante. Além de aspectos emocionais do trabalho.

Tais eixos foram utilizados como um caminho inicial necessário para conduzir a pesquisa a partir dos objetivos propostos, entretanto, as unidades de análise temática (categorias) emergiram no decorrer do movimento da pesquisa dada pelos professores-colaboradores.

Em seguida, foi realizado o primeiro contato telefônico com os docentes e posterior agendamento dos encontros presenciais. A fim de conseguir melhores condições para as

entrevistas, a pesquisadora permitiu que os mesmos decidissem sobre o local que gostariam de gravar o depoimento.

2) Fase de iniciação:

Ao encontrar com os colaboradores, houve a preocupação em adotar o ponto de vista de Souza (2014), que destaca a importância de dialogar sobre o contrato da pesquisa, explicitar os objetivos, intenções, processo de coleta dos dados, bem como a preservação de sua identidade.

Foi informado aos mesmos que os procedimentos adotados estão amparados pelo Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE)²⁷ e obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde²⁸. Destacou-se que a participação dos mesmos está protegida por parâmetros legais e éticos, em caráter voluntário e submetido aos princípios de confidencialidade.

Após o aceite, apresentou-se o objetivo da pesquisa e a questão norteadora que move o estudo: como ocorre o trabalho do professor que desempenha atividades pedagógicas em espaços prisionais e quais as condições oferecidas para o desenvolvimento de tais ações?

Em seguida, para fins didáticos, houve a explicação dos eixos da pesquisa de forma sucinta²⁹: “trabalho docente”, que se refere aos aspectos físicos e estruturais, materiais didáticos, carreira e remuneração, contrato de trabalho, formação inicial e continuada; e “condições de trabalho docente”, que equivalem às interações com as pessoas envolvidas nesse contexto, como os alunos, professores, gestores e operadores do sistema prisional, além das percepções gerais sobre o desenvolvimento de seu trabalho.

3) Fase da narração central:

Nessa fase, o gravador foi ligado e os professores iniciaram seus relatos. Houve a preocupação de estabelecer um apoio não verbal, em uma postura de escuta ativa e de espontaneidade para que os colaboradores pudessem narrar suas histórias com naturalidade. Nesse momento, foi preciso atenção para conduzir o diálogo ao tema proposto e evitar desvio do assunto.

De forma geral, as entrevistas iniciaram com certa tensão, entretanto, após alguns minutos, as narrativas passaram a ser contadas com espontaneidade e os docentes se sentiram mais confortáveis ao detalhar a rotina de seu trabalho.

²⁷O TCLE está no apêndice.

²⁸ O parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa está no anexo.

²⁹ O roteiro da entrevista está no apêndice.

4) Fase do diálogo:

Essa fase teve como finalidade eliciar material novo e adicional além do esquema autogerador da história. Foram abordados alguns temas que mereciam ser elucidados, com a cautela de não confrontar ou questionar os narradores, mas restringindo-se aos acontecimentos mencionados nos relatos.

5) Fase da fala conclusiva:

Nesse momento, com o gravador desligado, houve diálogos informais com os docentes e de forma descontraída foi permitido realizar perguntas específicas para melhor interpretação da narração no seu contexto.

Ao término de todas as entrevistas, os relatos foram transcritos para maior aprofundamento das análises. Nessa transcrição, foram observadas as características paralinguísticas, como o tom de voz, as pausas, a demonstração de sentimentos, como alegria, tristeza, satisfação, decepção, os discursos, a itinerância e experiências profissionais, a visão que o colaborador tem a respeito de seu trabalho docente no contexto prisional, suas condições de trabalho, as relações com os educandos e com o corpo dirigente da escola, as ações desenvolvidas para a formação docente no contexto específico da prisão, suas expectativas e dificuldades encontradas no processo educacional, a forma como percebem a educação de jovens e adultos no espaço de privação de liberdade, a constituição do direito à educação dos presos, entre outras questões.

Posteriormente, após as primeiras leituras das entrevistas realizadas, observou-se a necessidade de retomar o diálogo junto aos professores, a fim de conhecer suas histórias de vida profissional e o que os levou a lecionar junto aos privados de liberdade. Cabe ressaltar que nessa segunda fase não houve a intenção de realizar uma entrevista sobre a história de vida do colaborador, mas conhecer seu processo de escolarização até os caminhos percorridos para iniciar seu trabalho junto aos privados de liberdade. Foi estabelecido um recorte temporal, que parte de sua trajetória educacional até seu ingresso no sistema prisional.

Em seguida, foi organizado um segundo roteiro de entrevista³⁰ com alguns eixos norteadores, entre eles: o percurso de escolarização do narrador, motivação para tornar-se professor(a), como ocorreu seu ingresso na escola que atende prisões, os sentimentos e percepções sobre seu trabalho junto aos privados de liberdade. Nessa segunda etapa, os docentes estavam iniciando o ano letivo de 2019, por isso optaram em narrar seu perfil biográfico de forma escrita.

³⁰A segunda entrevista foi realizada devido orientação da Banca de Qualificação. O roteiro está no apêndice.

Após o envio das narrativas, foi necessário organizar e sistematizar as informações e resultados dos dados. Nesse processo de análise, cabe mencionar Ferraroti (1991) que entende na pesquisa narrativa uma implicação necessária em ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica rigorosa.

Se desejamos fazer uso sociológico do potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos nós próprios para além do quadro da epistemologia clássica. Devemos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutra lugar, na razão dialética capaz de compreender a práxis sintética e recíproca que governa a interação entre o indivíduo e o sistema social (FERRAROTI, 1991, p. 172).

Para o autor, a razão dialética possibilita interpretar a objetividade de um fragmento da história social, na base da subjetividade presente em uma história individual, ou seja, é possível compreender e interpretar as narrativas integrando o singular e o universal, o individual e o coletivo (FERRAROTI, 1991).

Posto isso, para a apreciação dos dados, adotou-se a análise compreensiva-interpretativa, na qual busca apreender regularidades e irregularidades tanto do aspecto individual e particular do narrador, como do conjunto de narrativas orais ou escritas, conforme delineado por Souza (2014).

A análise ocorreu em três momentos: Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* (SOUZA 2006, 2014).

O I Tempo de análise procurou traçar um perfil biográfico do grupo pesquisado, quanto tempo atua no ambiente prisional, sua formação, em qual região trabalha e qual o contexto prisional de cada localidade. Como dito anteriormente, devido à complexidade do contexto prisional, houve a preocupação em preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, por isso não foi abordada a faixa etária e outros dados mais pessoais.

Em um segundo momento, a leitura cruzada consistiu em realizar um balanço inicial das narrativas, ao considerar os aspectos regulares, irregulares, particulares, globais que auxiliam na apreensão das unidades temáticas de análise.

Para isso, foram realizadas leituras atentas de cada transcrição das entrevistas narradas, com marcação às falas recorrentes, as mais enfáticas, aos discursos em que a entoação dos entrevistados demonstrou maior sentido às palavras e os que se apresentaram como possibilidades de apreciações que iriam ao encontro dos eixos norteadores.

Cabe destacar que a análise não se limitou ao agrupamento das repetições contidas nos textos narrativos, na medida em que também procurou explicitar as particularidades individuais e experiências significativas dos sujeitos, “o que remete-nos à ideia de que o agrupamento das unidades de análise temática vai se constituindo mediante ao sistema de referência de cada sujeito quando narra sua própria história” (SOUZA, 2014, p. 46).

O II Tempo de análise consistiu na leitura temática, que se configurou como um exercício lento e denso e teve como objetivo reconstituir o conjunto das narrativas no que se refere à representação e agrupamento das falas, procurando identificar as unidades de análise descritivas por meio das sutilezas, das subjetividades, das diferenças e regularidades históricas que comportam e contêm as fontes (SOUZA, 2006).

Souza (2014) ainda explica que a organização temática e agrupamento de unidades de análise possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, por meio do seu universo de significados e significantes. Nesse sentido, esse momento articulou-se às leituras cruzadas realizadas anteriormente, possibilitando um movimento de imersão no universo da escrita de cada narrativa.

Já o III Tempo referiu-se à leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* e inscreveu-se desde o início da análise, “visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas” (SOUZA, 2014, p. 46).

Nessa leitura, foram considerados tanto os aspectos singulares como os coletivos que emergiram a partir das narrativas. Ao mesmo tempo, em uma relação dialógica, houve o confronto de ideias e de concepções teóricas e ideológicas a despeito das falas, o que nos levou à reflexão sobre possíveis diálogos frente às questões abordadas pelos professores.

Por fim, os relatos foram analisados à luz dos teóricos assumidos como norteadores da tese, bem como pautados pela análise crítica da contradição e das questões que se apresentam a partir das condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade e das situações socioculturais nas quais os participantes estão inseridos.

3 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO

Quando você for convidado pra subir no adro
 Da fundação casa de Jorge Amado
 Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos
 Dando porrada na nuca de malandros pretos
 De ladrões mulatos e outros quase brancos, Tratados como pretos
 Só pra mostrar aos outros quase pretos (E são quase todos pretos)
 E aos quase brancos pobres como pretos
 Como é que pretos, pobres e mulatos
 E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados
 E não importa se os olhos do mundo inteiro
 Possam estar por um momento voltados para o largo
 Onde os escravos eram castigados
 E hoje um batuque, um batuque
 Com a pureza de meninos uniformizados de escola secundária
 Em dia de parada. E a grandeza épica de um povo em formação
 Nos atrai, nos deslumbra e estimula
 Não importa nada. Nem o traço do sobrado
 Nem a lente do fantástico. Nem o disco de Paul Simon
 Ninguém, ninguém é cidadão [...]
 E na TV se você vir um deputado em pânico mal dissimulado
 Diante de qualquer, mas qualquer mesmo, qualquer, qualquer
 Plano de educação que pareça fácil
 Que pareça fácil e rápido
 E vá representar uma ameaça de democratização
 Do ensino de primeiro grau
 E se esse mesmo deputado defender a adoção da pena capital
 E o venerável cardeal disser que vê tanto espírito no feto
 E nenhum no marginal
 E se, ao furar o sinal, o velho sinal vermelho habitual
 Notar um homem mijando na esquina da rua sobre um saco
 Brilhante de lixo do Leblon
 E ao ouvir o silêncio sorridente de São Paulo
 Diante da chacina, 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos
 Ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres
 E pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos [...].
 (CAETANO VELOSO; GILBERTO GIL, HAITI, 1993³¹)

³¹ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44730/>. Acesso em: 18 fev.2018.

Ao iniciar a construção desse capítulo, retomamos a música Haiti de composição de Caetano Veloso e Gilberto Gil, que retrata a discriminação racial e social no Brasil ao demonstrar a segregação social do negro e, por isso, as disparidades no acesso aos direitos e garantias constitucionais. O tema não é novo, considerando que se trata de um processo de desigualdade e exclusão que se arrasta desde o período da escravidão, e mesmo após a sanção da Lei Áurea que ocorreu em 1888, o processo de marginalização contra o negro/pobre, ainda é muito presente, afinal “[...] pobres são como pobres e todos sabem como se tratam os pretos [...]” (VELOSO, GIL, 1993).

A canção foi lançada em 1993 em ritmo de “*rap*”, com abordagem sobre a dependência cultural, poder político, influência das mídias e a degradação da condição humana, além de debates que envolvem violência como pena de morte e do comportamento da sociedade perante o marginal que vive no sinal vermelho habitual.

Ao problematizarem esses fenômenos sociais, os compositores expressam a perspectiva desse capítulo, preocupado em compreender as condições de milhões de brasileiros que vivem à margem da sociedade. Tal abordagem se faz necessária, em vistas de caracterizar os aspectos mais expressivos que conformam a realidade das prisões brasileiras, o perfil dos privados de liberdade e às condições oferecidas aos mesmos baseado na garantia de direitos estabelecidos pela legislação brasileira, inclusive para oferecer pistas de quem são os jovens que se dispõem a estudar no interior das prisões, qual a realidade social que esses indivíduos se encontravam antes de ingressar no sistema prisional e como essa condição afeta o trabalho do professor.

Agregado a isso, compreender o cenário a partir do desenvolvimento histórico possibilita uma análise mais ampla, relativa ao processo por meio do qual o homem produz a existência no tempo agindo sobre a natureza, e por consequência, oferecer pistas de como o papel do professor se configura em meio ao movimento social e suas múltiplas determinações. Essa concepção se configura em Marx e Engels (1999) que já afirmavam no Manifesto Comunista que a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes.

As reflexões iniciais procuram constatar que o Brasil carrega a pesada herança histórica de discriminações econômicas e raciais existentes contra os negros desde os tempos coloniais, constituindo um contingente populacional em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e sujeitando-os a um processo de exclusão e marginalização abalizada por distinção de cor e classe.

Nesse aspecto, o tópico busca possíveis aproximações com as questões que envolvem os processos de marginalização da pobreza e criminalidade. Para isso, propõe-se a compreender a miséria que assola parte da humanidade, e como as relações entre opressores e oprimidos constituem um percurso histórico marcado pela desigualdade, gerando processos excludentes que reforçam o preconceito, a estigmatização e conseqüentemente maior severidade na intervenção das forças e do tratamento penal. A medida acarreta, por conseqüência, o aprisionamento seletivo contra os pobres, jovens e negros, ocasionando a superlotação das unidades prisionais.

Na seqüência, será abordada a relação entre direitos humanos e tratamento penitenciário, em vistas de analisar os principais documentos e diretrizes que procuram assegurar o exercício dos direitos fundamentais do ser humano, sejam eles individuais ou coletivos. Por conseguinte, serão apresentados como esses direitos se configuram na realidade do espaço prisional, em busca de algumas pistas para entender esse cenário.

Baseado nisso, serão apresentados nesse capítulo os dois eixos prioritários:

(i) Compreender como a desigualdade social se constitui em um processo excludente dos sujeitos marginalizados da sociedade; além de apontar como a justiça penal reforça o processo de segregação das minorias, considerando os dados oficiais a respeito do aprisionamento no Brasil;

(ii) Analisar a relação entre direitos humanos e tratamento penitenciário, a partir dos principais documentos e diretrizes que asseguram o exercício dos direitos fundamentais do ser humano, e consecutivamente, do privado de liberdade. Na seqüência, procura-se verificar como esses direitos se configuram na realidade do espaço prisional.

3.1 Desigualdade social e a segregação da pobreza

Para investigar o trabalho do professor que atua no ambiente do cárcere, é necessário preliminarmente mensurar o contexto que engloba sua ação docente. Com ponto de partida, optou-se em analisar como ocorre a segregação da pobreza que assola o cenário brasileiro, considerando que o sistema prisional simboliza o reflexo do processo excludente dos sujeitos marginalizados da sociedade. Posteriormente, esses indivíduos ingressam nas unidades escolares instaladas em prisões, o que atinge diretamente a atividade docente. Certamente, trata-se de uma contextualização necessária em vista de levantar as distintas demandas que emergem do cotidiano da escola, logo, nesse tópico, serão problematizadas as relações entre

desigualdade social e segregação da pobreza para, na sequência, perceber como esse indivíduo chega ao sistema penal.

É fundamental entender que o problema se manifesta na forma de diferenças de classes, apresentando-se como uma das configurações de disparidade entre ricos e pobres em um mesmo lugar, bem como a diferenciação de tratamentos que refletem diretamente na alimentação, bens de consumo e serviços (JESSÉ SOUZA, 2018).

Vale mencionar, que o termo pobreza não está vinculado apenas à insuficiência de renda e ausência de aspectos essenciais de bem-estar, como a saúde, educação, saneamento básico e moradia, já que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), identificou que para avaliar o grau de pobreza dos bairros, municípios, países, grupos sociais e até mesmo de famílias, existem algumas dimensões a ser consideradas, quais sejam: *(a)* situação de vulnerabilidade; *(b)* acesso ao conhecimento; *(c)* acesso ao trabalho; *(d)* escassez de recursos; *(e)* desenvolvimento infantil; e *(f)* carências habitacionais (IPEA, 2013). Nesse sentido, evidencia-se que essas dimensões se configuram como resultado da falta de acesso aos meios básicos para as famílias satisfazerem suas necessidades socialmente estabelecidas.

Para se ter uma ideia da extensão do problema, considera-se interessante localizar historicamente a origem da gravidade do tema pobreza no Brasil, que pode ser verificada a partir dos índices oficiais. De acordo com os dados do IBGE (2016), pelo menos 50 milhões de pessoas vivem na linha da pobreza no país, com concentração de pelo menos 43,5% na região Nordeste e 12,3% na região Sul. Esses indicadores demonstram que uma parcela significativa da sociedade vive sem acesso às condições mínimas de dignidade e cidadania, traduzidos na crescente indiferença e descaso de parte privilegiada da humanidade e falta de vontade política dos governos, gerando um processo de exclusão desvinculado da garantia de direitos e de justiça social.

No entanto, o tema não é novo no Brasil, ao contrário, os processos excludentes estão presentes em nossa história desde os tempos coloniais, na fase imperial, republicana, e agravado com o período da ditadura militar. Posteriormente, esse problema se intensificou nas últimas décadas do século XIX, em que o Brasil começou a abandonar, progressivamente, seu perfil agrário-exportador e passou a assumir uma nova ordem industrial pautada em uma economia capitalista, vinculada à dinâmica do mercado externo e de um comércio internacionalizado em que o espaço urbano experimenta um intenso crescimento econômico e demográfico.

Esse período que se inicia, principalmente na década de 1980, caracterizado como capitalismo de concorrencial global, marcado pela economia de mercado com a ampliação do estado mínimo e com a integração do processo de globalização e integração da produção, do capital, do mercado e do trabalho técnico-científico. Logo, a partir desse período, a economia nacional passou por um importante ciclo de industrialização.

Com o declínio do trabalho humano na agricultura, especialmente em razão do processo de “tecnologização” e da modernização da produção, a agricultura passou a contar cada vez mais com diferentes formas de energia, de maquinário, acompanhamento técnico-científico de produção, etc. Por isso, os trabalhadores do campo tornaram-se, em grande parte, desnecessários ao processo de produção capitalista, sendo substituídos pela ciência e pela técnica, o que resulta na procura pelo espaço urbano em busca de trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Acompanhada da descontrolada urbanização e pelo crescente êxodo rural, a entrada de imigrantes impulsionou a formação de mercado de produção e consumo de mão de obra, provocando uma esteira de problemas sociais que resultaram em uma série de dificuldades, entre elas: a falta de estrutura agrária, tributária e social para atender tal demanda; falta de acesso às políticas sociais que garantissem condições mínimas de cidadania; processo de acumulação de capitais da classe média e alta; elitização dos espaços privilegiados e aglomeração dos recém-chegados em territórios de precariedade, sendo assim, estabeleceu uma segregação socioespacial dos moradores mais desvalidos (SANTOS, 1993; FAUSTO, 2001; FELIX, 2002).

Além da segregação, as grandes migrações resultaram, na maior parte dos casos, em um declínio com relação ao valor do indivíduo, considerando que o mesmo abandona suas relações familiares e rompe com sua cultura no processo de migração, inserindo-se em um espaço urbano em que as regras são estabelecidas pela competição do mercado de trabalho, renda, acesso a bens e serviços, que seriam determinantes na nova vida desses indivíduos não adaptados à vida urbana. Portanto, esses sujeitos, quando migram para as cidades, enfrentam o processo de desenraizamento portando apenas sua força de trabalho.

Para Santos (1993, p. 10-11):

A cidade em si, como relação social e como materialidade, torna-se criadora da pobreza, tanto pelo modelo socioeconômico de que é o suporte como por estrutura física, que faz dos habitantes das periferias (e dos cortiços) pessoas ainda mais pobres. A pobreza não é apenas o fato do modelo socioeconômico vigente, mas, também, do modelo espacial. [...] Ao longo do século, mas sobretudo nos períodos mais recentes, o processo brasileiro de

urbanização revela ser crescente associação com o da pobreza, cujo *locus*, passa a ser, cada vez mais, a cidade, sobretudo a grande cidade. O campo brasileiro moderno repele os pobres, e o trabalhadores da agricultura capitalizada vivem cada vez mais nos espaços urbanos. A indústria se desenvolve com a criação de pequeno número de empregos e o terciário associa formas modernas e formas primitivas que remuneram mal e não garantem a ocupação. A cidade, onde tantas necessidades emergentes não podem ter resposta, **está desse modo fadada a ser tanto o teatro de conflitos crescentes** como o lugar geográfico e político da possibilidade de soluções [...] (grifo nosso).

Nota-se que o problema não se concentra unicamente na migração associada ao crescimento da pobreza, mas a preocupação decorre, sobretudo, do processo de inclusão desses indivíduos no cenário urbano, sujeitos a permanentes insuficiências, carências e privações, gerando cada vez mais uma sociedade polarizada e desigual. Para Dedecca (2013) existem pelo menos duas formas de desigualdade: a econômica, que está vinculada à forma de rendimento de trabalho e de proteção social; e a social, relacionada ao acesso a bens e serviços prioritários, como saneamento, atendimento alimentar, educação, energia, habitação, previdência, trabalho, transporte e meio ambiente. No caso brasileiro, os dois contextos de desigualdade se fazem presentes cotidianamente.

Outro fator que agrava a situação desses indivíduos desvalidos é a manipulação ideológica a respeito do mérito, em que culpabiliza os pobres por seu próprio fracasso, e por outro lado, existem recompensas àqueles que alcançam alto desempenho em funções importantes. Nesse sentido, o esforço e o desempenho individuais do sujeito devem ser valorizados, pois se trataria de um indivíduo com características distintas em relação aos demais.

O “esquecimento” do social no individual é o que permite a celebração do mérito individual, que em última análise justifica e legitima todo tipo de privilégio em condições modernas. É esse mesmo “esquecimento”, por outro lado, que permite atribuir “culpa” individual àqueles “azarados”, que nasceram em famílias erradas, as quais só reproduzem, em sua imensa maioria, a própria precariedade. Como, no entanto, o social, também nesse caso, é desvinculado do individual, o indivíduo fracassado não é discriminado e humilhado cotidianamente como mero “azarado”, mas como alguém que, por preguiça, inépcia ou maldade, por “culpa”, portanto, “escolheu” o fracasso (JESSÉ SOUZA, 2018, p. 50).

Esse discurso de meritocracia é denominado pelo autor como “mito da brasilidade”, isto é, a meritocracia reflete uma manipulação ideológica articulada por uma elite predominantemente conservadora, e que a sociedade adotou a sua própria conveniência. Com efeito, ocasiona a perpetuação do discurso de privilégios e corrobora com a culpabilização aos

pobres por não alcançarem melhores condições de vida por seus próprios méritos, separando da discussão o indivíduo do sistema econômico e social envolvente.

Esses pobres são denominados por Jessé Souza (2018) como “ralé brasileira”, caracterizada pela classe de indivíduos que nasceu sem o “bilhete premiado” por não ter nascido nas classes alta e média; são as pessoas que estão sempre a um passo – ou com os dois pés dentro – da delinquência e do abandono; são as que produzem seus filhos como perdedores aos cinco anos na escola, ou as que saem da escola como analfabetas funcionais e não conseguem adentrar no mercado de trabalho competitivo que pressupõe incorporação de conhecimento pelo trabalhador. Em decorrência disso, são condenadas a vender sua mão de obra barata, assim como os escravos do passado.

Por outro lado, há os que ingressam no contexto da criminalidade, como uma forma de alcançar os bens econômicos que normalmente não teriam acesso legalmente. Sendo assim, o crime deve ser analisado como produto da sociedade de classes, no qual a miséria fornece a motivação e se revela como uma reação individual à opressão, no entanto, como uma ação ineficaz e facilmente esmagada. Além disso, ao crime é atribuída a competitividade da sociedade burguesa, que favorece não somente àqueles cometidos por trabalhadores empobrecidos, como também a fraude e outras práticas comerciais enganosas (BOTTOMORE, 2012).

Importante pontuar que não se pretende afirmar que a pobreza é causadora da violência e conseqüentemente do crime, mas é certo que a desigualdade social reforça o preconceito e exclusão da classe mais pobre, o que influencia drasticamente nas relações sociais em que se produz segregação dos considerados delinquentes, desempregados, miseráveis, negros e habitantes da favela. Somado a isso, a falta ou a inoperância de políticas públicas e sociais, como alimento, moradia e emprego acarretam uma face penosa dessa exclusão, tornando os conflitos uma expressão desses que vivem à margem da sociedade. Dessa forma, o problema contribui para a formação de um país cada vez mais complexo, em que se constitui o aumento da polarização, e como consequência, colabora com a intensificação de desordem econômica e social.

Portanto, a criminalidade pode ser compreendida como uma determinada formação social, em que as camadas que estão mais sujeitas a processos excludentes, buscam por meio da violação social, uma resistência à dominação de classe. À medida que ocorrem transformações nessas relações, ocorrem alterações nos padrões de crime.

Neste contexto, a sociedade brasileira vem conhecendo crescimento das taxas de violência nas suas mais distintas modalidades: crime comum, violência fatal conectada com o crime organizado, graves violações de direitos humanos, explosão de conflitos nas relações pessoais e intersubjetivas. Em especial, a emergência do narcotráfico, promovendo a desorganização das formas tradicionais de socialidade entre as classes populares urbanas, estimulando o medo das classes médias e altas e enfraquecendo a capacidade do poder público em aplicar lei e ordem, tem grande parte de sua responsabilidade na construção do cenário de insegurança coletiva (ADORNO, 2002, p. 88).

É fato que os sentimentos de insegurança tomaram conta da população, traduzidos em um debate público no cotidiano das mais diferentes sociedades e ganhando espaço nas agendas políticas governamentais. Fausto (2001) considera que a cidade – principalmente São Paulo – converteu-se em um campo fértil para compreender as correlações entre criminalidade e crescimento urbano, criminalidade e cor, criminalidade e população imigrante e delinquência. Na mesma direção, Felix (2002) assevera que a violência sofre grande crescimento com o fenômeno da metropolização que, por sua vez, escancara as desigualdades sociais responsáveis por profundas frustrações humanas. Isso não quer dizer que a violência esteja centrada nos espaços urbanos, mas as características se diferenciam das rurais. Enquanto a criminalidade rural se dá, sobretudo, por envolvimento de ordem pessoal (crimes contra a pessoa que atentam contra a vida, homicídio e tentativa, lesões corporais, estupro, etc.), a urbana está mais relacionada, em grande medida, à desigualdade social (crimes contra o patrimônio, tráfico, furto, roubo, roubo seguido de morte, extorsões mediante sequestro, fraudes de todas as espécies, crimes relacionados com as novas tecnologias de comunicações, estelionato, etc.).

Adorno (2002) estabelece pelo menos quatro tendências com relação à violência urbana, quais sejam: o crescimento da delinquência urbana, em especial dos crimes contra o patrimônio e de homicídio doloso (voluntário); a emergência da criminalidade organizada, em particular os que são gerados pelo tráfico de drogas; as graves violações de direitos humanos que comprometem a consolidação da ordem política democrática; e, a explosão de conflitos nas relações intersubjetivas, que se refere aos conflitos de vizinhança, que tendem a convergir em desfechos fatais. Essas tendências são potencializadas, especialmente, pela localização territorial do Brasil, que se encontra em um circuito de rotas do tráfico internacional de drogas e do contrabando de armas, gerando graves consequências no qual assombra os moradores das grandes e médias cidades que sofrem com a insegurança estabelecida.

Ao buscar os dados a respeito do que Adorno menciona, localizou-se no Atlas da Violência (BRASIL, 2017) produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)

e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), as seguintes informações: em 2015 houve 59.080 homicídios no Brasil, o que equivale a uma taxa de 100 mil habitantes de 28,9. Para agravar o problema, a participação de homicídio como causa de mortalidade da juventude masculina com idades entre 15 a 29 anos corresponde a 47,8% do total de óbitos, e se considerar jovens homens entre 15 a 19 anos, o indicador atinge a marca de 53,8%. Esses dados demonstram que o drama da juventude perdida possui duas faces “[...] de um lado a perda de vidas humanas e do outro a falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social, que terminam por impulsionar a criminalidade violenta” (BRASIL, 2017, p. 26).

Com relação aos indicadores de violência no que diz respeito à cor/raça, os dados mostram que em cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Ao calcular a probabilidade de cada cidadão sofrer homicídio, os negros respondem por 78,9% dos indivíduos pertencentes ao grupo dos 10% com mais chances de serem vítimas fatais.

Com relação aos crimes contra a mulher, em 2015 pelo menos 4.621 mulheres foram assassinadas no Brasil, o que corresponde a uma taxa de 4,5 mortes para cada 100 mil mulheres³². Ao verificar esse quantitativo com relação às mulheres negras e não negras, os dados demonstram que houve uma redução de 7,4% entre 2005 a 2015, atingindo 3,1 mortes para cada 100 mil mulheres não negras (abaixo da média nacional), enquanto houve um aumento de 22% no mesmo período, chegando à taxa de 5,2 mortes para cada 100 mil mulheres negras (acima da média nacional). Em resumo, 65,3% das mulheres assassinadas no Brasil nos últimos anos eram negras, o que demonstra que a combinação entre desigualdade de gênero e racismo é extremamente perversa e configura variável fundamental para compreender a violência letal no país.

Com base nesses dados, pode-se observar que o perfil típico de vítimas fatais é direcionado aos homens, jovens, negros e conseqüentemente, aos que possuem baixa escolaridade, e com relação às mulheres, as negras possuem mais chances de sofrer algum tipo de violência.

Somado a esses índices, o relatório Atlas da Violência (BRASIL, 2017) ainda destaca que existem pelo menos quatro canais pelos quais o desempenho econômico pode afetar a taxa de criminalidade nas cidades. O primeiro canal refere-se ao mercado de trabalho,

³² Há uma grande variação na taxa de violência letal contra mulheres, considerando que São Paulo, por exemplo, obteve uma diminuição de 34,4% entre 2005 e 2015, enquanto que Maranhão incrementou 124,4% no mesmo indicador. Na mesma direção, enquanto São Paulo, Santa Catarina e Distrito Federal possuíam as menores taxas em 2015, Roraima, Goiás e Mato Grosso encabeçaram a lista dos estados com maior prevalência de homicídio contra mulheres (BRASIL, 2017).

em que o crescimento econômico contribui com o aumento da oferta de postos de trabalho e ao mesmo tempo eleva o salário real do trabalhador, o que gera boas oportunidades a um pequeno grupo da sociedade, no entanto deixa a margem àqueles que não possuem formação adequada, permanecendo desempregados, sem oportunidades e perspectivas futuras.

O segundo diz respeito à oportunidade de entrar no mundo do crime urbano, considerando que houve maior circulação de dinheiro em várias pequenas cidades e tornaram viáveis economicamente os mercados locais de drogas ilícitas.

Como terceiro canal, o documento destaca que o desempenho econômico leva – mesmo que indiretamente – a um processo de desorganização social, a partir da migração de trabalhadores e de pessoas em busca de oportunidades, o que colabora com o aumento de conveniências para a perpetração de crimes, junto com o aumento da probabilidade de anonimato e de fuga do criminoso.

Por último, decorre das transformações urbanas e sociais que acontecem tão rapidamente e sem as devidas políticas públicas preventivas e de controle, não apenas no campo da segurança pública, mas também no ordenamento urbano e de prevenção social, que envolve educação, assistência social, cultura e saúde (BRASIL, 2017).

Desse modo, fica evidente que o desempenho econômico e as transformações urbanas podem influenciar, em certa medida, o aumento da criminalidade ao considerar os fatores de desorganização social, entre eles, a contradição entre o crescimento econômico e a formação inadequada, oportunidade de inserção no mercado crescente de drogas ilícitas, bem como as limitações de políticas públicas preventivas e de ordenamento urbano. Com efeito, a classe pobre tornou-se vítima de processos excludentes e de limitação nas oportunidades materiais e simbólicas de reconhecimento social.

Para comprovar o estigma de marginalização, basta verificar como a periferia é vista pelo senso comum da sociedade, pelas forças policiais e até pelo promotor ou juiz, vinculando a pobreza ao crime e à delinquência. A mídia, de forma geral, também assume um papel importante, ao reforçar os estereótipos do pobre como um sujeito criminoso e traficante. Em vista disso, os negros e desvalidos sofrem maior repressão policial e tornam-se alvos fáceis de fiscalização e repressão, o que gera como resultado maior aprisionamento dos mesmos.

3.2 Criminalização da pobreza e tratamento penal

As leis criminais duras e dirigidas às classes populares não é algo novo quando se trata de sistema penitenciário. Para refletir sobre o assunto, buscou-se a arte do pintor

holandês Vicente Van Gogh (1853-1890) que retrata a obra “A ronda dos encarcerados”, pintada antes de sua morte, em janeiro de 1890³³.

FIGURA 3 – OBRA DE VAN GOGH, RONDA DOS ENCARCERADOS, 1890



FONTE: Disponível em <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012014000200014>. Acesso em: 17 set. 16.

A tela ilustra uma ronda de prisioneiros caminhando entre círculos sem chegar a lugar algum demonstrando uma sociedade disciplinar, e uma punição aplicada em um confinamento restrito às paredes de tijolos.

Embora a pintura retrate um cenário de hospício, é possível facilmente relacionar ao ambiente prisional, pelo contexto de degradação humana, confinamento, vigilância, disciplina e com restrição de movimento.

Tal condição de submissão retratada por Van Gogh nos remete ao período da Idade Média, em que nos métodos punitivos e na regulação da conduta geral dos indivíduos no interior das prisões desde o século XVI se aplicava publicamente a punição física e o flagelo dos corpos. Somado a isso, a falta de estrutura acaba por contribuir com a proliferação de

³³ Esta imagem foi retratada inicialmente por Gustavo Doré em 1872, denominada “Exercício Yard”, e posteriormente Van Gogh recria com suas impressões, na tentativa de externalizar suas angústias (GODOY CONTRERAS, 2014).

doenças, e afeta sobremaneira a dignidade humana dos indivíduos em situação de privação de liberdade.

Ao observar a arquitetura carcerária, retomamos a complexidade do sistema penitenciário que traz à tona outros diversos problemas em suas modalidades de gestão, nos instrumentos de controle social, nas crises ocorridas no interior das prisões que fazem parte de um cenário marcado pela precariedade, insegurança, endurecimento da repressão, inabilidade de conter o crime organizado e pela violação cotidiana de direitos humanos, como um “circo de horrores” que perdura até os dias atuais.

Foucault (1987) menciona que a prisão, local de execução da pena, se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, no qual ao longo de sua história, demonstra o interesse em tirar desses indivíduos aprisionados o seu máximo de tempo, o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar uma espécie de comportamento contínuo e restrito, de forma a torná-los dóceis e úteis, por meio de um trabalho preciso sobre seu corpo. Constitui-se como uma relação de poder, de uma forma econômica vazia, de um esquema de submissão e ajustamento a um aparelho de produção. Somado a isso, é um lugar de observação dos indivíduos punidos, em dois sentidos, primeiro no aspecto da vigilância, mas também como uma forma de conhecer cada detento, seu comportamento e suas disposições profundas.

Goffman (1974) denomina as prisões como instituições totais, em que extraem do indivíduo toda a sua identidade e a concepção de si mesmo. Quando o novato chega ao estabelecimento, é imediatamente despido do apoio de suas disposições pessoais e sociais, em que se estabelecem as regras de admissão, de padronização no comportamento, como um teste de obediência e um rito de passagem. Nesse momento, predominam as regras disciplinares, a ordem e a obediência dos corpos, em que os detentos devem se submeter a indignidades físicas e castigos como um método de adestramento humano.

Essa conjuntura demonstra as mazelas históricas do sistema penitenciário. No caso brasileiro, podemos mencionar os aspectos econômicos e um contexto político e social marcado pela desigualdade, por reformas da justiça criminal, pela intervenção das forças policiais que provocaram o endurecimento da pena e pela seletividade penal, direcionadas a certos atores sociais que transitam entre a seleção racial e etária.

Na visão de Wacquant (2011), a sociedade brasileira é caracterizada pelas disparidades sociais vertiginosas e pela pobreza de massa que, combinadas, contribuem com o crescimento da violência criminal. A insuficiência de um Estado Social também contribui

para a ampliação do desemprego e do subemprego crônico, e interfere diretamente na juventude dos bairros populares que não conseguem escapar da miséria do cotidiano e acabam por buscar meios ilícitos de sobrevivência.

Para compreender a questão, basta recuperar os métodos punitivos nos séculos XIV e XV, por exemplo, em que ocorreu a transição ao capitalismo e houve a criação de leis criminais duras e dirigidas às classes subalternas. “O crescimento constante do crime entre setores do proletariado empobrecido, sobretudo nas grandes cidades, tornou necessário às classes dirigentes, a buscar novos métodos que fariam a administração da lei penal mais efetiva” (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 1999, p. 28). O sistema de punição nessa época foi marcado pelo regime corporal e de fianças, mas isso em consonância com a classe social do condenado, em que se valoriza o *status* em detrimento da propriedade furtada ou danificada.

Sob outro aspecto, Foucault (1987) analisa os métodos punitivos a partir da tecnologia política do corpo, das relações de poder e da intervenção penal. A discussão inicia com o suplício, que é uma técnica de pena corporal dolorosa, provocando barbáries e crueldades de várias espécies aplicadas aos criminosos quando existiam as confissões públicas dos crimes.

Como a maioria dos delinquentes era oriunda das classes mais pobres e não detinha recursos suficientes para pagar as fianças e comprar a liberação da punição, era submetida a um tratamento severo. Existiam vários tipos de punição e eram aplicados de acordo com o delito, com o aumento do castigo físico e com o objetivo de dissuadi-los do crime. Eram permitidas execuções por facas, machados e espada, cabeças cortadas, deixados para morrer de fome em porões, estrangulamentos e asfixiamentos, esquitejamentos, descolamentos da pele, mutilações (perda das mãos, de todos os dedos ou das falanges, cortes ou extração de línguas, olhos, danos aos ouvidos e castração), marcação à ferro, açoites, torturas sobre a roda, corpos serrados em pedaços ou atravessados com ferro ou instrumentos de madeira, ou queimados vivos de forma que todos pudessem vê-los e temer um destino semelhante. Até o século XV, a pena de morte e a mutilação grave eram usadas somente em casos extremos, no entanto, posteriormente, tornaram-se medidas comuns.

Posteriormente, a pena de prisão estabeleceu o objetivo de segregar os indivíduos criminosos de forma a proteger a sociedade e, se for o caso, possibilitar reabilitação e reintegração desses indivíduos ao convívio social. Em vista desse propósito, puniam o corpo, mas não tiravam a vida dos indivíduos, contudo isso gerava a impossibilidade do sujeito ser admitido em algum emprego, posteriormente, sendo forçado a retornar ao caminho do crime e eventualmente tornar-se vítima de medidas punitivas mais duras. O exílio também era aceito

como método de punição, no entanto, para os pobres, ao sair da cidade natal acabavam sendo mortos nas cidades em que buscavam refúgio; e por outro lado, a deportação para os ricos se configurava em uma viagem de estudos, estabelecimento de um braço de negócios no exterior, serviço diplomático para o país de origem, inclusive, com a perspectiva de um breve e glorioso retorno (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 1999).

A partir de meados do século XVI, o crescimento demográfico não acompanhou o mesmo nível de empregos e ocorreu a escassez de mão de obra, o que gerou como consequência altos salários para um grupo de indivíduos que se encontravam empregados. Paralelamente a isso, ocorreram fome, guerra e pestes que acabaram por levar a classe pobre ao retorno de suas cidades e vilas. Como a acumulação do capital era necessária para a expansão do comércio e da manufatura, o capitalista foi obrigado a se voltar para o Estado para garantir a produtividade do capital, e este, por sua vez, já no final desse século, percebeu a possibilidade de explorar o trabalho dos prisioneiros, e instituiu a servidão penal por meio de trabalhos forçados, revelando um certo desenvolvimento econômico por meio do uso do material humano totalmente à disposição das autoridades. Isso transformou os métodos de punição, que começaram a sofrer uma mudança gradual e profunda.

Em seguida, surgiram as chamadas Casas de Correção, que absorveram as atividades econômicas dos presos utilizando-se de mão de obra disponível, mas com um discurso de ressocialização, de tal forma que futuramente esses internos pudessem entrar no mercado de trabalho espontaneamente.

O segmento visado era constituído por mendigos aptos, vagabundos, desempregados, prostitutas e ladrões. Primeiramente, somente os que haviam cometido pequenos delitos eram admitidos; posteriormente, flagelados, marginalizados e sentenciados com penas longas. Como a reputação da instituição tornou-se firmemente estabelecida, cidadãos começaram a internar suas crianças rebeldes e dependentes dispendiosos. Em geral, a composição das casas de correção parece ter se espalhado de forma similar por toda parte (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 1999, p. 63).

Em vista disso, a força do trabalho dos presos tornou-se mão de obra barata, atribuindo maior valor à vida humana por ter o trabalho à sua disposição, o que resultou em maior lucro do que a própria morte desses indivíduos. Ao lidar com os prisioneiros de forma mais econômica possível, todo o sistema penal tornou-se parte de um programa mercantilista do Estado.

Já no século XVII, de acordo com o Foucault (1987) era preciso obedecer três principais critérios para uma pena ser considerada um suplício: o primeiro era de produzir

certa quantidade de sofrimento que pudesse pelo menos apreciar, comparar e hierarquizar; o segundo é a privação do direito de viver, que ocorria por meio de ações calculadas de sofrimento que passam pela decapitação, esquartejamento, enforcamento ou submetidos à fogueira, em que se agonizava por longo tempo; e, por último, a arte de reter a vida no sofrimento antes de cessar a existência. Sendo assim, o suplício funcionava como uma forma de espetáculo punitivo em que os condenados eram obrigados a andar em plena rua ou nas estradas com coleiras de ferro, grilhetas nos pés, em meio a injúrias, zombarias, pancadas, submetidos a demonstrações de ira e rancor.

Posteriormente, ocorreu diferenciação sobre a concepção de punição, e a sociedade começou a perceber que tinha o dever de cuidar de seus membros que estivessem à margem do corpo social. Os prisioneiros aproximaram-se do crime como resultado do ócio, e o trabalho era considerado o pior dos males para eles, nesse sentido, o confinamento sem trabalho não seria considerado punição. Conseqüentemente, a primeira providência foi de forçar o preso ao trabalho sob disciplina rígida, mas com a percepção de que o tratamento do interno era o problema principal, como um senso oficial de obrigação para com os desvalidos (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 1999).

Ao final do século XVIII e início do XIX, as confissões públicas foram sendo abolidas e passaram a deixar de ser uma cena de espetáculo para ser a parte mais velada do processo penal. Sendo assim, de modo geral, as práticas punitivas se tornaram pudicas. Há de se ressaltar que, embora tenha deixado de existir o poder sobre o corpo em que se centraliza no suplício a técnica de sofrimento, a nova ordem de punição passou a ser a perda de um bem ou de um direito, inclusive, com trabalhos forçados na prisão, redução alimentar, privação sexual e outras medidas de sofrimento físico. O castigo, nesse sentido, foi uma maneira de aplicar vingança pessoal e pública, em uma demonstração da lei como força físico-política da soberania e do poder (FOUCAULT, 1987).

As massas empobrecidas foram gradativamente conduzidas ao crime, os delitos começaram a aumentar consideravelmente e ocorreu um crescimento global das condenações. Nesse período, o encarceramento tomou variadas formas e gradações, de acordo com a gravidade do crime e a posição social do condenado, levando a um crescente número de condenações com penas de maior duração. Sobre isso, Marx (2014, p. 120) seguramente afirma que “deve haver algo de podre na essência mesma de um sistema social que eleva sua riqueza sem diminuir sua miséria, e eleva sua criminalidade ainda mais rapidamente”. Essas condições levaram à necessidade de se construir e equipar novas cadeias, no entanto, as mesmas foram instaladas em condições precárias, em locais úmidos, frios, com vermes, odor

insuportável e comida inadequada, ressalta-se ainda que a maioria dos presos era mantida em correntes.

Ou seja, o afrouxamento da severidade penal no decorrer dos últimos séculos com o discurso de menos sofrimento e mais respeito e humanidade, na verdade, revela um deslocamento do objeto da ação punitiva.

A punição em suas formas mais duras deixa de existir, pois se percebe que o castigo da alma, do intelecto e da vontade é que deveria ser penalizado, e não do corpo (pelo menos como forma de punição severa). Outro fator que remete a mudanças no conceito penal é com relação à definição das infrações entre o que era grave e o que podia ser tolerado ou permitido de direito, ou seja, o objeto do crime sofre variações, com diferentes interpretações pela qualidade, natureza e substância, e torna-se profundamente modificado.

O homem criminoso, portanto, tornou-se alvo de intervenção penal estabelecida na fronteira legítima do poder de punir e, com a reforma do direito criminal, houve o remanejamento da punição, na tentativa de torná-lo mais regular, eficaz, e mais constante em seus efeitos. Buscou-se fazer da punição e da repressão das práticas ilegais e ilícitas “uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir” (FOUCAULT, 1987, p. 102).

Com essa intervenção penal na vida do preso, por meio de mecanismos e métodos disciplinares, buscou-se uma constante sujeição, para que pudesse se enquadrar nos esquemas de docilidade e utilidade, ou seja, o poder punitivo tomou posse do indivíduo, sujeitando-o às regras e à padronização de comportamentos.

O século XIX manteve essas condições de aprisionamento, composta predominantemente por jovens e com a expectativa de vida dos condenados na média de 30 a 36 anos, ou seja, com mortalidade bem maior do que a população livre. Nesse período, ocorreu a culpabilização das deficiências do sistema carcerário à administração penitenciária, considerada como ineficaz e incompetente. O questionamento que predominou a época foi: sob quais princípios e métodos os prisioneiros deveriam ser tratados? Em vista disso, surge a perspectiva de que a punição deveria desempenhar uma função educacional como uma lição para o futuro.

Rusche e Kirchheimer (1999) demonstram que desde o final do século XIX os métodos processuais tornaram-se mais refinados, mas sempre com ações efetivas para se proteger a aquisição e ampliação do poder econômico, ocorrendo inclusive a melhoria das relações entre os cidadãos e a lei, mas evidentemente que unificado pelos interesses das

classes dominantes. O crime passou a ser visto como um fenômeno social, e a concepção de culpa envolveu a ideia de garantir a volta do maior número possível de forças produtivas para a sociedade, ou seja, a reabilitação de condenados foi vista como um bom investimento, e não apenas como caridade. Contudo, em virtude das condições de pobreza e marginalização da maioria dos presidiários,

Muitos condenados são tanto trabalhadores não qualificados quanto artesãos qualificados que tornam-se embrutecidos por causa do longo período de inatividade. Eles precisam aprender um ofício se a eles será fornecida uma arma com a qual devem lutar para terem uma vida honesta. Mas isto é raramente feito; sobretudo, porque poucas instituições provêm uma divisão do trabalho suficiente. Os condenados são, geralmente, colocados para trabalhar no campo, uma solução parcialmente popular nos países fascistas, como um método coercitivo de fazer crescer a produção com um mínimo de investimento. O trabalho agrícola, ou outro tipo de trabalho primitivo, não é de forma alguma uma resposta para o problema da recuperação, o que normalmente significa que o condenado é solto do jeito que entra na prisão sem nenhum treinamento que possa ampliar suas chances num mundo cada vez mais competitivo. Os investimentos envolvidos, as dificuldades em encontrar mercado, e a opinião pública contribuem para impedir a introdução de um programa efetivo de treinamento da força de trabalho (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 1999, p. 201-202).

Tais dificuldades do apenado, em não conseguir superar as inabilidades específicas, tornar-se competidor de um mercado de trabalho e vincular-se a um emprego formal – quando em condição de liberdade – revela um problema do Estado que deveria assegurar condições de trabalho e dar-lhe uma assistência ativa no sentido de ocultar seu passado de forma que tenha condições de ser aceito na sociedade e recomeçar sua vida. Por outro lado, a contradição é tão presente que, apesar das dificuldades do mesmo encontrar novas formas de subsistência, o próprio sistema prisional envolve um mercado promissor, gerando nova mão de obra e novos atores que de alguma forma se beneficiam economicamente com todo o processo de criminalidade.

Marx (1980) descreve que nesse cenário o crime dá lugar à polícia, ao tribunal, ao carrasco, até mesmo ao professor que leciona direito criminal, na mesma medida que o crime suaviza a monotonia da existência burguesa, fornece enredos para a grande literatura, afasta os trabalhadores desempregados do mercado de trabalho e emprega outros na execução da lei, impedindo, por conseguinte, que a concorrência reduza excessivamente os salários. Foucault (1987) complementa que a prática penal, como uma tecnologia sábia, rentabiliza o capital investido no sistema penal e na construção das pesadas prisões, assim cada detento significa um capital colocado a serviço do interesse penitenciário.

Violações da lei geralmente emergem como resultado de ações econômicas, que se encontram além do alcance dos legisladores; mas, assim como a aplicação da Lei da Delinquência Juvenil demonstra, depende, em certa medida, da sociedade oficial carimbar certas violações como crimes ou como meras transgressões. Tal diferença de nomenclatura, longe de indiferente, decide o destino de milhares de homens, além da postura moral da sociedade (MARX, 2014, p. 121).

Na prática, o destino desses indivíduos desprovidos de capital econômico fica a cargo da justiça criminal, o qual Jessé Souza (2018) categoriza como “má-fê da justiça”, considerando que os conflitos de classe historicamente construídos na sociedade se estendem ao Estado e à aplicação do Direito Penal, de modo a estabelecer a reprodução da desigualdade. Na visão do sociólogo, tal desigualdade influencia a aplicação do Direito Penal em dois níveis.

Nesse primeiro nível, o da interação, a desigualdade se manifesta na diferença de classe entre o aplicador do Direito e o réu da ralé, a qual determina, muitas vezes, a insensibilidade de classe por parte dos aplicadores mais conservadores. No segundo nível, verifica-se que a nossa histórica desigualdade construiu instituições que não consideraram as características de uma classe social específica e esquecida enquanto classe, a ralé estrutural. Essas pessoas, devido à socialização de classe, são, por um lado, desprovidas de características como disciplina e comportamento prospectivamente orientado e, por isso, não têm chances de inserção bem-sucedida no mercado de trabalho; por outro lado, devido a essa mesma socialização, adquirem disposições que guardam [...] afinidade com a prática delinquente (JESSÉ SOUZA, 2018, p. 359).

Sendo assim, a disparidade entre a elite e os pobres (ou ralé) no campo da justiça criminal não se explica apenas pelas condições econômicas, mas ao fato de que as classes sociais produzem e se reproduzem pelas condições sociais, culturais e simbólicas, oriundas afetivamente de herança familiar que proporcionariam experiências e aprendizagens vinculadas ao reconhecimento de valores e respeito aos princípios e normas de uma sociedade. Quando ocorre precariedade nesse processo de socialização, dificulta-se a internalização desses princípios, como responsabilidade, normas e deveres, e por consequência, a vida do sujeito é marcada pela fragilidade e tentativa de encontrar significado para sua vida.

Diante disso, a dedicação ao crime é o que resta a muitos que sofreram violências recorrentes durante a vida e que por inúmeras motivações, não tiveram acesso a uma socialização capaz de efetivar a incorporação de disciplina para um trabalho honesto e para o afastamento de atividades criminosas (salvo exceções daqueles que foram violentados durante a vida, passaram por experiências de fracasso, mas se afastaram de atividades delinquentes).

O fato é que de forma geral, a socialização em determinada posição e condição de classe define, em grande medida, as “escolhas” e comportamentos do indivíduo, e quando o mesmo é resultado de um ambiente familiar desestruturado, luta por reconhecimento e se coloca no caminho do crime (JESSÉ SOUZA, 2018).

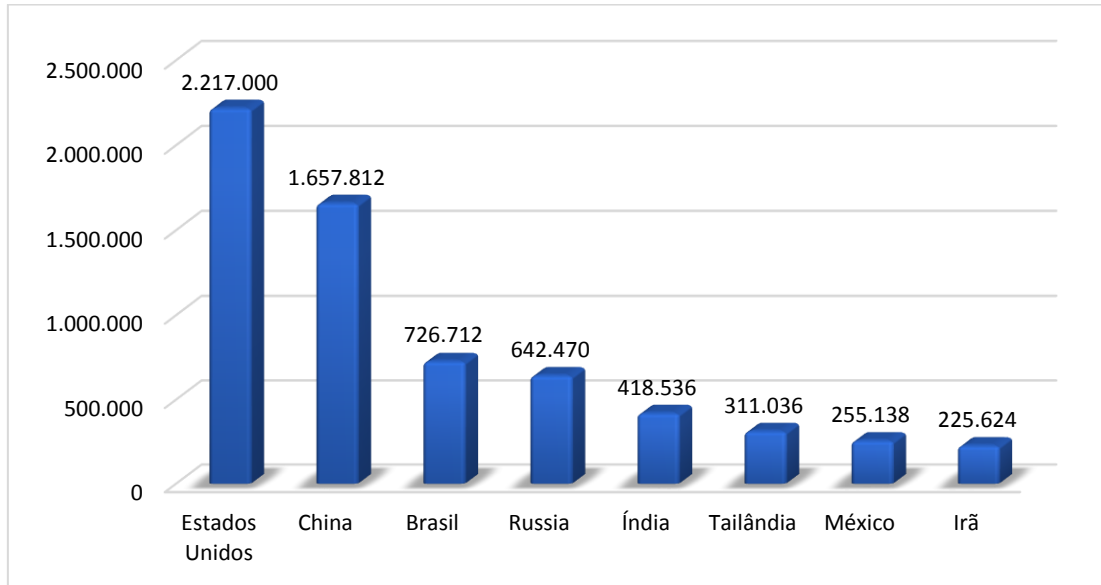
Como consequência, a rale submete-se à determinação do magistrado – marcado por característica predominantemente conservadora – o qual estabelece a má-fé institucional, e age de forma a legitimá-la enquanto classe inferior, inclusive, ao atuar em posição contrária à proteção dos direitos humanos.

Como agravante da situação, as instituições carcerárias têm abrigado um número cada vez maior de apenados levando diversos países ao problema da superlotação, o que transformou o sistema prisional em um complexo problema social e jurídico. Em vistas de entender a situação, basta recorrer aos dados publicados pelo *Institute for Criminal Policy Research* (ICPR)³⁴ de Birkbeck, Universidade de Londres, publicado no portal do *World Prison Brief* (WPB)³⁵, no qual consta que existem pelo menos 11 milhões de pessoas presas no mundo, seja em condição de pré-julgamento, em prisões preventivas, condenados ou sentenciados³⁶. Os países com maior índice de aprisionamento podem ser observados no gráfico a seguir:

³⁴O *Institute for Criminal Policy Research* (Instituto de Pesquisa em Políticas Criminais - ICPR) realiza pesquisas sobre todos os aspectos do sistema de justiça criminal, com o objetivo de produzir e disseminar o conhecimento sobre a justiça criminal e, assim, informar o debate público e político, e contribuir para melhorias nas políticas e práticas. Informação disponível em: <http://www.icpr.org.uk/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

³⁵ O *World Prison Brief* hospeda em seu banco de dados on-line, as informações sobre a população carcerária de quase todos os países do mundo, levantadas pelo ICPR. Disponível em: <http://www.prisonstudies.org/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

³⁶ Nessa lista não estão incluídos os presos da Eritreia, Somália e o Partido Democrata República Popular da Coreia do Norte, pois os dados não estão disponíveis. Com relação à China e Guiné Bissau os dados estão incompletos. Também estão ausentes os prisioneiros detidos em algumas jurisdições que não são totalmente reconhecidas internacionalmente, além dos presos que aguardam julgamento e que são mantidos em instalações policiais.

GRÁFICO 1: PAÍSES COM MAIOR NÚMERO DE APRISIONADOS NO MUNDO³⁷

FONTE: WPB; ICPR (2015). Elaborado pela autora.

De acordo com os dados acima, o aprisionamento no mundo segue na ordem dos Estados Unidos com mais de 2,2 milhões, a China com mais 1,6 milhões, o Brasil ocupa a terceira posição com mais 700 mil, a Rússia com mais de 640 mil, e na sequência Índia, Tailândia, México e Irã.

Ainda segundo o documento, ao comparar os dados com relação ao ano de 2000, os indicativos demonstram que houve aumento da taxa mundial de aprisionamento no total de 20%, logo acima da taxa do aumento populacional, que equivale a 18% no mesmo período. A população prisional na Oceania aumentou quase 60% e nas Américas mais de 40%; dentro da Europa, pelo contrário, a população prisional diminuiu 21%. A figura europeia reflete grandes quedas nas populações carcerárias da Rússia e da Europa Central e Oriental. Nas Américas, a população carcerária aumentou em 14% nos EUA, mais de 80% nos países da América Central, e 145% em países da América do Sul (ICPR, 2015).

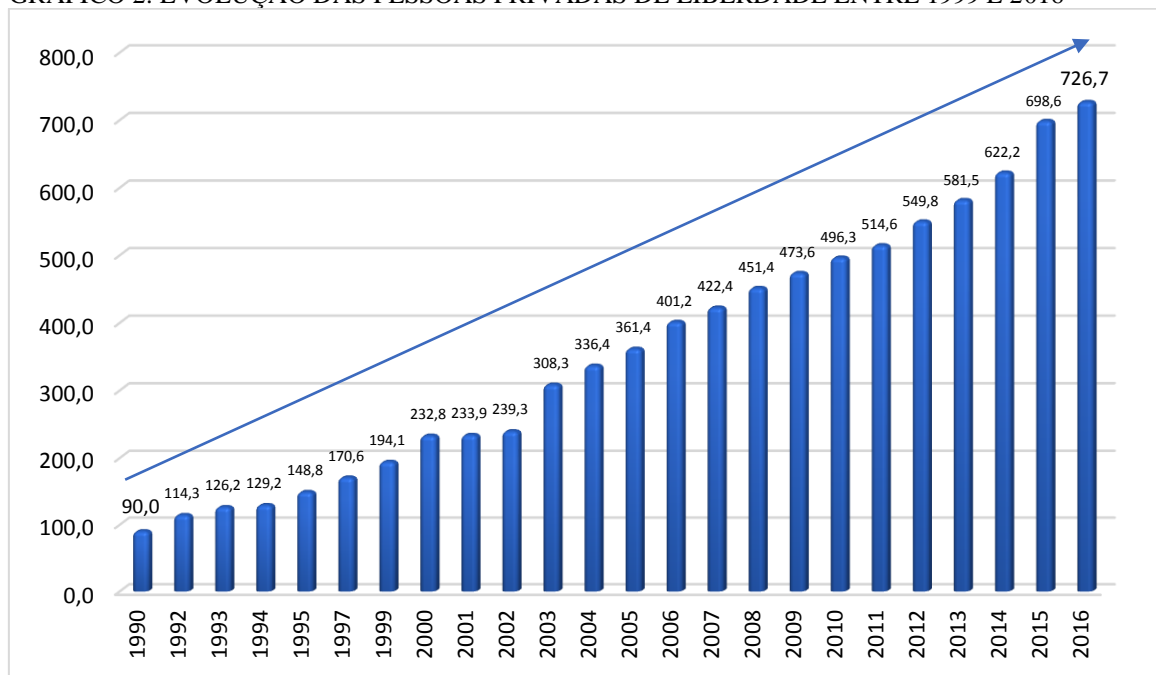
Com relação à distinção entre os públicos feminino e masculino, os índices demonstram que o total da população carcerária feminina aumentou em 50%, enquanto a figura equivalente para a prisão masculina teve acréscimo de 18%. O total feminino aumentou proporcionalmente mais do que o total masculino em todo continente, conseqüentemente, a proporção de mulheres e meninas em prisões subiu cerca de 5,4% em 2000 a 6,8% conforme os últimos dados disponíveis (ICPR, 2015).

³⁷ Os anos de levantamento dos dados se diferem: Estados Unidos (2013), China (2014), Brasil (2016), Rússia (2015), Índia (2014), Tailândia (2015), México (2015), Irã (2014). Os números da China referem-se apenas a prisioneiros sentenciados.

Esses dados demonstram que o encarceramento tem sido crescente em diversos países, e com o Brasil não é diferente, considerando que o mesmo segue a lógica do aprisionamento em massa. De acordo com o último relatório publicado pelo Depen (2017), em junho de 2016 o Brasil contava especificamente com 726.712 indivíduos presos, sendo que 689.510 pessoas estavam em estabelecimentos administrados pelo Sistema Penitenciário Estadual, 36.765 pessoas custodiadas em carceragens de delegacias e secretarias de segurança, e 437 indivíduos administrados pelo Sistema Penitenciário Federal. Esses dados mostram que o país possui um déficit de 358.663 vagas, com a média de aprisionamento de 352,6 a cada 100 mil habitantes.

Como pode ser observado no gráfico a seguir, a taxa de aprisionamento aumentou em 707% em relação ao registrado no início da década de 90, totalizando um aumento de pelo menos 636,7 mil privados de liberdade.

GRÁFICO 2: EVOLUÇÃO DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE ENTRE 1999 E 2016

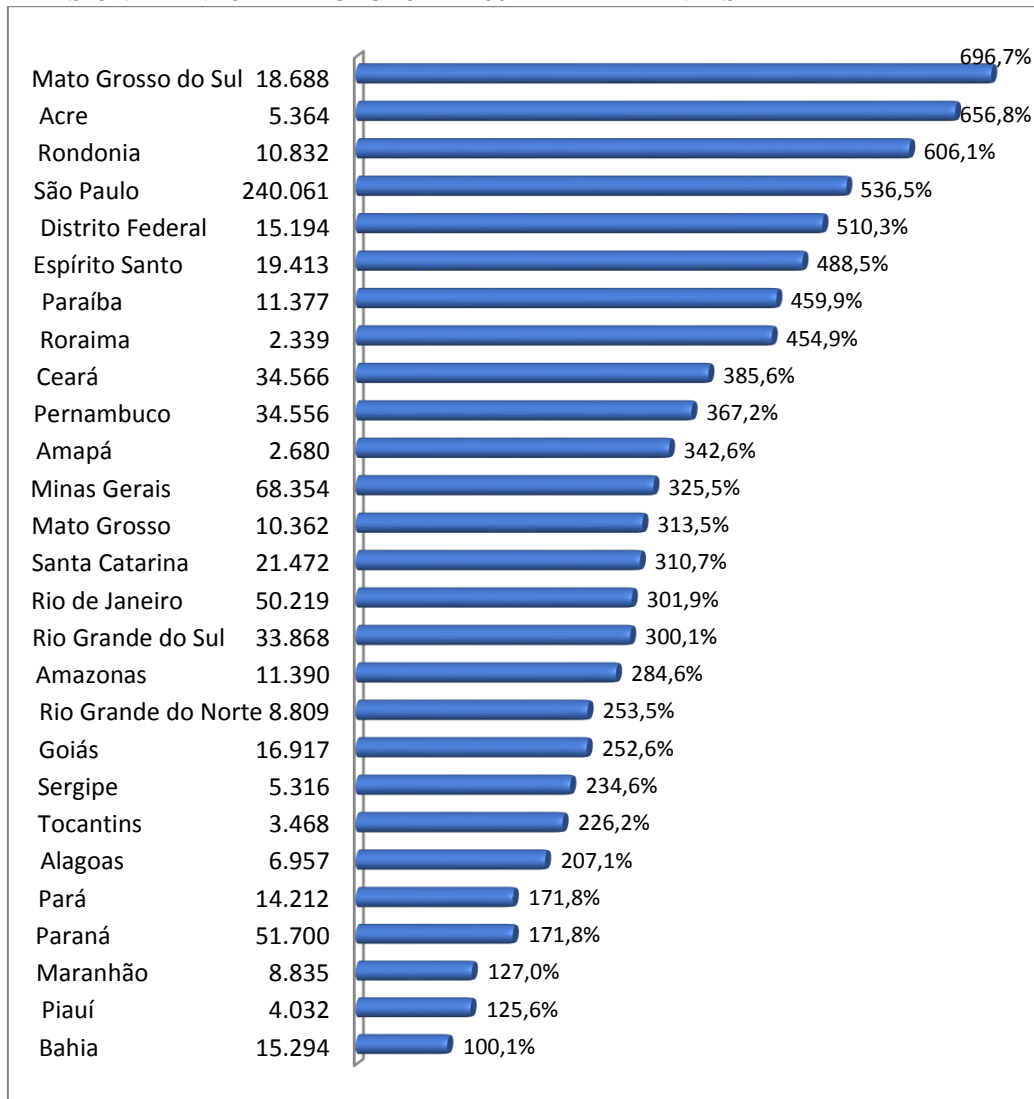


FONTE: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, Junho/2016. Adaptado pela autora.

O mesmo relatório destaca que 74% desses indivíduos são do gênero masculino, 7% do gênero feminino, 17% estão em estabelecimentos penais mistos (o que significa que são alas que podem contar celas específicas para o aprisionamento de mulheres dentro de um estabelecimento originalmente masculino, e 31,2% não há informação.

O contingente prisional por Unidades da Federação pode ser observado no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3: POPULAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO E TAXA DE APRISIONAMENTO PARA GRUPO DE 100 MIL HABITANTES³⁸



FONTE: Elaborado pela autora a partir do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, Junho/2016.

No gráfico fica nítido que o estado de São Paulo concentra mais de 30% de toda a população prisional do país, em contraposição ao estado de Roraima que apresenta menos de 3.000 detentos, ou seja, há uma grande distinção quanto ao índice de privados de liberdade nos diferentes estados, assim como a taxa de aprisionamento calculado em termos proporcionais para cada grupo de 100 mil habitantes. O estado com menor índice de aprisionamento é a Bahia que equivale a 100,1 pessoas presas a cada grupo de 100 mil habitantes em todo o estado. Em contrapartida, o estado de Mato Grosso do Sul soma 696,7

³⁸ Cabe ressaltar que há uma oscilação quanto ao número de privados de liberdade, considerando que o espaço prisional é dinâmico no qual as transferências, julgamentos, condenações, liberdades condicionais e progressões de regime acontecem diariamente. Esses quantitativos referem-se à coleta de dados de junho de 2016.

detentos para cada grupo de 100 mil habitantes, ou seja, o contingente prisional é mitigado pelas diferenças demográficas entre os estados.

Existem algumas possíveis explicações para o problema da superlotação. Entre elas, o sociólogo Wacquant atribui responsabilidade ao Estado, que adotou um aparato punitivo, com vistas a intensificar a intervenção e o aparelhamento policial como uma forma de conter a violência e o aumento da criminalidade.

O Brasil, assim como outros países latino-americanos, comprou a ideia forjada pelos Estados Unidos chamada “tolerância zero”, em que se popularizou o discurso e os dispositivos visando reprimir os “distúrbios” provocados especialmente pelos pobres. Essa teoria defende que é lutando passo a passo contra os pequenos distúrbios cotidianos que se faz recuar as grandes patologias criminais, e ao mesmo tempo, procura isentar o Estado de suas responsabilidades na gênese social e econômica da insegurança para chamar à responsabilidade individual os habitantes das zonas incivilizadas. Para isso, investe-se mais no aumento do número dos efetivos e dos equipamentos das brigadas e em um sistema de radar informatizado que permite intervenção quase que instantânea das forças da ordem (WACQUANT, 2011). O ICPR (2015) na mesma direção, afirma que a mudança carcerária nas Américas desde 2000 foi fortemente influenciada pela população prisional dos Estados Unidos.

Na perspectiva de Wacquant (2011), a insegurança criminal se agravou pela intervenção das forças da ordem na medida em que ampliou o uso rotineiro da violência letal pela política, pelas execuções sumárias e pelos desaparecimentos inexplicados, que geram um clima de terror, especialmente entre as classes populares.

Essa violência policial inscreve-se em uma tradição nacional multissecular de controle dos miseráveis pela força, tradição oriunda da escravidão e dos conflitos agrários, que se viu fortalecida por duas décadas de ditadura militar, quando a luta contra a “subversão interna” se disfarçou em repressão aos delinquentes [...]. Sabe-se, por exemplo, que em São Paulo, como nas outras grandes cidades, os indicados de cor “se beneficiam” de uma vigilância particular por parte da polícia, têm mais dificuldade de acesso a ajuda jurídica e, por um crime igual, são punidos com penas mais pesadas que seus comparsas brancos. E, mais uma vez atrás das grades, são ainda submetidos às condições de detenção mais duras e sofrem as violências mais graves. Penalizar a miséria significa aqui “tornar visível” o problema negro e assentar a dominação racial dando-lhe um aval de Estado” (WACQUANT, 2011, p. 11-12).

Portanto, há um papel ascendente de política penal voltado para a prisão e a punição, em que o pobre e o negro se colocam à margem de condições mais duras de detenção,

tornando-se alvos mais fáceis de violência e negligência judiciária. Sendo assim, o reforço policial se intensificou às camadas populares, em que há claramente a discriminação baseada na cor, na hierarquia de classes e na estratificação etnorracial, e isso fortaleceu o aprisionamento maciço dos pobres e dos inúteis. Nesse sentido, a intensificação policial e jurídica contribuiu gravemente com a superlotação do sistema prisional, marcado por condições precárias, repressivas e por práticas de abusos e desrespeito sistemático e institucional.

Outro fator que colabora com o aprisionamento excessivo no Brasil, é atribuído à Lei nº 11.343, de 23/08/2006 em que instituiu o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad. A lei prevê medidas de prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; e estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas (BRASIL, 2006). O documento reconhece a distinção entre a figura do traficante e a do usuário/dependente, os quais passaram a ser tratados de modo diferenciado, colocando o usuário em possibilidade de justiça restaurativa, e submetida à advertência sobre os efeitos das drogas, prestação de serviços à comunidade e medida educativa de comparecimento a programas ou cursos educativos.

Contudo, para Campos (2017), embora a lei vise deslocar o usuário de drogas para o sistema de saúde ao mesmo tempo em que aumenta a punição para os considerados traficantes, na prática, a legislação reforça o papel dos presídios no agenciamento e relacionamento entre as visibilidades da prisão e os enunciados do direito penal, ou seja, a inovação da lei foi destinada a poucos, pois o que ocorreu de fato é a velha lógica da política criminal brasileira de coexistência entre pouca moderação e muita severidade do poder de punir. Somado a isso, após a nova lei de drogas, acentuou-se a criminalização por tráfico e uso de drogas, sobretudo porque não há critérios objetivos quanto à quantidade que permita o consumo de ilícitos.

Tais personagens das grandes cidades brasileiras, quando encontram a discricionariedade policial aliada a nenhum critério objetivo que defina se a quantidade de drogas em posse era para uso ou comércio de drogas, faz com que a atual política de drogas brasileira desperdice vidas em algumas linhas que vêm à tona em registros policiais, mas que gritam por suas existências em nossas cidades. Vidas desperdiçadas nas condenações que decretam as mortes simbólicas e a estigmatização social dos indivíduos (CAMPOS, 2017, p. 102).

Nesse sentido, além da fragilidade da lei quanto a não discriminação da quantidade de ilícitos destinados a uso ou comércio, é avaliado também o contexto em que o indivíduo é

flagrado portando a droga e se há antecedentes criminais, além do relato do policial que contribui com uma situação desfavorável para o jovem que se encontra em situação de vulnerabilidade.

Outro elemento que contribui com a superlotação prisional, é com relação ao excesso de prisões provisórias. Segundo dos dados do Depen (2017), pelo menos 40% dos privados de liberdade ainda não foram condenados. A prisão provisória³⁹ prevê a garantia que o acusado passe por um processo penal, com direito a ampla defesa e contraditório, para que o juiz, ou conselho de sentença, no caso do Tribunal do Júri, possa chegar a uma decisão e, conseqüentemente, aplicar uma pena que pode ser a de prisão. No entanto, o que ocorre, é o alargamento desse período, chegando a pelo menos 47% de indivíduos que permanecem aprisionados em mais de 90 dias, aguardando julgamento e sentença.

Ao retomar a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), observa-se que a prisão, primariamente, assume o objetivo de cumprir com as disposições de decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado, ou seja, confinar o indivíduo que cometeu um crime ou delito – segregado dos familiares e da sociedade – para que possa refletir sobre seu ato criminoso e, dessa forma, construir novos valores morais e disciplinamento, oferecendo-lhe condições futuras de reinserção na sociedade, quando em condição de liberdade. Em outras palavras, a execução penal deve procurar preservar sua integridade física e moral, levando-se em consideração a preservação dos direitos não atingidos pela sentença condenatória.

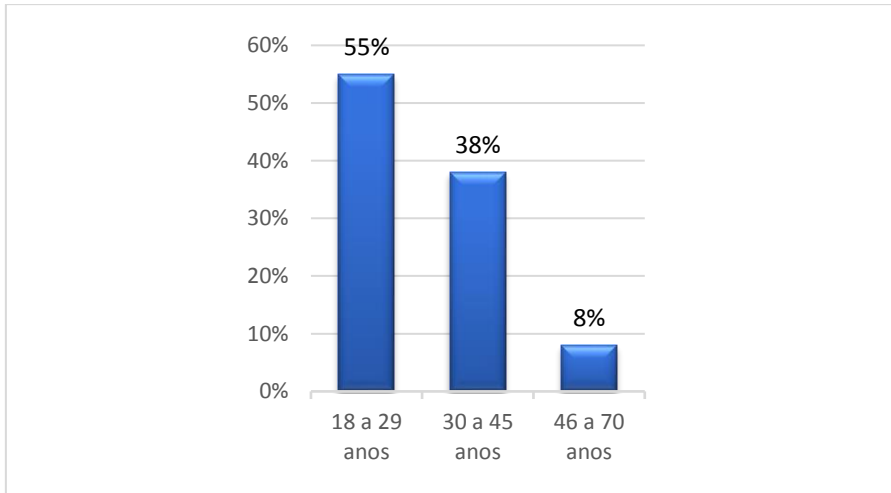
Em vista disso, a princípio, a única punição cabível nessa condição de aprisionamento seria a liberdade, e os demais direitos desses sujeitos deveriam ser assegurados, como assistência educacional, garantia de trabalho, saúde, assistência jurídica, material, social e religiosa. No entanto, contraditoriamente ao que prevê a legislação, as prisões são marcadas predominantemente pela superlotação, violência, condições de vida cruéis, alojamentos inapropriados para o ser humano, além da falta ou restrição aos cuidados básicos de saúde, que contribuem para o estado de degradação humana.

Para ampliar a visão do sistema prisional e as características dos privados de liberdade, inclusive em vistas de perceber o público-alvo que, posteriormente, se insere nas unidades escolares instaladas no ambiente prisional, é importante observar os últimos dados publicados pelo Depen (2017), quanto à faixa etária; raça, cor ou etnia; e os gêneros dos crimes tentados e/ou consumados.

³⁹ Preso Provisório. Informação do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos territórios. Disponível em: <http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/direito-facil/preso-provisorio>. Acesso em: 11 mar. 2018.

No que diz respeito à faixa etária, a maioria é jovem, conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 4: FAIXA ETÁRIA DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO BRASIL

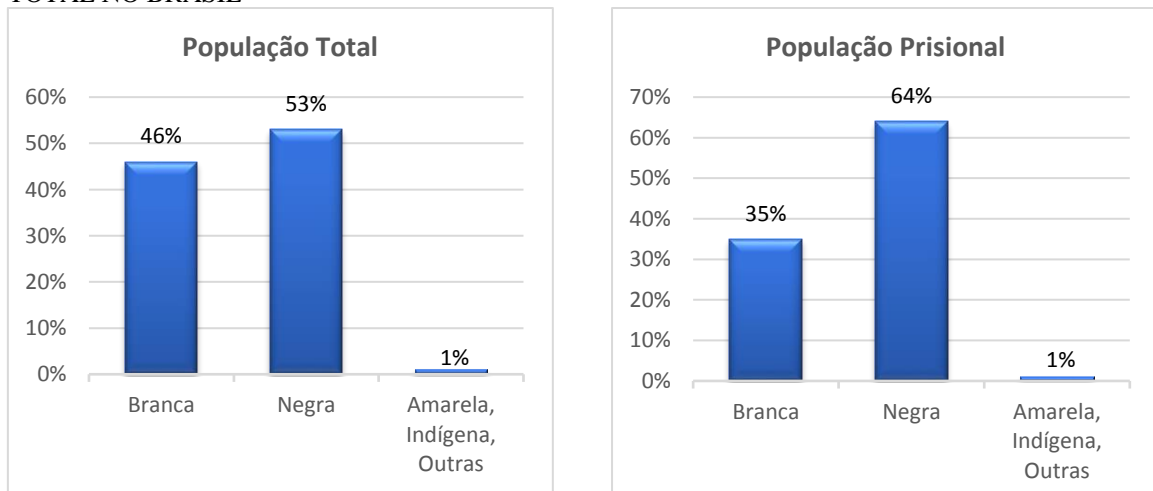


FONTE: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, Junho/2016. Adaptado pela autora.

Nota-se que 55% dos presos no Brasil possuem entre 18 e 29 anos, 38% entre 30 e 45 anos e 8% acima dessa faixa etária, ou seja, os jovens são marcados tanto pelo alto índice de mortalidade gerado pela violência (conforme demonstrado em páginas anteriores), como pelo processo de aprisionamento no cárcere, demonstrando que, enquanto são alvos de violência letal, também contribuem com o alto índice de criminalidade violenta.

No que se refere à raça, cor ou etnia, os dados demonstram a seguinte realidade:

GRÁFICO 5: RAÇA, COR OU ETNIA DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE E DA POPULAÇÃO TOTAL NO BRASIL



FONTE: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, Junho/2016. Adaptado pela autora.

A população negra⁴⁰ compreende 53% no índice da população brasileira, enquanto no sistema prisional corresponde a 64%. Por outro lado, a população branca perfaz 46% na população geral e 35% no contexto prisional, ou seja, esses dados demonstram que os negros expressam uma maioria no âmbito do cárcere. Ainda de acordo com o relatório, nos estados do Acre, Amazonas, Pará, Espírito Santo, Pernambuco e Sergipe, a cada dez pessoas privadas de liberdade, pelo menos de seis são negros e jovens.

Os conceitos de raça e de relações raciais não devem ficar restritos a uma análise secundária da sociedade, ao contrário, são vistos como perturbadores dos processos de desenvolvimento capitalista e da luta de classes, demonstrando claramente a exploração de grupos demarcados como parte integrante do capitalismo e de grupos étnicos socialmente excluídos, no qual as relações raciais e os conflitos raciais são necessariamente estruturados pelos fatores econômicos e políticos de caráter mais geral (MARX, 2014).

Isso quer dizer que o país acarreta a pesada herança histórica de discriminações econômicas e raciais contra os negros no Brasil existente desde o período da escravidão, e que se perpetua mesmo após a abolição, em que foi dada aos afrodescendentes a liberdade desvinculada de políticas inclusivas e acesso a medidas de equidade social. Somado a isso, o período de escravidão constituiu um contingente populacional de baixo nível educacional, baixo capital humano e ideologia racista já estabelecida.

Para Jessé Souza (2018, p. 438), “ainda que a escravidão, sem dúvida, dificulte enormemente as condições de entrada no mercado capitalista dos ex-escravizados, o verdadeiro problema é a inexistência de qualquer política ou consenso social no sentido de reverter esse quadro”. Por outro lado, além desses indivíduos estarem em maiores condições de vulnerabilidade socioeconômica, eles estão sujeitos à:

[...] maior probabilidade de vitimização violenta, em face dos menores níveis educacionais, maiores dificuldades de acesso à Justiça e a mecanismos de solução de conflitos, menor acesso a mecanismos de proteção e, finalmente, menor flexibilidade para residir e frequentar lugares menos violentos (CERQUEIRA; MOURA, 2013, p. 4).

Somado a isso, a ideologia racista contribui para a formação de resistências quanto à inserção do negro ao mercado de trabalho em postos mais qualificados, ao assumir cargos de liderança e conquistar crescimento profissional, o que fere, conseqüentemente, sua autoestima, reforça a constituição do estereótipo do negro ao qual o vincula a um indivíduo perigoso ou violento.

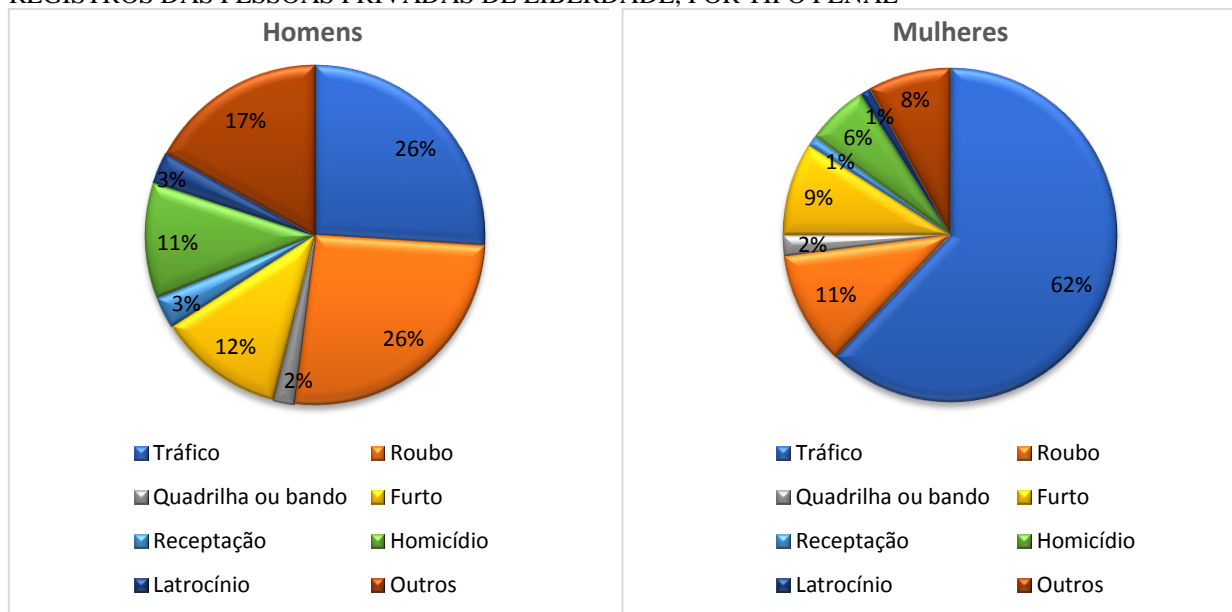
⁴⁰ O levantamento do Infopen utiliza a categoria negra pela soma das categorias preta e parda.

[...] A repetição subliminar do estereótipo do negro como um ser inferior, inapto ao trabalho qualificado especializado, e muitas vezes perigoso e criminoso, que é reproduzida cotidianamente por diferentes manifestações culturais, não apenas agride e enfraquece a autoestima dos afrodescendentes, sobretudo os jovens, como pode gerar um processo de reificação que descaracteriza a individualidade do negro e reforça uma imagem distorcida que o mesmo faz de si. Tais elementos combinados afetam a condição socioeconômica da população afrodescendente e, por conseguinte, **impactam positivamente na probabilidade de vitimização deste grupo, tendo em vista os achados na teoria criminológica do estilo de vida** (CERQUEIRA; MOURA, 2013, grifo nosso).

Tal realidade reforça, portanto, a dívida que a sociedade brasileira tem em relação aos negros, no qual os condiciona a limites econômicos, dificuldades na mobilidade residencial e maior acesso à justiça. Consequentemente, há maior probabilidade de envolvimento desses indivíduos em atividades arriscadas, levando-os ao alto índice de vitimização violenta e a criminalidade, que traz como resultado já esperado, a proporção de 64% de privados de liberdade de cor negra, que reforça o problema da segregação racial como um legado da escravidão.

Um outro dado relevante é com relação aos crimes tentados ou consumados pelos quais as pessoas privadas de liberdade foram condenadas ou aguardam julgamento, conforme demonstrado na sequência:

GRÁFICO 6: DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO DE CRIMES TENTADOS/CONSUMADOS ENTRE OS REGISTROS DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE, POR TIPO PENAL



FONTE: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, Junho/2016. Adaptado pela autora.

Os índices de crimes cometidos ou tentados demonstram que a maioria das pessoas reclusas, de fato, está privada de liberdade por delitos contra o patrimônio, seguidos de tráfico de drogas ou associação para o tráfico. Em seguida, destacam-se os índices dos crimes cometidos contra a pessoa, que diz respeito a homicídio, aborto, lesão corporal, violência doméstica, sequestro e cárcere privado. Na sequência, outros crimes aparecem em menor proporção, entre eles, os crimes contra a dignidade sexual que envolve estupro, atentado violento ao pudor, corrupção de menores e outros.

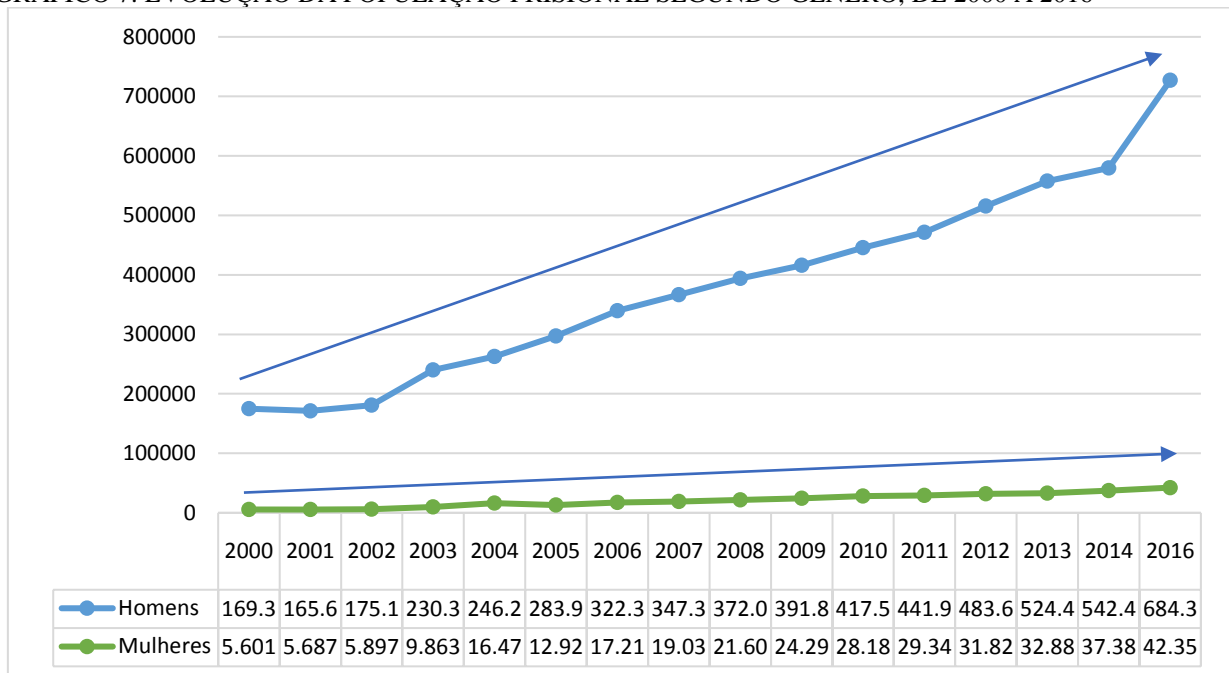
As demais tipificações referem-se aos delitos contra a ordem pública; contra a fé pública, que envolve moeda falsa e falsificações; contra a administração pública, que corresponde ao peculato e corrupção passiva; com relação ao estatuto do desarmamento, caracterizado pelo porte ilegal de armas e comércio ilegal de arma de fogo; crimes de trânsito, que dizem respeito ao homicídio culposo na condução de veículo; e outros de legislação específica, como o genocídio, crimes de tortura, crimes contra o meio ambiente, etc.

Com relação aos homens, os crimes contra o patrimônio correspondem a 69% da população carcerária, com percentual de 26% para o tráfico, 38% para os crimes de roubo e furto e 5% referente receptação e formação de quadrilha. Já o homicídio e latrocínio compreendem 14%. Quando julgados e condenados, pelo menos 54% desses indivíduos, cumprem até oito anos de reclusão. Tal reclusão se constitui por natureza e tipo de regime, quais sejam: preso sem condenação (40%); sentenciado em regime fechado (38%); sentenciado em regime semiaberto (15%); sentenciado em regime aberto (6%); e pelo menos 1% de reclusos por medida de segurança (internação) ou medida de segurança (tratamento ambulatorial).

Com relação às mulheres, o tráfico equivale a 62%, e os demais crimes contra o patrimônio como roubo e furto somam 20%, totalizando 82%. O índice demonstra que o público feminino carcerário, em grande parte, está privado de liberdade sem envolvimento de violência direta nem grave ameaça a pessoas, ao contrário, a maioria não possui vínculo às grandes redes de organização criminosa, mas ocupa papel coadjuvante no tráfico, direcionado ao transporte de drogas, ao pequeno comércio e consumo.

Segundo o Infopen publicado em junho de 2016, o Brasil conta com pelo menos 42.355 mulheres presas, demonstrando aumento significativo nos últimos anos conforme demonstrado no gráfico a seguir:

GRÁFICO 7: EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO PRISIONAL SEGUNDO GÊNERO, DE 2000 A 2016



FONTE: Organizado pela autora a partir do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres, Junho/2014, 2016.

Embora a participação dos homens seja a maioria do contingente carcerário, no que se refere às mulheres encarceradas no período de 2000 a 2016, é possível afirmar que houve um crescimento de pelo menos 656%, enquanto que com os homens houve um acréscimo de pelo menos 304% nos últimos dezesseis anos. No tocante ao perfil feminino, a maioria é negra, jovem e possui baixa escolaridade, o que não difere da realidade masculina.

No que diz respeito à quantidade de filhos, pelo menos 53% dos homens privados de liberdade declaram não possuir filhos; com relação às mulheres, pelo menos 26% não possuem nenhum filho. Os outros 74% afirmam ter um filho ou mais. Vale mencionar que as mulheres enfrentam demandas específicas e que não são raros os relatos de histórico de violência familiar, bem como necessidades privadas de cuidados médicos pré-natais e pós-parto, perda financeira, uso de drogas, entre outras.

Diante dessa situação de vulnerabilidade, recentemente, em decisão histórica ocorrida no dia 20 de fevereiro de 2018, o Supremo Tribunal Federal determinou que mulheres grávidas e mães de crianças de até doze anos, que estejam em prisão provisória terão direito de deixar a cadeia e aguardar julgamento em prisão domiciliar. A decisão reforça o problema da cultura do encarceramento que se evidencia,

[...] pela exagerada e irrazoável imposição de prisões provisórias a mulheres pobres e vulneráveis, em decorrência de excessos na interpretação e aplicação da lei penal, bem assim da processual penal, mesmo diante da

existência de outras soluções, de caráter humanitário [...] (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2018, p. 5).

O documento ressalta a situação irregular em que mulheres são confinadas privando as crianças de condições adequadas ao seu desenvolvimento, o qual se constitui como tratamento desumano, cruel e degradante, que infringe os postulados constitucionais relacionados à individualização da pena, à vedação de penas cruéis e, ainda, ao respeito à integridade física e moral da presa; e assevera que a política criminal responsável pelo expressivo encarceramento feminino é discriminatória e seletiva, impactando de forma desproporcional as mulheres pobres e suas famílias (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2018). A ordem concedida não atinge mulheres que cometeram crimes praticados mediante violência ou grave ameaça, ou contra seus descendentes.

Diante dos dados apresentados, observa-se que as violações dos direitos dos indivíduos privados de liberdade sempre foram tratadas com certa normalidade entre a sociedade, como resultado de ações econômicas e sociais tidas como responsabilidade do Estado. Fica evidente, portanto, que o encarceramento é agravado pelo aumento do tempo de permanência dos apenados e ocorre o que chamamos de criminalização da pobreza, no qual o foco conferido pelas agências de controle social e endurecimento da punição é direcionado aos cidadãos mais pobres. Nessa lógica, evidencia-se que o Estado carrega grande responsabilidade com relação à falência das políticas retributivas e à aplicação rigorosa das leis penais à classe mais pobre.

Dessa forma, conforme apontado, as prisões do século XIV a XIX foram projetadas como fábricas de disciplina, enquanto hoje são planejadas como fábricas de exclusão, constituindo uma das perversões da nova ordem econômica de internalizar individualmente o fracasso da pobreza como responsabilidade pessoal, o que também tange a mão de obra no sentido de aceitar qualquer emprego precário e sem direitos (WACQUANT, 2011). Ou seja, o sistema penal transformou a população vulnerável em uma fábrica de medos, de desigualdades e marginalização, instituindo claramente uma guerra contra os pobres, por um paradigma explícito de contenção e neutralização da juventude, principalmente, a negra. Por sua vez, a repressão social e o aparelhamento policial intensivo agravaram a instituição carcerária, o que contribuiu com a insegurança e a naturalização do discurso sobre a “reincidência”, gerando maior necessidade de endurecimento nos regimes de detenção.

3.3 Direitos humanos e tratamento penitenciário

Como visto anteriormente, a população mais vulnerável chega às prisões como uma das consequências sofridas pela segregação e marginalização social. Contudo, conforme previsto na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), o objetivo da aplicação da lei visa efetivar as determinações de sentença ou decisão jurídica e possibilitar condições para a integração social do detento. Somado a isso, o documento prevê assistência ao preso como dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Como assistência destacam-se a saúde, assistência jurídica, material, educacional, social e religiosa (LEP/84).

Sendo assim, considera-se relevante retomar a relação entre direitos humanos e tratamento penitenciário, em vistas de analisar os principais documentos e diretrizes que procuram assegurar o exercício dos direitos fundamentais do ser humano, sejam eles individuais ou coletivos. Na sequência, será apresentado como esses direitos se configuram na realidade do espaço prisional.

Essas questões precisam ser compreendidas, visto que uma parte desses custodiados terá acesso às unidades escolares e, como consequência, a forma como esses sujeitos adentram o espaço escolar irá interferir diretamente no trabalho do professor. Para isso, serão mencionados alguns programas e compromissos importantes instituídos no Brasil, em que a agenda de proteção aos direitos humanos tornou-se uma pauta importante diante dos pactos internacionais assumidos.

De acordo com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), todo e qualquer indivíduo é titular de direitos, entre eles, de direitos iguais e inalienáveis que constituem o fundamento da liberdade, da justiça e da paz. Esse documento é um marco na história dos direitos humanos de toda a humanidade, no qual é proclamada uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações, sendo respeitada a dignidade do indivíduo e garantida a oportunidade de desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena.

A Constituição Federal de 1988 institui o Estado democrático de direito e estrutura como núcleo básico os direitos fundamentais ao assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Esses direitos individuais e coletivos abarcam os de natureza política, econômica, social e civil, de forma extensa e detalhada, o qual se destacam pelo menos três artigos: o

artigo 1º da CF/88, que coloca a dignidade humana no contexto da ética dos indivíduos e fundamenta todos os demais direitos, como soberania, cidadania, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político; o artigo 3º, que estabelece como objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e a marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais, visando à promoção do bem de todos, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação; e o artigo 5º, o qual estabelece normas e garantias de aplicação imediata, como a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, excluindo a possibilidade de qualquer indivíduo ser submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante, inclusive assegurando aos presos o respeito à integridade física e moral (BRASIL, 1988).

Bobbio (2004) considera que as declarações de direitos passam por três fases distintas: primeiro nascem como teorias filosóficas, o que significa dizer que, enquanto teorias, as afirmações de direitos do homem caracterizam-se como a expressão de um pensamento individual e universal em relação ao conteúdo, mas extremamente limitadas em relação à sua eficácia na medida em que são propostas para um futuro legislador, ou seja, configuram-se como ponto de partida para a instituição de um autêntico sistema de direitos no sentido estrito da palavra; em um segundo momento, esses direitos gradativamente passam a se tornar um direito realizado e ganham concretude e aplicabilidade; e, em sua terceira fase, a afirmação dos direitos torna-se, ao mesmo tempo, universal e positiva no sentido em que coloca em movimento a proteção dos mesmos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado, tornando-se direitos do homem enquanto direitos do cidadão do mundo.

Com base nisso, o autor defende que os direitos do homem são históricos, caracterizados pelas lutas contra os poderes soberanos do Estado em defesa de liberdades desejáveis, que merecem ser perseguidas, e que ainda não foram todas reconhecidas integralmente. Freire (2001) defende que ser cidadão significa um indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem a ver com a condição de cidadão, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres.

Bittar (2008) acrescenta que esse debate precisa ocupar o centro de uma agenda política, tornando constitucional a lógica segundo a qual a dignidade da pessoa humana deve presidir a dinâmica dos valores internos do texto constitucional.

Sabe-se bem que o Estado democrático de direito, na seriedade e consolidação das instituições, demanda condições de justiça distributiva para se afirmar concretamente, no que participam efetivamente diversas

categorias de direitos humanos. Assim, a própria consolidação do Estado depende da consolidação dos direitos humanos, e vice-versa. Essa preocupação passa, sobretudo, por aquela outra de realização da dignidade da pessoa humana a partir de um convívio e de uma socialização equitativa em oportunidades e em gestos de integração social (BITTAR, 2008, p. VI).

Diante disso, para que ocorra a integração de forma que se garantam os direitos dos indivíduos é necessário valorizar a vida em suas diversas manifestações, incentivar uma consciência democrática e aprofundar os diálogos a respeito de tolerância, no combate a qualquer tipo de discriminação e valorização da diversidade, para que se amplie e fortaleça os mecanismos de controle social das políticas públicas, além do monitoramento assumido pelo Estado brasileiro, como um Estado democrático de direito.

No Brasil, a agenda dos direitos humanos tornou-se um conteúdo fundamental em busca da efetivação de relações sociais igualitárias e justas, da garantia da dignidade da pessoa humana, em comprometimento com a redução das desigualdades e com a promoção do bem-estar de todos, livre de preconceitos ou discriminação de qualquer espécie. Tal pauta passou a ser discutida após o período da redemocratização, em que o Estado passou a assumir compromissos e aderir pactos internacionais em vistas de proteção aos direitos humanos, entre eles, promulgou a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (pacto de São José da Costa Rica) ocorrida em 1969 e, posteriormente, ratificado em 1992, em que reafirma o propósito de consolidar um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito aos direitos essenciais do homem (BRASIL 1992).

Nos governos de Fernando Collor de Mello⁴¹ (1990 a 1992), completado por seu vice, Itamar Franco (1992-1995), não ficaram evidenciadas muitas políticas direcionadas aos direitos humanos. Ainda assim, com relação aos direitos aos privados de liberdade, em 1994, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP)⁴², estabeleceu as Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil (Regras de Mandela), fornecendo instruções para enfrentar a negligência estatal e prestigiar a dignidade daqueles em situação de privação de liberdade para devolver-lhes a essência de seres humanos, de forma que sejam protegidos contra qualquer espécie de tratamento ou castigo degradante ou desumano, acomodações razoáveis para pessoas com deficiências físicas e mentais, entre outras orientações.

⁴¹ Filiado ao Partido da Reconstrução Nacional – PRN no período do mandato.

⁴² O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) foi instituído em 1980, com sede na Capital da República e visa contribuir com uma nova política criminal e principalmente penitenciária a partir de periódicas avaliações do sistema criminal, criminológico e penitenciário, bem como a execução de planos nacionais de desenvolvimento quanto às metas e prioridades da política a ser executada. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1>. Acesso em: 12 mar. 2018.

Tais regras obedecem aos princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem e daqueles inseridos nos Tratados, convenções e normas internacionais de que o país é signatário devendo ser aplicadas sem distinção de natureza racial, social, sexual, política, idiomática ou de qualquer outra ordem.

Posteriormente, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso⁴³ (1995-2003), começou-se a desenhar políticas voltadas à temática dos direitos humanos, entre as principais, a criação da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, a realização das Conferências Nacionais de Direitos Humanos e a proposição do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), lançado em 1996, promovendo orientações quanto à segurança alimentar, educação, saúde, habitação, igualdade racial, direitos das mulheres, juventude, proteção a crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente etc.

Apesar das distintas violações que continuaram a acontecer, nesse período houve a construção de uma institucionalidade, visto que a temática dos direitos humanos foi demarcada como política pública de Estado, levando à redução da tolerância da impunidade das violações, inclusive as que são cometidas por agentes estatais (COSTA; GONZÁLEZ; COSTA, 2017). Da mesma forma, não há como deixar de reconhecer o alcance positivo no campo dos direitos humanos e da segurança pública.

Já no Governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula – 2003-2011)⁴⁴, várias políticas importantes foram destinadas à promoção dos direitos humanos, entre eles o Programa Fome Zero, Bolsa-Família, Minha Casa, Minha Vida, e outros voltados ao combate à pobreza, às mulheres, à educação e à política de reparação de violências da ditadura.

Foi atualizado o Programa Nacional de Direitos Humanos em sua terceira versão (III PNDH), em busca da efetivação dos direitos como política de Estado centrada na dignidade da pessoa humana, na consolidação da democracia no Brasil e na criação de oportunidades para que todos possam desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena. Os principais eixos do Programa são: a interação democrática entre estado e sociedade civil; desenvolvimento e direitos humanos; universalização dos direitos em contexto de desigualdades, segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; educação e cultura em direitos humanos; e, direito à memória e à verdade (BRASIL, 2010).

Para a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2010), tal discussão se inicia no período de resistência à ditadura e procura se fortalecer com o impulso dinâmico dos movimentos populares, políticos e estudantis, que se

⁴³ Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB.

⁴⁴ Filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT.

organizaram em busca de acolhimento reivindicatório e justificação no interior do discurso dos direitos humanos.

Nesse período, houve a participação ativa da sociedade civil brasileira em um grande debate político envolvendo os direitos humanos. Ao mesmo tempo, houve uma forte reação dos grupos mais conservadores da sociedade, como os latifundiários, as grandes empresas de mídia, os setores da Igreja Católica, a bancada evangélica do Congresso Nacional, as Forças Armadas e representantes de corporações e interesses econômicos, que se levantaram contra algumas ações previstas pela agenda governamental. Tais grupos se opuseram a algumas diretrizes e ações que versam a respeito de temas que envolvem os direitos sexuais e reprodutivos, a laicidade do Estado, a instituição de uma Comissão da Verdade com vistas a esclarecer fatos, causas, responsabilidades e autoria das graves violações promovidas pelo Estado no período da ditadura militar, entre outros.

Em virtude das inúmeras pressões, em alguns aspectos Lula fragmentou a proposta dos direitos humanos, inclusive suprimindo trechos do III PNDH, contudo, em que pese tais questões, é inegável que os avanços foram significativos, considerando a atenção voltada ao tema e à implantação e estruturação de diversas políticas (COSTA; GONZÁLEZ; COSTA, 2017).

Mais tarde, no governo de Dilma Rousseff⁴⁵ (2011-2016), houve a proeminência do elemento idealista assumido por Lula, nos temas de combate à fome e à pobreza, às desigualdades sociais, e especificamente às políticas voltadas à mulher e ao fortalecimento da democracia.

Há um destaque com relação à criação da Lei nº 12.528 de 18/11/2011, que instituiu a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, com o objetivo de esclarecer os fatos e as circunstâncias dos casos de graves violações de direitos, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional. Trata-se de uma lei que teve duração determinada – até 16 de dezembro de 2014 – para conclusão dos trabalhos, finalizando com a apresentação de relatório⁴⁶ circunstanciado.

Outra medida importante em sua gestão, foi a instituição da Lei nº 12.874, de 2 de agosto de 2013, com a criação do Sistema Nacional, Comitê Nacional e o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, com o objetivo de fortalecer a prevenção e o

⁴⁵ Filiada ao PT – Partido dos Trabalhadores

⁴⁶ Baseado em documentos, depoimentos de vítimas e testemunhas, inclusive de agentes públicos que teriam participado da repressão, o relatório apresentou uma lista com 377 nomes de quem violou os Direitos Humanos durante o período da ditadura militar e recomendou a responsabilização criminal, civil e administrativa de 196 dessa lista. A indicação desses nomes não implicou em responsabilização jurídica, devido à Lei da Anistia, promulgada em 1979.

combate à tortura, por meio da articulação e atuação cooperativa de seus integrantes, dentre outras formas, permitindo as trocas de informações e o intercâmbio de boas práticas.

Na visão de Silva (2015), Dilma se alinha com suas próprias ideias no campo dos direitos humanos por conta de sua maior sensibilidade relacionada às mulheres e à democracia. Como uma forma de dar continuidade à gestão Lula, foi mantido o elemento idealista da não seletividade em âmbito multilateral, a tradição da defesa da dignidade humana e a condenação do uso da violência por parte dos Estados em prol da valorização do diálogo.

Com relação aos direitos dos privados de liberdade, em 2015, as Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil sofreram uma revisão, e as Nações Unidas incorporaram novas doutrinas de direitos humanos para torná-las como parâmetros na reestruturação do atual modelo de sistema penal e percepção do papel do encarceramento para a sociedade. Esse documento foi denominado como Regras de Mandela (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016).

De forma geral, as regras estabelecem que todos os detentos devem ser tratados com respeito, devido a seu valor e dignidade inerentes ao ser humano, não podendo ser submetido à tortura ou a tratamentos ou sanções cruéis, desumanos ou degradantes. Os presos pertencentes a categorias diversas devem ser alojados em diferentes estabelecimentos prisionais ou em suas seções, observadas características pessoais tais como: sexo, idade, situação judicial e legal, quantidade de pena a que foi condenado, regime de execução, natureza da prisão e o tratamento específico que lhe corresponda.

Prevê, ainda, que: os dormitórios coletivos devem ser reconhecidos como aptos a serem alojados; serão asseguradas condições básicas de limpeza; o local onde possam desenvolver suas atividades deverá apresentar janelas amplas, com circulação de ar fresco; ter instalações sanitárias adequadas, para que o preso possa satisfazer suas necessidades naturais de forma higiênica e decente. As sanções não podem colocar em perigo a integridade física e a dignidade pessoal do preso; são proibidos, como sanções disciplinares, os castigos corporais, clausura em cela escura, sanções coletivas, bem como toda punição cruel, desumana, degradante e qualquer forma de tortura. Ressalta ainda que não serão utilizados como instrumento de punição: correntes, algemas e camisas de força (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016).

Outros artigos, da mesma importância, tratam sobre a garantia de assistência à saúde e de caráter preventivo e curativo, que compreende atendimento médico, psicológico, farmacêutico e odontológico, bem como assistência ao trabalho, religiosa e moral, jurídica,

relações sociais e ajuda pós-penitenciária, aos doentes mentais e aos presos provisórios, além de assistência educacional.

Posteriormente, em 12 de maio de 2016, a presidenta foi afastada de seu mandato após abertura de processo de *impeachment*, perpetrado por setores da oposição e grupos econômicos de mídia, caracterizando-se como um golpe parlamentar ao Estado democrático de direito.

O vice-presidente Michel Temer⁴⁷ (2016-2019) assumiu o mandato presidencial no mesmo dia, e a pauta dos direitos humanos deixou de ser prioridade em seu governo. Para Garcia e Calderaro (2017), nesse governo houve diversas ações que caracterizaram retrocesso, entre eles, a extinção de unidades temáticas, retirada de temas de atuação, enxugamento do quadro de recursos humanos e criação de novas áreas sem indicação de orçamento para execução das ações e programas. Somado a isso, tais ações provocaram uma fissura profunda ao desconsiderar a participação dos movimentos sociais e organizações de direitos humanos.

No que concerne ao sistema prisional, o relatório publicado em 2017 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) assevera que o sistema carcerário, institucionaliza e dissemina o estigma e a vulnerabilidade (seja ela individual ou pessoal, social e mesmo institucional) de substancial parcela da população carcerária. E acrescenta,

[...] que a sanção infligida aos apenados ultrapassa os limites e o sentido da punição, de forma a tornar o Estado tão criminoso quanto aquele que confinou, na medida em que tolera esse quadro de violações sem intervir adequadamente para remediar essa realidade. O recolhimento de pessoas, via de regra, acontece em celas imundas, desprovidas de salubridade. Torturas, maus-tratos, proliferação de doenças infectocontagiosas, falta de água potável, violência sexual, a comida estragada, falta de componentes básicos de higiene pessoal, são alguns dos gravíssimos déficits apurados nas rotineiras inspeções realizadas por juízes de todo o Brasil nos presídios sob sua respectiva jurisdição. O ócio penitenciário, ademais, constitui a regra e assistências intramuros, quase inexistentes. O porvir *post* penitenciário é desesperançoso. Na grande maioria dos presídios a pessoa em situação de privação de liberdade é submetida à condição degradante: os detidos que ali se encontram estão relegados à própria sorte. Estão abaixo da dignidade que o Estado tem por princípio e imperativo categórico a obrigação de preservar (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2017, p. 12-13).

Isso significa que há, de fato, a “cultura do encarceramento” que se alastrou por todo sistema de justiça criminal, em que as práticas de violência, tortura e maus-tratos são ações normalizadas pelos órgãos competentes, o que contribui para a degradação humana, sepultando os “direitos historicamente conquistados, consagrados na Constituição Federal e

⁴⁷ Filiado ao Movimento Democrático Brasileiro – MDB.

nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2017, p. 11). Esse cenário de forte tensão e de grande restrição de direitos, propicia a organização e fortalecimento de grupos criminosos que por vez estabelecem suas próprias regras de conduta, e, caso não sejam respeitadas, há o grande risco de represálias.

Como as violações de direitos tornaram-se rotineiras no cotidiano prisional, desde o final da década de 1980 diversos motins e rebeliões foram gerados, resultando inclusive na morte de presos, na potencialização de conflitos internos e em vários massacres sangrentos no sistema carcerário (DIAS, 2011). Dentre os que alcançaram maior visibilidade, pode ser citado o trágico incidente ocorrido em outubro de 1992, na Casa de Detenção de São Paulo, denominado Massacre do Carandiru, que a partir da intervenção da Tropa de Choque da Polícia Militar para conter um tumulto nos pavilhões, resultou em 111 presos mortos⁴⁸. Esse fato inclusive gerou denúncia contra o Estado brasileiro perante a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CDIH)⁴⁹.

Após esse episódio, em 1993, surgiu a facção criminosa Primeiro Comando da Capital (PCC)⁵⁰, fundada no interior do sistema carcerário no estado de São Paulo, que se configurou como um poder político e econômico paralelo, sobretudo devido ao domínio do tráfico de drogas, e se constituiu como regulador e mediador de conflitos entre presos e a administração prisional (DIAS, 2011). A magnitude e a rearticulação estrutural da facção foram evidenciadas durante a rebelião de maio de 2006, conhecida como dia do “salve” ou do “dia das mães”⁵¹. Essa rebelião alcançou visibilidade e repercussão internacional e externou o poderio da facção (LEIMGRUBER; TORRES, 2017).

Tais eventos demonstraram a força de organização e hegemonia do PCC, que mediou e regulou suas relações no interior das penitenciárias e, posteriormente, se consolidou pela

⁴⁸Cabe mencionar que os 74 policiais militares que estiveram diretamente envolvidos no massacre foram condenados em júris ocorridos entre 2013 e 2014, mas posteriormente, em 2017, tiveram a condenação anulada pelo Tribunal de Justiça de São Paulo.

⁴⁹ A CIDH é um órgão principal e autônomo da Organização dos Estados Americanos (OEA) encarregado da promoção e proteção dos direitos humanos no continente americano. É integrada por sete membros independentes que atuam de forma pessoal e tem sua sede em Washington, D.C. Foi criada pela OEA em 1959 e, juntamente com a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CorteIDH), instalada em 1979, é uma instituição do Sistema Interamericano de proteção dos direitos humanos (SIDH).

⁵⁰ O Primeiro Comando da Capital (PCC) supostamente nasceu em 1993, com a iniciativa de formação de um “[...] partido, como se fosse um sindicato de representantes de presos do estado de São Paulo, em defesa dos direitos coibidos e da exigência, perante o Estado, do cumprimento das leis de execuções penais” (LEIMGRUBER; TORRES, 2017, p.160-161). A facção criminosa é conhecida pela proporção de sua organização e por atuar como mediadora e reguladora nas relações de conflitos ocorridas entre custodiados e administração penitenciária.

⁵¹ Entre os dias 12 e 21 de maio, o PCC, diretamente do presídio de Presidente Venceslau, orquestrou diversos ataques em todo o estado, com ônibus queimados e dezenas de rebeliões em inúmeros presídios brasileiros, resultando em mais de 500 pessoas mortas.

manutenção e ampliação de seu poder e de atividades ilícitas da organização. Além dessa facção criminosa, estima-se a existência de pelo menos 83 facções instaladas em presídios brasileiros, entre as principais estão Comando Vermelho (CV)⁵² e FDN – Família do Norte⁵³.

Atualmente, as rebeliões em unidades prisionais têm sido uma constante, inclusive, em 2017, podemos destacar: o Massacre em Manaus, ocorrido no estado do Amazonas resultando com pelo menos 67 mortos; em Boa Vista-Roraima, com mais de 33 detentos mortos; Rio Grande do Norte, com 26 mortos, etc. Muitas dessas rebeliões foram e são geradas por conflitos entre facções rivais.

Segundo os últimos relatórios publicados pelo Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura⁵⁴ - MNPCT (2016, 2017), ao investigar a situação carcerária em pelo menos dezesseis estados brasileiros nos dois últimos anos, foram apontadas inúmeras arbitrariedades e violações graves dos direitos dos privados de liberdade, entre eles podemos mencionar:

- A superlotação predomina no sistema carcerário e os locais são visivelmente inabitáveis. Em muitas unidades, os internos se revezam para dormir, sentar ou comer.
- Não são raras as situações em que se encontram unidades com esgoto à céu aberto, comida estragada no chão das galerias, locais muito escuros sem aeração, insetos e roedores percorrendo os espaços das unidades, precariedade na estrutura hidráulica e elétrica, etc.
- Precariedade da assistência material fornecida às pessoas presas e inúmeros problemas de saúde, alimentação de baixa qualidade e acesso irregular à água potável.
- Violações com relação ao cumprimento da pena: diversos presos que já cumpriram condenação ou deveriam estar em regime semiaberto, são mantidos em detenção provisória, cadeias públicas ou centros de triagem; desconhecimento sobre

⁵² O Comando Vermelho (CV) surgiu na cidade do Rio de Janeiro no final da década de 1970, mais especificamente 1979, com atuação visível a partir da década de 1980 (DIAS, 2011).

⁵³ A facção Família do Norte, embora não tenha presença nacional, é um grupo forte, sobretudo na região Norte, especialmente no Pará e Amazonas, e demarca inimidade com o PCC, gerando inúmeros motins com mortes de presos violentas (DIAS, 2017).

⁵⁴ O Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT), criado pela Lei Federal 12.847/13, é o órgão responsável pela prevenção e combate à tortura e a outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes, nos termos do Artigo 3º do Protocolo Facultativo à Convenção das Nações Unidas contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes. Entre outras atribuições, elabora anualmente um relatório sobre o conjunto de visitas realizadas, compilando as informações, análises e recomendações formuladas. Nesse sentido, este Relatório Anual cumpre a função legal de prestação de contas dos trabalhos realizados e, também, visa fornecer subsídios para o debate nacional sobre a prevenção à tortura no Brasil.

o andamento de seus processos; vários presos provisórios não tiveram qualquer contato com sua defesa ou sequer participaram de alguma audiência com o juiz; muitas pessoas presas em flagrante por furto ou por crimes de menor potencial ofensivo poderiam responder seus processos em liberdade.

- De acordo com a Lei de Execução Penal, as unidades femininas deveriam possuir exclusivamente agentes do sexo feminino em suas dependências internas, no entanto, a segurança é majoritariamente realizada por agentes do sexo masculino.
- Ao cometer uma infração disciplinar, a pessoa presa é submetida a um procedimento apuratório interno e, caso seja responsabilizada, é aplicada a disciplina do isolamento, ou seja, o distanciamento do preso considerado infrator em relação ao restante da massa carcerária, por um curto período, desrespeitando o direito de ampla defesa, conforme disposto pela Constituição Federal. Além disso, o banho de sol concedido normalmente ocorre de forma discricionária.
- A revista⁵⁵ se faz necessária como um procedimento de entrada de visitantes, no entanto, os coloca, muitas vezes, em situação desumana e degradante, ferindo a integridade física, psicológica e moral da pessoa revistada, incluindo-se traumas psicológicos aos familiares e principalmente às crianças.
- Outra forma pela qual o Estado busca intervir nas unidades, é por medida de forças especiais de segurança, que ocorrem em situações de tumulto entre os presos, ou com o intuito de revistar⁵⁶ os espaços das unidades. Nessas ações, são relatados o uso desproporcional da força, ocasionando graves violações de direitos, práticas de tortura e maus-tratos, com agressões físicas e verbais, inclusive gerando sequelas físicas, como cegueira e queimaduras.
- Há relatos em várias unidades do uso de extrema violência e ilegalidade por parte dos agentes de segurança, com o uso de *spray* de pimenta, de armamento com balas de borracha e bombas de gás, uso de “pau de arara”, em que o interno é mantido pendurado de ponta-cabeça, tendo braços e pernas amarrados.
- Práticas de tortura cometidas por policiais como espancamentos, queimaduras, choques elétricos nos genitais, afogamento, sufocamento com saco plástico,

⁵⁵ A revista íntima consiste na retirada das roupas do indivíduo, em que o obriga a dar pulos e fazer agachamentos com um espelho colocado entre as pernas, de forma que facilite a visualização de possíveis objetos que estejam inseridos no corpo. Também, a pessoa deve tossir, com o objetivo de expelir algum material que esteja inserido. Em caso de suspeita, são realizados exames clínicos com toques genitais. Em 15 de abril de 2016, foi sancionada a Lei nº 13.271 pela Presidenta Dilma Rousseff, que dispõe sobre a proibição de revista íntima em ambientes prisionais. Entretanto, diante da falta de scanners corporais, tal prática ainda permanente.

⁵⁶ O procedimento de revista é denominado pelos presos como *bate-cela*.

perfuração abaixo das unhas, medida disciplinar chamada “telefone” (bater nas duas orelhas simultaneamente), remoção de unhas, humilhações verbais e ameaças.

- Em muitos casos, há a ausência de condições mínimas de salubridade, de atividades de trabalho, de educação, de lazer e de assistência à saúde, levando os presos a uma rotina homogênea, sem perspectiva de vida digna após o período de privação de liberdade.

O Conselho Nacional do Ministério Público (2016)⁵⁷, na mesma direção, vistoriou 1.284 estabelecimentos penais nas regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul no ano de 2014 e 1.442 em 2015 e relata que o sistema prisional brasileiro enfrenta graves deficiências estruturais e condições desumanas de custódia, o que impinge o país à violação de direitos. Pelo relatório, há precariedade estrutural das instalações, insuficiência das políticas de acesso ao estudo e ao trabalho, além de vários Centros de Detenção Provisória que precisam ser desativados, por se encontrarem em estado caótico, alguns inclusive com estrutura física semelhante a masmorras.

Após uma breve análise a respeito das políticas implementadas ao longo dos últimos anos, na área de direitos humanos, mesmo com a consolidação de distintas ações e programas de governo ou de Estado a fim de tornar as mudanças legais mais efetivas, pode-se dizer que ainda são consideradas parciais, fragmentadas e necessitam ser fortalecidas para que esses valores se tornem agenda prioritária para as ações governamentais e incorporem os valores nela embutido.

Em período recente – janeiro de 2019 –, tomou posse o presidente eleito Jair Bolsonaro⁵⁸, fato que tem causado preocupações para os militantes e defensores dos direitos humanos, sobretudo porque em sua campanha eleitoral foram proferidos inúmeros discursos a favor de movimentos conservadores da sociedade, colocando em risco a garantia de direitos das minorias e dos movimentos sociais.

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), em visita *in loco* em várias cidades e estados do Brasil, que ocorreu entre 5 e 12 de novembro de 2018 – na semana seguinte às eleições presidenciais –, analisou a situação dos direitos humanos no país e, em seu relatório preliminar, identificou os principais desafios, que estão relacionados a:

[...] violência urbana e rural; a falta de segurança dos direitos humanos; violência contra ocupantes de terras rurais improdutivas; a situação de servidão forçada dos trabalhadores rurais; a existência de grupos de

⁵⁷ O Conselho Nacional do Ministério Público foi criado pela Ementa Constitucional nº 45/2004, o qual deve inspecionar os estabelecimentos prisionais, publicado por meio de um relatório eletrônico trimestral.

⁵⁸ Filiado ao Partido Social Liberal – PSL.

extermínio; a violência policial e sua impunidade e tortura como método de investigação; a competência dos tribunais militares para julgar crimes comuns cometidos pelas polícias estaduais ("militares"); violência contra mulheres, meninas e adolescentes; discriminação racial; a situação da população indígena; os problemas das crianças em situação de rua; a situação do sistema penitenciário; e a situação da administração da justiça, incluindo o Ministério Público (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 2).

O documento também apontou que, após 23 anos passados desde a primeira visita ao país, são evidentes os avanços significativos no fortalecimento das instituições democráticas e dos direitos humanos. Contudo, ainda há grande preocupação quanto à adoção de uma série de medidas que tendem à redução de políticas, leis e instituições responsáveis pela pauta. Além disso, uma série de anúncios se soma a essas medidas com relação a projetos de lei e outras iniciativas públicas que podem enfraquecer conquistas e instituições fundamentais para a garantia de direitos (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2018).

Diante disso, nota-se que o sistema prisional se encontra imbricado a um contexto de insegurança e violações ao qual estão submetidos os privados de liberdade. Percebe-se que são situações que transformam o ambiente prisional em um grande centro de conflitos e violências de diversas proporções.

Uma parte desses indivíduos que conseguem se inserir no espaço escolar, levam à escola e, conseqüentemente, ao professor, novas demandas de trabalho. Em vistas de compreender como se instala a garantia de direitos à educação de presos, bem como as principais diretrizes que regem o trabalho da escola inserida nesse contexto, é que serão analisados alguns documentos internacionais e nacionais que abarcam essa discussão.

4 EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO BRASIL

*“Eu nésecito de apredele e escreve”
“Na minha expectativa, o semestre passado foi ótimo.
Eu espero que eu possa aprender mais, cada dia mais e mais.
Eu tenho curiosidade de ouvir e falar sobre política”
(RELATO DE ALUNOS DA PESQUISADORA, 2018).*

Acima foram descritos dois breves relatos dos alunos da pesquisadora, os quais mencionam suas expectativas para os estudos de um novo semestre. Os estudantes pertencem a mesma turma – nas séries iniciais – e apontam distintos interesses com relação ao processo educacional. Tais relatos nos levam a questionar o objetivo da Educação de Jovens e Adultos em espaços prisionais: Quais as principais diretrizes? Qual sua finalidade? Como o currículo foi organizado para atender tais demandas? Diante disso, faz-se necessário analisar os principais documentos que versam a respeito da educação em prisões no Brasil e quais as principais normas estabelecidas para sua implementação.

Na perspectiva de Capucho (2012), a Educação de Jovens e Adultos trata de um conhecimento básico e necessário a todos. Consiste em um direito humano fundamental e meio de acesso a saberes diversificados, em que os educadores não devem se limitar às vontades ou induções de políticas fragmentárias e pontuais, ao contrário, precisam retomar a acepção da escola enquanto espaço de contradições, de projetos antagônicos e se comprometer com a construção de uma sociedade na qual a igualdade e a tolerância não estejam a serviço da ordem. Essas observações estão sustentadas na ideia de que a EJA deve promover efetivamente a ruptura com os mecanismos geradores de desigualdade, pois enquanto houver igualdade entre os desiguais, não será possível passar da esfera da necessidade para a da liberdade.

Logo, tal oferta não se refere apenas a conhecimentos básicos para a formação do indivíduo, não apenas como um direito fundamental, mas como um meio de acesso a saberes sistematizados que são desenvolvidos no espaço escolar, enquanto um lugar de contradições e lutas que estejam a serviço da promoção dos princípios mínimos de igualdade, bem como uma possibilidade de ruptura com os mecanismos geradores de desigualdade. Nesse contexto, é fundamental compreender que a educação em espaços prisionais é um direito, e não privilégio.

Partindo dessa premissa é que esse capítulo aborda as políticas públicas educacionais direcionadas ao sistema prisional, a partir de dois eixos de análise:

i) Políticas e legislações norteadoras da educação em prisões, no qual se procura destacar os principais documentos que versam a respeito da educação para todos, que emergem, sobretudo, das distintas conferências internacionais realizadas com a promulgação de que todos os indivíduos têm direito à “aprendizagem”. Na sequência, aborda-se os principais documentos que promulgam a educação para privados de liberdade.

ii) As principais diretrizes e resoluções sobre as políticas educacionais implantadas no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul. Em seguida, há a apresentação do Projeto Conectando Saberes, identificado como documento-base que fundamenta todas as ações e políticas que são direcionadas à educação em prisões no estado.

4.1 Políticas e legislações educacionais que norteiam a garantia de educação para todos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – que se apresenta como o início de um longo processo para garantia de direitos – reconhece que todo indivíduo tem direito à instrução gratuita, no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos e pelas liberdades fundamentais (UNESCO, 1948). A Constituição Federal de 1988, da mesma forma, assume como meta educacional atender a prerrogativa da garantia da educação como direito universal, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, na perspectiva de alcançar a equalização de oportunidades educacionais com padrão mínimo de qualidade de ensino (BRASIL, 1988). Posto isso, a legislação brasileira assume a premissa de garantir o pleno desenvolvimento da personalidade humana, do respeito a sua dignidade e o fortalecimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Considera-se que ter direito à educação não se resume à gratuidade e obrigatoriedade do ensino, tampouco a um lugar na sala de aula, mas a todo o contexto de oferta de assistência educacional, considerando, além do Estado, todos os agentes envolvidos, em algum grau, com a efetivação da educação.

Partindo do princípio de garantia de direitos, foram realizados seminários e conferências por diferentes agentes e organismos, a fim de discutir o tema e propor encaminhamentos, inclusive, contemplando a temática “educação de adultos em espaços de privação de liberdade”. Para fins didáticos, foi organizado um quadro resumido sobre os principais temas de discussão dos encontros.

QUADRO 6 – DOCUMENTOS QUE ABORDAM A PREMISSE DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

DOCUMENTO	AGENTE	PRINCIPAIS PERSPECTIVAS	LOCAL/ ANO DO EVENTO	ANO DE PUBL.
Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; - Educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos; - A concentração deve ser direcionada à aprendizagem de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores; - Superar as disparidades educacionais aos grupos excluídos (pobres, trabalhadores, povos indígenas, minorias étnicas, raciais e linguísticas, refugiados, trabalhadores das zonas rurais e migrantes). 	Jomtien, Tailândia (1990)	1998
CONFINTEA V - Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro	UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica; - Melhorar as condições e a qualidade da educação de adultos, por meio de parcerias para o ensino formal, lugar no trabalho e no seio da comunidade; - Promover o direito ao trabalho e o direito à educação de adultos relacionada ao trabalho; - Garantir o acesso à educação aos grupos excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, nômades, refugiados, deficientes e reclusos. 	Hamburgo, Alemanha (1997)	1999
Educação para todos: o compromisso de Dakar	UNESCO AÇÃO EDUCATIVA CONSED	<ul style="list-style-type: none"> - Atender as necessidades básicas de aprendizagem, especialmente as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; - Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida; - Melhorar os aspectos da aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida; - Melhorar e diversificar os programas educativos com prioridade aos grupos excluídos e vulneráveis, especialmente voltados à alfabetização. 	Dakar, Senegal (2000)	2001
CONFINTEA VI – Marco de Ação de Belém	UNESCO MEC	<ul style="list-style-type: none"> - Direito à alfabetização de adultos; - Desenvolver oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos para obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis; - Concentrar ações de alfabetização em mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo as pessoas privadas de liberdade. 	Brasília, Brasil (2010)	2010

FONTE: Organizado pela autora.

Observa-se que esses documentos anunciam estratégias e ações, inseridas no debate que permeia as premissas do direito à educação para todos. São pautas importantes que

chancelam o acesso e a universalização da educação pública como um direito, independente da condição do indivíduo.

A Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998), assim como o Compromisso de Dakar (UNESCO; AÇÃO EDUCATIVA; CONSED⁵⁹, 2001) buscaram firmar o compromisso de que toda pessoa tem direito à aprendizagem e ao acesso à alfabetização e à educação básica, ressaltando a necessidade de uma educação inclusiva, que contemple os pobres, desfavorecidos, jovens e adultos atingidos por conflitos, inclusive, em face do crescimento significativo das tensões, violências e guerras. A educação assume, nesses contextos, um papel importante em atuar na prevenção de conflitos e na estabilidade das relações por tratar-se de uma forma de respeito aos direitos humanos, e em prol da liberdade fundamental do indivíduo.

Ao abordar o termo “necessidades básicas de aprendizagem” são apresentadas as habilidades como leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas, além dos conhecimentos mais amplos, como as habilidades, valores e atitudes, de forma que o indivíduo possa “trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (UNESCO, 1998, p. 3). Embora não haja especificação quanto aos privados de liberdade, esses documentos contemplam os grupos excluídos, o que significa um grande avanço quando se trata de políticas públicas.

Já a Declaração de Hamburgo – CONFINTEA V (UNESCO, 1999) e o Marco de Ação de Belém – CONFINTEA VI (UNESCO, MEC, 2010), especificam o compromisso de garantir o direito universal à alfabetização e a educação básica de adultos, dando destaque aos detentos. Esses apontamentos ressaltam o acesso à aprendizagem vinculado à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis direcionados ao trabalho.

Com exceção da VI Conferência Internacional de Educação para Todos (CONFINTEA VI), os demais documentos gestados nos diferentes fóruns foram publicados na década de 1990, e isso ocorreu em um período em que aconteciam dois movimentos fortes e contraditórios:

[...] de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil, presentes especialmente nas propostas de governos municipais

⁵⁹ CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação.

progressistas, eleitos em 1989; de outro, a assunção de Fernando Collor de Mello, na Presidência da República, com um discurso demagógico de defensor dos ‘descamisados’ (os pobres) contra os ‘marajás’ (os ricos) e um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o ‘sentimento nacional’ de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade (ARELARO, 2000, p. 96).

Embora o conceito de educação não tenha sido prioridade no decorrer do governo do então presidente Fernando Collor de Mello, é nesse período que os organismos internacionais, o Banco Mundial, o UNICEF⁶⁰ e a UNESCO pressionaram o Brasil em razão do seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais. Na ocasião, houve a proposta de se estabelecer o compromisso de melhoria no desempenho educacional, como um critério para recebimento de empréstimos internacionais (ARELARO, 2000).

Apesar das ideias neoliberais⁶¹ começarem a ganhar espaço a partir de 1973 – com a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, quando o mundo capitalista regrediu em uma longa e profunda recessão – no Brasil, foi a partir da gestão do então presidente eleito Fernando Henrique Cardoso, que foi forjado um arcabouço legal para viabilizar o processo de modernização do país, pautado pelas agências de financiamentos internacionais. Posteriormente, as ações organizacionais e curriculares foram absorvidas quase que integralmente na gestão do presidente Lula⁶².

Vale destacar que as conferências realizadas são baseadas em políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres, inclusive nos últimos anos amparadas e financiadas pelo Banco Mundial (BM), que atua como uma agência de assistência técnica em políticas educacionais pautada em estratégias de lógica econômica.

De acordo com o próprio BM, para aumentar a produtividade da mão de obra no mercado de trabalho, é essencial estabelecer melhorias na quantidade e qualidade de capital humano, e isso se dá por meio da educação básica. Nesse sentido, diversas intervenções corretivas direcionadas à educação básica, vocacional e técnica, foram e estão sendo

⁶⁰ UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

⁶¹ O neoliberalismo surgiu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. É uma teoria econômica que remete ao Estado a intervenção na economia e na livre circulação de capitais. Questiona o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento de intervenção estatal, na perspectiva de “menos Estado e mais mercado”. Na prática, o neoliberalismo reduz e controla os gastos públicos, privatiza as empresas estatais, diminui investimentos em políticas sociais e procura adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno (ANDERSON, 1995; AZEVEDO, 1997).

⁶² Apesar do avanço inegável na área de políticas sociais ocorridas no Governo Lula, quanto à educação houve a manutenção e ampliação de distintas políticas que foram implantadas no governo FHC, entre as quais mencionamos: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação na formação de professores a distância, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o aprimoramento das avaliações em escala do ensino fundamental e superior (SAEB), Provinha Brasil e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

implantadas em vistas de ajudar a cumprir a crescente demanda do setor privado de contratar trabalhadores com sólidas aptidões analíticas (BANCO MUNDIAL, 2011).

Para Marx e Engels,

Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade (MARX; ENGELS, 2004, p. 77-78).

Logo, para os autores, quando a legislação fabril regula as diretrizes do mercado de trabalho, os trabalhadores tornam-se manipulados e explorados a serviço do capital, reduzidos a uma aprendizagem mínima e educação primária, de forma que suas condições econômicas sirvam como manutenção da velha divisão capitalista.

O BM recomenda a necessidade de o Brasil focar nos jovens em uma participação mais forte na qualidade da educação como uma forma de tornar o crescimento do país mais econômico e socialmente sustentável. A qualidade da educação, nesse caso, é avaliada pelos critérios do índice nacional de qualidade da educação (IDEB⁶³). Entretanto, na visão de Libâneo (2012), os traços básicos das políticas para a educação do BM são:

a) Reduccionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança, etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a **educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem** observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (LIBÂNEO, 2012, p. 19, grifo nosso).

Torres (2000a) complementa que as propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica, no qual a relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade. Sendo assim, nessa proposta predomina a visão de uma educação descolada do

⁶³ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

contexto histórico de uma sociedade, ou seja, em que se confluem quantidade ao invés de qualidade.

É importante observar os termos descritos nessas publicações sobre educação para todos: em todos os documentos apresentados é possível notar que o termo direito “à aprendizagem” sobrepõe o direito “à educação”. Ora, basta recorrer ao conceito básico desses termos para vislumbrar a complexidade das políticas globais revestidas de boas intenções. Aprendizagem significa aquisição de conhecimento, e educação possui uma visão mais abrangente, situada a partir do conhecimento, ideias, conceitos e valores necessários para a formação do indivíduo.

Nesse sentido, a educação deixa de ser ensino-aprendizagem e passa a ser apenas aprendizagem, na medida em que a visão neoliberal reduz e desvaloriza o papel do docente, e atribui responsabilidade ao aprendiz por sua aprendizagem (GADOTTI, 2009, 2012).

Não basta estar matriculado na escola. **O direito à educação não se limita ao acesso.** A aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e seus aspectos individualistas e competitivos. A questão não está apenas no ato de aprender, mas o que se aprende. Trata-se de garantir uma “aprendizagem transformadora”, no conteúdo e na forma. Ao contrário dessa visão, a concepção da aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais centra-se na responsabilidade individual. A solidariedade é substituída pela meritocracia. Por isso, na pedagogia neoliberal o indivíduo acaba sendo responsável pela sua própria aprendizagem, numa base competitiva e individual. O cidadão dá lugar ao cliente, ao consumidor. A educação é dever do Estado e a responsabilidade por ela não deve recair exclusivamente no indivíduo. Para as políticas neoliberais aprender é “aceder”, ter acesso a computadores, a informações. Para nós, aprender é contextualizar a informação, atribuir-lhe sentido, construir conhecimento. **Para o Banco aprender é apenas identificar informações e saber utilizá-las em algum momento.** Segundo ele, deve-se ensinar apenas para se aplicar, para manejar um repertório de técnicas (lógica instrumental); o ensino deve evitar “ideologias” (sonho e utopia não abominados pelas políticas neoliberais) (GADOTTI, 2012, p. 1, grifo nosso).

Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja, a premissa da educação para todos na verdade está forjada a novas concepções, tais como: a) a educação para todos se resume à educação de meninos e meninas mais pobres; b) a educação básica se restringe à educação escolar de nível primário, ou seja, o mínimo; c) a universalização da educação básica se restringe ao “acesso”, desconsiderando a permanência e o término do ciclo escolar; d) as necessidades básicas de aprendizagem passam para as necessidades mínimas de aprendizagem, inclusive quando destaca os aspectos da alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida; e) a atenção na aprendizagem se

reduz à melhoria e evolução do rendimento escolar dos alunos; f) a ampliação da visão da educação básica se resume à expansão do tempo (número de anos) da escolaridade obrigatória; g) a educação básica como alicerce de aprendizagens posteriores se transforma na educação básica como um fim em si mesma; h) a melhoria das condições de aprendizagem se apequena nas condições internas da instituição escolar; i) a proposta de educação para todos os países se restringe apenas aos países em desenvolvimento; e, j) a educação sob responsabilidade dos países e da comunidade internacional se restringe à responsabilidade apenas dos países (TORRES, 2000b).

Tal perspectiva se resume a um encolhimento da proposta da educação para todos, pautadas em um pacote restrito de atendimento as necessidades imediatas, utilitárias e mais elementares dos indivíduos, com conotação instrumental e técnica da escola em relação ao ensino e à aprendizagem.

Por um lado, a noção mais restrita confina a aprendizagem natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo; e por outro lado, a noção ampliada dissolve o papel do ensino, destituindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que os estudantes acabam obrigados a aceitar a oferta de uma escola enfraquecida, com ensino reduzido às noções mínimas, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos. Logo, o resultado é produzir cidadãos mínimos, consumidores passivos que se sujeitam a uma cidadania e democracia mínimas (LIBÂNEO, 2012; LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2005).

Diante do reducionismo da educação para o campo da aprendizagem, esses documentos abreviaram, portanto, a perspectiva da educação a um padrão mínimo, vinculando-a ao esvaziamento do conteúdo e deixando de atender as dimensões mais amplas de formação do indivíduo, em detrimento ao conjunto de competências, habilidades, aptidões e valores pautados pelo utilitarismo, em favor de uma lógica hegemônica capitalista.

Sobre isso, Marx e Engels (2004) já questionavam a oferta de educação gratuita para todos:

Educação popular igual? Que se entende por isso? Acredita-se que na sociedade atual, a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? [...] (MARX; ENGELS, 2004, p. 101, grifo dos autores).

E complementam que a reforma muito apreciada pela burguesia é a educação, e particularmente, a educação profissional universal.

Não desejamos destacar a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substituiu o trabalho complexo pelo simples, o qual não necessita de nenhuma formação; não queremos assinalar que colocou, cada vez mais, crianças atrás das máquinas, convertendo-as em fonte de benefícios, tanto para a burguesia como para seus pais. O sistema manufatureiro faz fracassar a legislação escolar, como acontece na Prússia. Não desejamos assinalar, finalmente, que a formação intelectual, no caso do operário possui-la, não teria influência direta sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação (MARX; ENGELS, 2004, p. 91).

Para Saviani (2012), no campo do debate marxista, a formação para o trabalho é bastante contraditória, visto que, por um lado, a indústria moderna revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade no qual lança massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro, gerando a necessidade de um trabalhador polivalente e versátil; e, por outro lado, reproduz sua forma capitalista – a velha divisão do trabalho com suas especificidades rígidas.

Posto isso, apesar de todo o contexto econômico e capitalista fundamentado nesses compromissos firmados, foi a partir dessas ações, bem como em virtude das lutas políticas e profissionais dos movimentos sociais, que o tema de aprendizagem de adultos para todos evidenciou os direitos e aspirações pelos diferentes grupos – em especial aos mais vulneráveis e em situação de risco. Nesse caso, houve a aceitação de se criar condições educativas favoráveis de inclusão, que pudessem combater os obstáculos dos detentos ao acesso aos recursos intelectuais, fornecendo-lhes meios e mecanismos para acessarem a educação.

Com relação à educação de jovens e adultos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê que deve ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, devido a suas condições de vida e de trabalho. A perspectiva da EJA é de resgatar a escolaridade do sujeito, oferecer conhecimentos que contribuam com sua adequação às exigências do mercado de trabalho e conseqüentemente com sua reintegração ao convívio social, considerando que a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como uma forma indispensável para se fortalecer o respeito a outros direitos e liberdades fundamentais do ser humano.

Em 24 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 9.424, houve a regulamentação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

(FUNDEF)⁶⁴, estabelecendo um novo marco institucional no financiamento do ensino com previsão de recursos para o ensino fundamental. Sobre isso, Haddad (2007) e Pierro (2010) analisam que, como o plano de investimentos focalizou em crianças e adolescentes de sete a catorze anos e as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, tal política restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a expandirem as matrículas na modalidade.

As dificuldades se tornaram ainda maiores, à medida que o ensino de jovens e adultos passou a concorrer pelos recursos públicos não utilizados com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual, níveis em que a demanda social explícita é muito maior (HADDAD, 2007). Apesar disso, segundo o autor, houve algum crescimento das matrículas e os municípios acabaram sendo os maiores responsáveis pelo atendimento da demanda nos primeiros anos do ensino fundamental da EJA. Isso se deve à pressão por novos cursos, vinda da população, e à atitude de alguns governos municipais que assumiram a temática com responsabilidade social e compromisso político.

Mais tarde, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com a promulgação da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. A previsão era de um atendimento de alunos da educação básica pública presencial, com a proposta de estender o mesmo princípio para todo o ensino básico, creche e ensino médio, abrangendo inclusive a educação de jovens e adultos. Entretanto, tal programa não representou necessariamente aumento nas matrículas da EJA.

Posteriormente, os pareceres nº 5 e 12/1997 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 1997a, 1997b) definiram as diretrizes para aplicação da LDBEN/1996, ao estabelecer a idade mínima para acesso a EJA, além dos critérios de certificação, modalidade e a garantia de oferta pelo poder público e de caráter gratuito, além de elucidar dúvidas sobre cursos e exames supletivos.

Mais adiante, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em que destacou a obrigatoriedade da oferta e da estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio, valorizando as questões da equidade, diferença e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, bem como a proporcionalidade com espaços e tempos apropriados nos quais as práticas pedagógicas

⁶⁴ O FUNDEF foi criado no governo FHC e vigorou de 1997 a 2006. O FUNDEB foi reconfigurado pelo governo Lula, está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

No mesmo ano, foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que homologa tais diretrizes, no qual ressalta a função da mesma como reparadora, equalizadora, qualificadora e reafirma o princípio da contextualização, do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas que se constituem em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares (CNE/CEB, 2000a; 2000b).

Após longos debates no Congresso, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (UNESCO, SENADO FEDERAL, 2001), que trata, entre algumas prioridades, a garantia de ensino fundamental aos que a ele não tiveram acesso ou o concluíram na idade própria, e a ampliação do acesso aos demais níveis de ensino e modalidades de educação, na perspectiva de dobrar o atendimento na oferta da educação de jovens e adultos e aumentar em 50% na melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, por meio de acesso equitativo a aprendizagem apropriada e a programas de competências para a vida.

Sobre o Programa, Pierro (2010) assegura que a proposta se limitou a desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, situando o programa aos marcos da concepção compensatória da EJA. Outro problema na visão da autora, é que o plano previu apenas para que os estados mantivessem programas de formação de educadores para atuar na alfabetização e séries iniciais, perdendo a oportunidade de convocar as instituições de ensino superior a considerar esse aspecto na formação inicial dos professores. Somado a isso, apesar da previsão de estabelecer um mecanismo de monitoramento periódico, mediante divulgação e avaliação bienal dos programas de EJA pelos sistemas de ensino, essa meta nunca foi tomada em consideração.

No ano de 2004, período do governo Lula, o Governo Federal criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – que posteriormente passou a chamar-se SECADI⁶⁵ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais e valorização das diferenças e da diversidade, visando à efetivação de políticas públicas

⁶⁵ A alteração da SECAD para SECADI teve a intenção de articular ações voltadas à diversidade humana e social aos processos educacionais e considerar as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. Informações da **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290_&Itemid=81. Acesso em: 15 jan. 2018. No dia 02 de janeiro de 2019, o atual Ministro da Educação Ricardo Vélez anunciou a extinção da SECADI e a criação de uma nova secretaria voltada somente para alfabetização e outra para modalidades especializadas.

transversais e intersetoriais. O atendimento esteve voltado à alfabetização de jovens e adultos, educação do campo, indígena e quilombola, educação ambiental e em Direitos Humanos, educação para as relações étnico-raciais e formação de professores para atender tais demandas.

Entre as políticas e programas implantados pela SECADI para a modalidade EJA, destacam-se os seguintes⁶⁶:

- Programa Brasil Alfabetizado: objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil.
- Pronatec - EJA: oferta de Educação de Jovens e Adultos articulada à educação profissional no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).
- Projovem: refere-se a um programa direcionado a jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social e procura reintegrá-los ao processo educacional, promover sua qualificação profissional e assegurar o acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer.
- Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA): disponibilizar livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA.

Paula e Oliveira (2011) defendem que, embora os avanços sejam significativos no campo legal, na garantia do direito ao ensino fundamental gratuito e na definição de metas e princípios educativos para a EJA não houve a tradução da lei em políticas públicas permanentes e de qualidade, ao contrário, “na prática as reformas educativas implantadas se mostraram pouco efetivas no que diz respeito à garantia de direitos constitucionais e na tradução desses princípios em programas eficazes para atendimento da demanda dessa modalidade educativa” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 31).

Além disso, o direito à formação e aprendizagem ao longo da vida não está tão bem estabelecido na cultura brasileira quanto a prerrogativa da educação na infância e adolescência, de modo que a pressão social sobre os governantes para expandir as oportunidades de escolarização para os jovens e adultos é menor do que a exigência de vagas com qualidade nas redes públicas de ensino para as crianças e adolescentes, sujeita a ações judiciais e

⁶⁶Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290_&Itemid=81. Acesso em: 15 jan. 2018.

exposição nos meios de comunicação social (PIERRO; CATELLI JR., 2017, p. 54-55).

Pierro e Haddad (2015) complementam que, como em outras partes do mundo, a realização da garantia de direitos voltados à educação de jovens e adultos, limitou-se às políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado, o que gerou, por consequência, o aprofundamento das desigualdades sociais.

Posto isto, pode-se afirmar que os programas e diretrizes instituídos evidenciam o avanço no campo da legislação nacional referente à garantia de educação para todos e a expansão da oferta de ensino, inclusive destacando a necessidade de diminuir os índices do analfabetismo e, conseqüentemente, a valorização da modalidade EJA. As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), se configuraram, especialmente, como um espaço privilegiado de diálogo a fim de estabelecer as diretrizes para a educação de adultos.

Contudo, em que pese tais avanços, não se pode deixar de destacar que essa inserção se dá, especialmente pela orientação neoliberal, que em sua lógica capitalista criam-se novas demandas de letramento à população de baixa renda, de forma que possam atender as necessidades das transformações econômicas e tecnológicas produzidas pela sociedade. Logo, para a política neoliberal há o interesse especial do combate à pobreza, contrariando a perspectiva mais ampla que visa o combate às desigualdades sociais que ultrapassam o teor da pobreza apenas material.

4.2 Políticas e legislações educacionais norteadoras do sistema prisional

Nos últimos vinte anos, o campo de estudos sobre educação desenvolveu-se de maneira significativa, ao mesmo tempo em que surgiram entidades e pessoas que passaram a compor um espaço de militância por causas relacionadas aos direitos humanos de pessoas privadas de liberdade. Na visão de Torres (2017), esse ativismo se fortaleceu devido a alguns episódios, tais como: o Massacre do Carandiru ocorrido em 1992; o aumento da população encarcerada em detrimento de poucos investimentos; o surgimento da facção criminosa Primeiro Comando da Capital em 1993; além de sucessivas rebeliões iniciadas no estado de São Paulo, particularmente o conhecido “dia do salve”, quando várias penitenciárias se rebelaram simultaneamente demonstrando o poderio das facções.

Não foi por coincidência que, em 1994 – logo após o incidente de rebeliões de grande proporção – o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP (BRASIL, 1994) determinou, por meio das Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, que todos os indivíduos reclusos deveriam ter o direito a participar de atividades culturais e educacionais. Essas discussões tratam a educação básica não apenas como um direito, mas também como um dever e responsabilidade de toda sociedade, sendo impossível isolar o debate sobre educação, sem incluir a questão dos direitos humanos, justiça, democracia, responsabilidade social e emancipação.

No ano de 2004, o Ministério da Educação (MEC) visava fortalecer ações destinadas às temáticas da diversidade e inclusão social, vinculados aos programas geridos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Assim, as políticas de alfabetização foram direcionadas à educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, destacando, dessa forma, políticas sociais como instrumento de cidadania. Já em 2005, juntamente com o Ministério da Justiça, foi instituído um grupo de trabalho para a discussão de estratégias em vistas de fortalecer a oferta de educação básica voltada à população carcerária, em consonância com as necessidades e aspirações do público em questão.

Como, na ocasião, o MEC era parceiro da UNESCO, por meio do compromisso firmado no Marco de Dakar Educação para todos – em 2001, como já mencionado anteriormente–, estabeleceu-se um grupo de trabalho com atividades para realização de visitas, seminários e intervenções específicas. Tais ações serviram para rediscutir com mais legitimidade os consensos e avanços com relação à educação em prisões, as dinâmicas de financiamento e firmar novos pactos que estimulassem a garantia de educação aos privados de liberdade. Posteriormente, em 2006, foi publicado o projeto Educando para a Liberdade, fruto da parceria entre os ministérios da Educação e da Justiça e da representação da UNESCO no Brasil, com apoio do governo do Japão, constituindo-se como referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa, tanto no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, quanto no âmbito da Administração Penitenciária.

Em 2007, um ano após novos ataques do PCC⁶⁷, o governo Lula lança o Programa Nacional de Segurança com Cidadania – Pronasci. O projeto procura articular políticas de segurança com ações sociais, priorizar a prevenção e atingir as causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e repressão qualificadas.

⁶⁷ Os ataques se deram por meio de ônibus queimados e diversas rebeliões simultâneas, ocorridas em diferentes estados (como já mencionado em capítulo anterior).

Entre os principais eixos do Pronasci destacam-se a formação e a valorização dos profissionais de segurança pública, a reestruturação do sistema penitenciário, o combate à corrupção policial e o envolvimento da comunidade na prevenção da violência. Com relação à educação, o documento prevê a construção de presídios equipados com sala de aula, laboratório de informática e biblioteca.

Nesse caso, o documento abrange a formação do preso, em que prevê a aplicação de diversos projetos educacionais, entre eles, o Brasil Alfabetizado, o ProJovem e o Proeja, que permite que os detentos possam cursar e concluir o nível médio integrado a cursos profissionalizantes. Destaca-se ainda a possibilidade de oferecer aos detentos preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o acesso à formação universitária por meio do ProUni ou Universidade Aberta (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2007).

Já em 2009, houve a publicação de alguns documentos importantes para o fortalecimento da educação em prisões. O primeiro foi o Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania (UNESCO, OEI⁶⁸, AECID⁶⁹, 2009). Esse documento faz parte de um importante processo de intensificação da parceria entre a UNESCO e a OEI, no qual apresenta o resultado de dois eventos relevantes para o fortalecimento da educação em prisões: o II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, realizado em 2007, e o Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões ocorrido em 2008. Os documentos produzidos a partir desses encontros representam os esforços de pesquisadores e militantes para sistematizar conhecimentos, socializar e divulgar as reflexões realizadas no Brasil e principalmente articular a construção de planos estaduais de educação nas prisões pautados na implantação das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação no Sistema Prisional.

O documento propõe algumas recomendações, entre elas, destacam-se: a necessidade de articular políticas educacionais integrais e transversalizadas junto ao ministério da justiça ou órgãos equivalentes; reconhecer o protagonismo do indivíduo privado de liberdade nos

⁶⁸ A OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura) nasceu em 1949. É um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos que atuam no campo da educação, ciência, tecnologia e cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da interação regional. Os países que participam dessa comunidade são: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. Disponível em: <https://oei.org.br/sobre-a-oei/oei>. Acesso em: 15 jun. 2018.

⁶⁹ A AECID surgiu em 1998 e significa Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, sendo o principal órgão de gestão da cooperação espanhola que visa o combate à pobreza e o desenvolvimento humano sustentável. O organismo está presente em 37 países e territórios tanto na América Latina, como no norte da África e Oriente Médio, América Central, México e Caribe, África Central, Oriental e Austral. Disponível em: <http://www.aecid.es/ES/la-aecid>. Acesso em: 15 jun. 2018.

processos educativos (pela remição de pena, estímulo cultural e econômico, etc.); fortalecer a educação e valorizar os agentes penitenciários, docentes e demais profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais a partir de uma perspectiva dos direitos humanos; desenvolver projetos pedagógicos que facilitem a participação da família e da comunidade, entre elas, recomenda-se a criação de bibliotecas, videotecas e outros espaços culturais e recreativos; e, estabelecer políticas que facilitem a continuidade e o acompanhamento dos processos educativos após recuperação da liberdade (UNESCO, OEI, AECID, 2009).

Também em 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, publica a Resolução nº 03 de 11 de março de 2009, em que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Entre outras normatizações, destaca-se:

Art. 3º - A oferta de educação no contexto prisional deve:

I - atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) **formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão**; e c) aspectos pedagógicos;

IV - estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais; e

Art. 5º - As autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem **propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais** (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc.), integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional e difundir informações incentivando a participação do(a)s preso(a)s e internado(a)s.

Art. 9º - **Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada** que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho.

§ 1º **Recomenda-se que os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo** (CNPCP, 2009, grifo nosso).

Observa-se que o documento abrange a premissa da educação em espaços prisionais a partir dos seguintes aspectos: a formação integrada e continuada e a valorização dos profissionais envolvidos na oferta educacional; a disponibilidade de espaços físicos adequados; e, a oferta de concurso público para os educadores, com remuneração acrescida de vantagens condizentes à especificidade da função.

No mesmo ano, foi publicada a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação - Plataforma DhESCA Brasil⁷⁰ (CARREIRA; CARNEIRO, 2009). A partir da premissa da garantia do direito à educação nas prisões brasileiras, a Relatoria, em missão realizada em outubro de 2008 a abril de 2009, visitou algumas unidades prisionais dos estados do Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal, entrevistou diretores das unidades, profissionais da educação, pessoas encarceradas, ativistas da sociedade civil e agentes penitenciários, na perspectiva de contribuir para o debate público sobre a apreciação urgente da proposta das Diretrizes Nacionais de Educação no Sistema Prisional, bem como os projetos de lei da remição pelo estudo que, à época, tramitavam no Congresso Nacional.

O documento relata a situação da educação ofertada em prisões e destaca questões importantes sobre o atendimento, gestão, situação dos educadores, infraestrutura e materiais, procedimentos, comunicação e gestão interna, resistências internas à educação, formação de agentes penitenciários e educadores, educação profissional, educação infantil (aos filhos dos detentos) e educação física, além de questões como a transparência e controle social. Ao mesmo tempo, apresenta 24 recomendações importantes, entre elas destacam-se:

- 1) adequação urgente da Lei de Execução Penal aos avanços previstos no marco legal nacional e internacional, definição de metas no novo Plano Nacional de Educação e explicitação do direito à educação das pessoas encarceradas na LDB,
- 2) aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação no Sistema Prisional,
- 3) aprovação da lei da remição da pena por estudo,
- 4) criação de planos estaduais de educação prisional,
- 5) **atendimento educacional realizado por profissionais de educação contratados e vinculados aos sistemas de ensino,**
- 6) **ampliação e melhoria dos espaços escolares com garantia de equipamentos e materiais didáticos e de apoio,**
- 7) criação de escolas como unidades vinculadoras,
- 10) **criação de normas técnicas referentes ao fluxo de informação sobre a trajetória educacional e para a apresentação de denúncias de violação por profissionais de educação,**
- 14) o fortalecimento da EJA no ambiente prisional e sua articulação com programas destinados à juventude, como o Projovem,
- 15) a educação a distância como ferramenta do ensino presencial,
- 16) o acesso à merenda escolar, a óculos e à educação física,

⁷⁰Plataforma DHESCA BRASIL é uma Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. Trata-se de uma rede nacional formada por 40 organizações da sociedade civil, que desenvolve ações de promoção e defesa dos direitos humanos, bem como de reparação de violações de direitos. A rede articula organizações que visam promover os direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais como direitos humanos em seu conjunto de direitos universais, indivisíveis e interdependentes, articulados ao aprofundamento e radicalização da democracia e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável e solidário. Constitui-se no Capítulo Brasileiro da Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento (PIDHDD). Informação disponível em <http://www.plataformadh.org.br/quem-somos/historico/>. Acesso em: 02 jul. 2018.

- 17) **apoio psicológico aos(às) profissionais de educação** e a agentes que atuam no sistema prisional,
- 18) ampliação do acesso ao Ensino Superior,
- 20) a garantia dos direitos humanos ao trabalho e à educação,
- 23) uma política de estímulo à leitura e à escrita nas unidades prisionais,
- 24) a inclusão digital de pessoas encarceradas e o direito à documentação básica (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, grifo nosso).

Tal documento apresenta pautas importantes, especialmente por abordar a preocupação com a aprovação das diretrizes nacionais que já haviam sido confirmadas pelo CNPCP (conforme detalhado anteriormente) e estavam sendo analisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no aguardo de aprovação. Somado a isso, o documento ressalta a necessidade de oferecer atendimento educacional por profissionais contratados e vinculados aos sistemas de ensino; ampliar e melhorar os espaços escolares, equipamentos e materiais pedagógicos; criar normas a fim de verificar denúncias de violação por parte de profissionais de educação; e, ofertar apoio psicológico tanto aos agentes quanto aos professores.

Finalmente, no ano de 2010, houve a publicação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Esse documento representa o marco no que se refere à educação em espaços prisionais. Em linhas gerais, prevê a oferta educacional em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

A resolução reforça a perspectiva da educação em espaços de privação de liberdade, em pelo menos três objetivos imediatos, tais como: a) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; b) melhorar a qualidade de vida na prisão; c) conseguir um resultado útil, tal como adquirir novos conhecimentos, atitudes sociais e comportamentos, que posteriormente possam refletir no acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, quando em condição de liberdade. Além disso, em termos de objetivos mais amplos, busca-se alcançar uma (re)integração social e o desenvolvimento do potencial humano (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Ao justificar a necessidade de diretrizes nacionais, a resolução reitera a fragilidade das ofertas educacionais implantadas no país, consolidando-se como ações isoladas e muitas vezes não institucionalizadas, com projetos de curta duração e atendimento reduzido. O documento aborda também os entraves no trabalho dos gestores das escolas, que de forma geral possuem pouca autonomia dentro das unidades, dependendo quase que exclusivamente do humor dos gestores das unidades penais para realizar suas atividades. Os agentes, por sua

vez, encaram os docentes como profissionais que atuam de forma muito emotiva com os apenados, desconsiderando o grau de periculosidade dos mesmos. Ao mesmo tempo, a formação dos docentes é precária ou quase inexistente, poucos estados oferecem um percentual de gratificação de periculosidade e a infraestrutura geralmente é improvisada e precária (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos. Para se executar qualquer atividade extra-classe, fora da rotina do dia-a-dia da escola e, principalmente do seu espaço físico, depende de prévia autorização e consentimento da gestão da unidade penal. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais, são atividades quase impossíveis. Por outro lado, poucos são os profissionais que atuam nas escolas que compreendem e respeitam a rotina de segurança das unidades penais, que também enxergam o tênue equilíbrio emocional vivenciado cotidianamente intra-muros. Muitos chegam a desqualificar a rotina de segurança e, enfaticamente, a denunciam como excessiva. Geralmente a relação entre os profissionais da escola e os da gestão prisional, principalmente da área de segurança, é bastante comprometida e tensa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 21).

Diante desses entraves, o documento apresenta quinze artigos, dos quais destacamos:

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**;

VII – contemplará o **atendimento em todos os turnos**;

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), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional;

Art. 7º As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão, conforme previsto nas Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, **propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais**, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais.

Art. 8º As ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o **provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes**, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais.

Art. 10 As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação,

podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Art. 11 Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter **acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.**

§ 1º **Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.**

§ 2º A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição.

As diretrizes abordam a necessidade de manutenção e recuperação de bibliotecas, valorização dos profissionais que atuam nesses espaços, atendimento em todos os turnos, produção de materiais didáticos, apoio pedagógico, implementação de metodologias adequadas ao público em questão, espaços adequados, formação inicial e continuada, e remuneração condizente com a função. São questões bem específicas que interferem diretamente no trabalho do professor, e em alguma medida irão influenciar nas condições oferecidas aos mesmos para atuarem nesses espaços.

Posteriormente, já no governo Dilma, foi publicado o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, em que referenda o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (BRASIL, 2011). Esse decreto tem como meta fortalecer, ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, abarcando a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior.

Em síntese, busca-se a (re)integração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação, integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal e o fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe. No que se refere à atuação do professor, o documento prevê o aparelhamento dos espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais, a promoção da distribuição de livros didáticos, a composição de acervos de bibliotecas e a capacitação de professores e profissionais da educação (BRASIL, 2011).

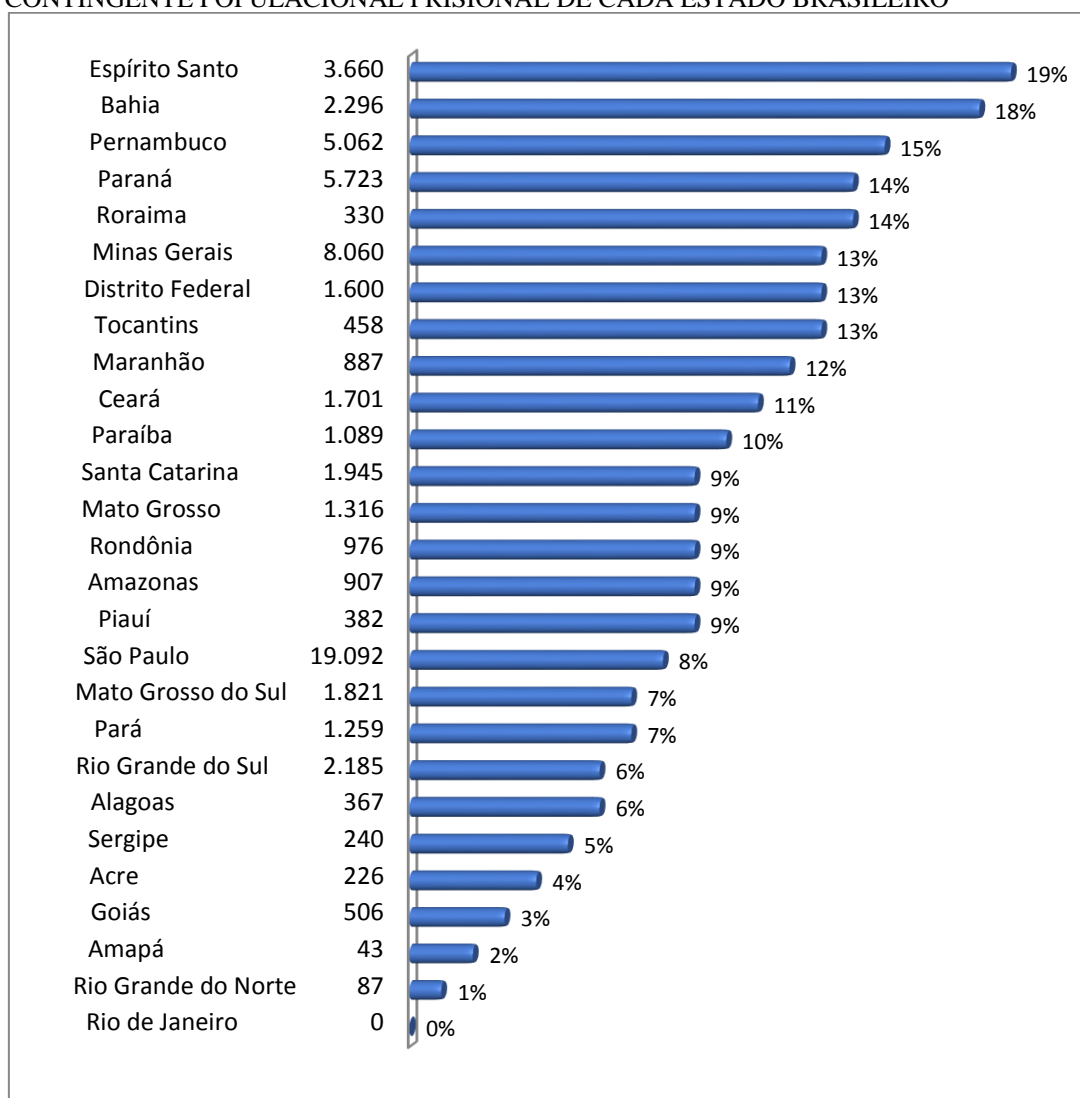
Ao analisar todos esses documentos, fica evidenciado que a educação ofertada em espaços prisionais significa uma segunda chance àqueles que não tiveram oportunidade de estudar no tempo e idade hábil. A educação, portanto, deve ser percebida como um direito, e não privilégio, logo, educação na prisão não significa educação de prisioneiros, mas faz parte de um processo educacional direcionado a todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente

com o contexto da prisão, sejam os internos, seus familiares, operadores ou os gestores do sistema.

Entretanto, ao verificar como a educação se consolida nos estados brasileiros, a realidade demonstra que há um distanciamento significativo dos documentos que regulamentam a oferta como um direito ao privado de liberdade, equiparado a sua implantação efetiva em espaços de privação de liberdade.

Para compreender a amplitude da oferta educacional em prisões brasileiras, recorremos ao Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, que apresenta os seguintes dados:

GRÁFICO 8: QUANTIDADE DE INDIVÍDUOS QUE ESTUDAM E PORCENTAGEM EQUIPARADA AO CONTINGENTE POPULACIONAL PRISIONAL DE CADA ESTADO BRASILEIRO⁷¹



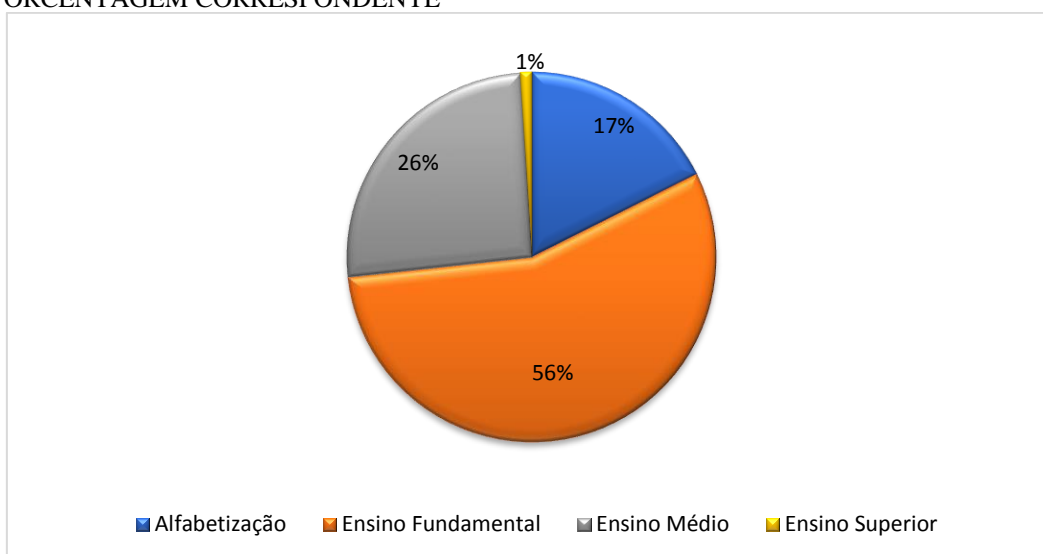
FONTE: Organizado pela autora a partir do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres, Junho/2016.

⁷¹O estado do Rio de Janeiro não informou.

O gráfico evidencia que a média de indivíduos que estão em atividade educacional formal corresponde a apenas 10%, demonstrando como a oferta em educação é extremamente baixa. Existem outras atividades que são ofertadas com a modalidade de educação profissional, atividades de remição pela leitura ou pelo esporte, mas com quantitativo que corresponde a apenas 2% da população prisional total do país.

Com relação à escolaridade, os indicadores podem ser observados no próximo gráfico.

GRÁFICO 9: QUANTIDADE DE INDIVÍDUOS QUE ESTUDAM CONFORME O NÍVEL DE ENSINO E PORCENTAGEM CORRESPONDENTE



FONTE: Organizado pela autora a partir do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres, Junho/2016.

O gráfico demonstra que o grau de escolaridade da população em privação de liberdade é baixo, sendo que 17% estão em fase de alfabetização, 56% estão matriculadas no ensino fundamental, 26% estudam no ensino médio e apenas 1% está vinculada a um curso de ensino superior. Ressalta-se que a oferta do ensino fundamental é promovida pelo Estado, portanto gratuita, entretanto a maioria dos indivíduos que está matriculada em curso de nível superior assume a responsabilidade pelo pagamento de suas mensalidades em instituições privadas – que normalmente fica sob responsabilidade de suas famílias.

Tais indicadores evidenciam que a oferta educacional não é considerada prioridade como uma possibilidade de (re)integração dos detentos, apesar das inúmeras mazelas que as penitenciárias vivenciam, como superlotação, violação de direitos e das constantes crises e rebeliões gestadas por facções criminosas. Essa situação contraria as Diretrizes Nacionais que destacam a oferta educacional com a função de manter os reclusos ocupados de forma

proveitosa, de melhorar sua qualidade de vida no espaço de reclusão e, conseqüentemente, como uma possibilidade de adquirir novos conhecimentos que possam refletir em melhores oportunidades de acesso ao emprego quando em situação de liberdade.

Importante salientar que para analisar os critérios do direito à educação é necessária a aplicação de quatro características inter-relacionadas e fundamentais (Observação 13 da Comissão Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais – Dhesca), a saber: disponibilidade, com programas que garantam educação obrigatória em quantidade suficiente para atender, de forma gratuita, a todas as pessoas, considerando a infraestrutura oferecida (local, instalações sanitárias, água potável, docentes qualificados); acessibilidade, com acesso a todos, isento de qualquer tipo de discriminação; aceitabilidade, com a implantação de programas educacionais e métodos pedagógicos adequados culturalmente; e, adaptabilidade, com flexibilidade e adaptável às necessidades das sociedades em seus contextos culturais e sociais variados (CARREIRA; CARNEIRO, 2009).

Essa educação está bastante vinculada ao conceito de cultura e aos princípios de emancipação, cidadania e autonomia, e configura-se como um mecanismo de promoção, proteção e reparação dos direitos humanos.

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (BRASIL, 2007, p. 25).

Nos compromissos firmados pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, o Brasil assume a responsabilidade de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Ressalta-se entre outras metas:

- a) mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;
- b) instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos;
- c) processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;
- d) promoção do conhecimento sobre direitos humanos;
- e) instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;

- f) diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais;
- g) articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares (BRASIL, 2007, p. 44).

Cabe assinalar que essas ações educacionais precisam acontecer como políticas públicas sistematizadas e contínuas, com a oferta de atividades que promovam a participação expressiva dos internos. Além disso, é importante reconhecer que essas ações vão além do processo de ensinar, pois podem contribuir com os processos formativos em espaços coletivos, produzir saberes que permitam uma formação humanizada e, conseqüentemente, contribuir para que o interno repense suas práticas, sua cultura e sua relação com a sociedade.

Além disso, é necessário que o processo educativo reconheça o protagonismo do indivíduo privado de liberdade, estabelecendo mecanismos e convergência de ações para o fortalecimento do diálogo escolar com as demais práticas sociais. Importa ainda respeitar a especificidade do ambiente carcerário, com uma prática pedagógica diferenciada, oferecendo condições do interno em ressignificar seu processo de aprender e de lidar com o conhecimento sistematizado. Rangel (2006, p. 69) concorda que é preciso desenvolver, “de maneira coordenada, os conteúdos, e, sobretudo, os métodos que se adaptem aos presos. Isso torna necessário que se formule uma pedagogia original, ao mesmo tempo prática e com bases sólidas”.

Na sequência, serão detalhados os principais documentos-base que consolidam a educação no estado de Mato Grosso do Sul.

4.2.1 Políticas educacionais em espaços prisionais no estado de Mato Grosso do Sul

A escola estadual Profa. Polo Regina Lúcia Anffe Nunes Betine foi criada em 23 de dezembro de 2003, no governo de José Orcírio Miranda dos Santos⁷² (Zeca do PT), por meio do Decreto nº 11.514. Posteriormente, foi credenciada pela Resolução/SED nº 1.714, de 27 de fevereiro de 2004, para oferta da Educação Básica e funcionamento do ensino fundamental e médio na modalidade da EJA, podendo ter tantas extensões quantas necessárias no Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2015). Em 2006, a escola atendia pelo menos 27 extensões escolares em diferentes municípios, com aulas em 26 unidades prisionais estaduais e uma extensão na Penitenciária Federal de Campo Grande/MS.

⁷² Filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT.

Em 2008, já na gestão do governo de André Puccinelli⁷³, o Conselho Estadual de Educação autorizou a implantação do Projeto Experimental dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e ensino médio, que posteriormente, em 2010, foi reformulado.

Em 29 de dezembro de 2016, no governo de Reinaldo Azambuja⁷⁴, por meio da Resolução/SED nº 3.162, foi aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes em Unidades com Privados de Liberdade – UPL, para as etapas dos mesmos níveis de ensino. Na mesma data, foi autorizado o funcionamento do Curso de Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes na Escola Regina Betine (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

No início de 2018, ocorreu a descentralização do atendimento educacional direcionado às unidades prisionais, com isso, a mesma escola ficou responsável apenas pelas unidades de regime fechado na cidade de Campo Grande/MS. As demais unidades do interior do estado foram alocadas em escolas estaduais da própria região. Ao total ficaram estabelecidas extensões escolares em 27 unidades penais, distribuídas em dezoito municípios diferentes.

De acordo com os dados disponibilizados pela Agepen (2018), atualmente existem 1.821 indivíduos em atividades educacionais no ensino fundamental e médio, com participação facultativa e dependente da oferta de vagas disponibilizadas pela escola, que por sua vez se restringe, em muitos casos, ao espaço físico que a unidade disponibiliza para esse fim.

Todas as escolas estaduais estão pautadas pelo mesmo projeto pedagógico Conectando Saberes, que subsidia a oferta da educação aos privados de liberdade. Como objetivo geral, o projeto busca oportunizar aos jovens, adultos e idosos a escolarização ou complementação dos seus estudos no âmbito da educação básica, na modalidade educação de jovens e adultos, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, contribuindo para o processo de reinserção do privado de liberdade na sociedade (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

De forma geral, a estrutura oferecida para as atividades educacionais em presídios está contemplada da seguinte forma:

⁷³ Filiado ao Movimento Democrático Brasileiro – MDB.

⁷⁴ Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB.

QUADRO 7 – ESTRUTURA DISPONIBILIZADA PARA A OFERTA EDUCACIONAL EM ESPAÇOS PRISIONAIS NO MS

ESPAÇO	QUANTIDADE
Salas de aula	94
Bibliotecas	18
Bibliotecas – espaços adaptados	09
Laboratório de informática	09
Salas equipadas para EaD	03
Área para prática de esportes	08
Pátios para prática esportiva – adaptados	17
Salas de professores	05

FONTE: AGEPEN (2018); MATO GROSSO DO SUL (2015).

Com relação ao acervo da biblioteca, estão disponíveis pelo menos 26.845 obras, sendo que pelo menos 50% do acervo é constituído de livros “didáticos” doados pelas editoras no qual muitos estão desatualizados, inclusive as obras jurídicas. Vários acervos estão alocados em locais adaptados (AGEPEN, 2018; MATO GROSSO DO SUL, 2015).

A organização curricular se complementa por meio da Base Nacional Comum Curricular, é organizada em três módulos (o inicial, intermediário e final), estabelece-se por áreas de conhecimento e articula-se a eixos temáticos, tais como:

QUADRO 8 – EIXOS TEMÁTICOS DO COMPONENTE CURRICULAR

MÓDULOS		EIXOS TEMÁTICOS
Inicial	I	Pluralidade, identidade cultural
	II	Cidadania e trabalho
Intermediário	I	Sociedade e meio ambiente
	II	Cidadania
	III	Saúde
	IV	Tecnologia e mundo do trabalho
Final	I	Cultura e ciência
	II	Sociedade e trabalho
	III	Meio ambiente, saúde e tecnologia
	IV	Economia e globalização

FONTE: MATO GROSSO DO SUL (2016).

Tais eixos têm a proposta de construir princípios produtores interdisciplinares e contextualizados, com tratamento metodológico diferenciado, de forma que leve o estudante a maior compreensão crítica da realidade, da sociedade, do mercado de trabalho e das

dinâmicas sociais e culturais. Os componentes curriculares foram organizados da seguinte forma:

- Anos iniciais do ensino fundamental: Linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna inglês, arte, educação física); Ciências Humanas (história, geografia); Matemática (matemática) e Ciências da Natureza (ciências da natureza).

- Anos finais do ensino fundamental: Linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna inglês, educação física, arte); Ciências Humanas (história, geografia); Matemática (matemática); Ciências da Natureza (ciências da natureza); Ensino Religioso.

- Ensino médio: Linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna inglês, língua estrangeira moderna espanhol, arte, educação física); Ciências Humanas (história, geografia, filosofia, sociologia); Matemática (matemática); Ciências da Natureza (química, física, biologia) (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

A oferta do Ensino Religioso e de Língua Estrangeira Espanhol é registrada como optativa, em que se determina que seu funcionamento deva ocorrer por meio de atividades dirigidas e exclusivamente aos sábados, contudo, atualmente não há oferta dessas disciplinas.

As disciplinas são agrupadas da seguinte forma:

QUADRO 9 – ESPECIFICAÇÃO DOS MÓDULOS, CARGA HORÁRIA E HORAS-AULA

MÓDULOS	FASE	ORGANIZAÇÃO DE CADA MÓDULO
Módulos Iniciais (I e II)	Módulo I: conhecimentos equivalentes à 1ª fase da etapa do ensino fundamental. Módulo II: conhecimentos equivalentes à 2ª e 3ª fases da etapa do ensino fundamental.	400 horas
		100 dias letivos
		4 h/a diárias de 60 minutos ⁷⁵ , de segunda a sexta-feira.
Módulos Intermediários (I, II, III e IV)	Módulos Intermediários I e II: os conhecimentos equivalentes à 4ª fase da etapa do ensino fundamental. Módulos Intermediários III e IV: conhecimentos equivalentes à 5ª fase da etapa do ensino fundamental.	400 horas
		100 dias letivos
		4 h/a diárias de 60 minutos, de segunda a sexta-feira. Carga horária de 20 horas de Ensino Religioso, de matrícula facultativa.
Módulos Final (I e II)	Módulos Final I e II: conhecimentos equivalentes à 1ª fase da etapa do ensino médio. Módulos Finais III e IV: conhecimentos equivalentes à 2ª fase da etapa do ensino médio.	400 horas
		100 dias letivos
		4 h/a diárias de 60 minutos, de segunda a sexta-feira. Carga horária de 20 horas de Língua Estrangeira Espanhol, de matrícula facultativa.

FONTE: MATO GROSSO DO SUL (2016).

⁷⁵ O projeto anterior estabelecia aula de 50 minutos.

Os módulos são ofertados por meio de salas multisseriadas, em que o professor assume a sala de aula com estudantes de séries distintas, devendo atendê-los simultaneamente mesmo que estejam em níveis de conhecimentos diferentes. Os módulos iniciais (que equivalem às turmas de alfabetização até o 5º ano) são assumidos por um professor de Educação Física (em sua área específica) e pelas pedagogas (nas demais disciplinas). Esses professores são considerados como “polivalentes”, que se referem aos docentes preparados para lecionar em diferentes disciplinas básicas dos anos iniciais do ensino fundamental. Cabe mencionar que embora as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pedagogia não mencionam mais na legislação brasileira o termo polivalente, na realidade escolar os professores continuam atuando dessa forma (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017).

Já os módulos intermediários e finais são assumidos por docentes dentro de suas respectivas formações (do 6º ano ao ensino médio), entretanto, é bastante comum os docentes assumirem diferentes disciplinas de sua área de formação, em áreas correlatas, como por exemplo, o professor graduado em História, pode assumir as disciplinas de Sociologia e Filosofia, o docente de Biologia por vezes assume as disciplinas de Química e Física, e assim por diante.

As aulas diárias são de quatro horas e deveriam ser das 7h30 às 11h30 e das 12h30 às 16h30, entretanto, na prática, em várias unidades, as aulas iniciam com atraso e terminam em horário adiantado, sob a justificativa de que devem acompanhar a rotina da unidade e do atendimento dado aos internos, respeitando o horário de almoço, de recolha e do plantão dos agentes.

O calendário é elaborado pela escola, respeitando a legislação vigente e, após o início da oferta dos módulos, novas matrículas podem ser realizadas, desde que a data de efetivação não ultrapasse mais do que 50% da carga horária do respectivo módulo. Na prática, a inserção de novos alunos ocorre quase que bimestralmente. Para àqueles que não possuem documento de escolarização, está prevista uma prova de classificação – realizada independente de escolarização anterior – que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permite sua matrícula na fase adequada.

Com relação aos profissionais da educação, o Projeto estabelece que os mesmos devem ter características específicas condizentes com a modalidade do ensino em questão, atendendo as especificidades do aluno e do ambiente carcerário. A direção e coordenação devem assumir um papel ativo, sendo responsável por acompanhar, analisar, orientar e intervir no trabalho didático de cada professor, buscando o alinhamento da prática pedagógica. Já o professor, deve assumir o papel de mediador do conhecimento, trabalhar em

processos de construção reflexiva de suas ações, de forma a repensar como seu trabalho se articula com a reinserção de pessoas privadas de liberdade.

Dessa forma, o(a) professor(a) que atua na educação de jovens e adultos deve conhecer o contexto de privação de liberdade além de ser criativo, pesquisador, mediador, articulador, pois desempenha um papel fundamental na conquista da aprendizagem do(a) estudante da educação de jovens e adultos, devendo possuir um perfil afetivo e comprometido, apropriado para a interação com esse estudante que traz arraigado, em sua história, o insucesso em sua escolarização (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 27).

O projeto define, ainda, quais as habilidades que o professor deve possuir para atuar com esse público, quais sejam: comprometimento com o êxito dos estudantes e do projeto; conhecimentos teóricos e práticos do processo de ensinar e aprender; empenho para buscar formação específica por meio de estudos, seminários, cursos e encontros; credibilidade na capacidade de aprender dos estudantes; respeito às diferenças individuais e diversidade apresentada na escola; dinamismo na prática pedagógica; interesse em trabalhar no curso e realizar todas as ações previstas; identificação com a faixa etária dos estudantes da educação de jovens e adultos; disponibilidade para estar na escola quando solicitado; trabalhar com os recursos tecnológicos, estando apto a utilizá-los de forma benéfica ao desenvolvimento do projeto; participar de reuniões, encontros, eventos, formações continuadas, *webconferências*, entre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Com relação ao quantitativo de educadores que atuam nas escolas inseridas em unidades prisionais, os dados indicam que estão contratados em média, 170 professores com vínculo temporário. O contrato é estabelecido pelo Decreto nº 14.137, de 06 de fevereiro de 2015, que regulamenta a Atribuição da Função Docente, em Regime de Suplência, para as Escolas da Rede Estadual de Ensino. Destacam-se os seguintes artigos:

Art. 1º A atribuição da função docente em caráter temporário é formalizada em regime de suplência por: I - professor da carreira Profissional da Educação Básica, por meio de aulas complementares; II - candidato que possua habilitação para atuar como docente na educação básica, por meio de convocação; Art. 2º A contratação de Professor, em caráter temporário, sob o regime de suplência, para a função de docente perante a educação básica, em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e em programas e projetos educacionais desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação, por intermédio da atribuição de aulas complementares ou da convocação, dar-se-á para o preenchimento das vagas puras existentes, se não houver candidatos habilitados em concurso público aguardando nomeação, e das vagas dos professores efetivos que se encontrem: I - no exercício das funções de Diretor, Diretor-Adjunto e Coordenador Pedagógico; II - em licenças e em afastamentos previstos em lei; III - na condição de readaptados

provisoriamente; IV - no desempenho de mandato classista. Art. 12 A atribuição de aulas em caráter temporário corresponderá a cada período letivo (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Embora a legislação tenha previsto que o professor temporário deve ser convocado se não houver candidatos habilitados em concurso público, na prática, para essa escola, a Secretaria de Educação sempre priorizou a contratação de docentes com vínculo temporário. Até o momento, não houve publicação de editais para concurso público a fim de atender as unidades prisionais.

Para contratação, o docente necessita inicialmente efetivar cadastro para professores temporários da Rede Estadual, disponibilizado pela Secretaria de Educação em todo início de ano. Depois preencher um formulário online⁷⁶, devendo responder além dos dados pessoais, outras questões como:

- Numa escala de 0 a 10, como você avalia sua relação com as tecnologias da informação e comunicação na organização do trabalho didático?
- Quais são as suas expectativas em relação à educação dos privados de liberdade?
- Você consegue estabelecer uma relação direta entre o Art. 130 da Lei de Execução Penal⁷⁷ e o diário online do professor? Explique a sua resposta.
- Numa escala de 0 a 10, como você avalia o desenvolvimento de projetos transversais com os alunos privados de liberdade? Explique sua resposta.
- Qual seria sua proposta pedagógica para intervir nesse cenário, compreendendo as especificidades dessa modalidade de ensino e a formação social do educando?

Após seleção prévia desse formulário, as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) juntamente com a direção da escola ficam responsáveis pela entrevista e seleção dos docentes que considerem capacitados e aptos a atuar nessas unidades.

Em caso de convocação, o professor deve providenciar, entre os documentos pessoais e profissionais, as Certidões Estaduais Cível, Criminal e de Crime Militar, da Justiça Federal, do Tribunal Regional Federal, de Crime Militar Federal e da Polícia Federal. Em caso de alguma pendência jurídica, o professor não poderá ser contratado. Também se exige a entrega de atestado médico laboral, atestado psicológico e psiquiátrico.

Ao ser contratado, o docente assina um Termo de Compromisso e Responsabilidade⁷⁸, que apresenta as normas e exigências estabelecidas entre escola e

⁷⁶ Formulário disponível em <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdWDyOOI-KvPI6HRXKk0OG27xQqcQpMYIKDqAsyRLjyn8bgow/viewform>. Acesso em: 07 Jul. 2018.

⁷⁷ Art. 130 da Lei de Execução Penal: “Constitui o crime do artigo 299 do Código Penal declarar ou atestar falsamente prestação de serviço para fim de instruir pedido de remição”.

⁷⁸ Disponibilizado nos anexos.

professor, de forma que se houve alguma infração, o mesmo poderá ser penalizado via registro em ATA e dependendo da gravidade da situação, seu desligamento da escola.

Entre outras regras, destacam-se:

Art. 1. O vínculo entre a Escola Estadual Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine e o professor estende-se durante o período estabelecido na planilha de convocação do mesmo, **podendo ser renovado ou não pela gestão escolar.**

Art. 3. O desenvolvimento da rotina escolar deve ser comunicado diariamente ao coordenador pedagógico. Qualquer evento externo à rotina escolar deverá ser comunicado, imediatamente à saída do profissional da unidade à assessora pedagógica/coordenação pedagógica/direção escolar. O seu não cumprimento implicará em falta gravíssima e registro em ATA.

Art. 4. **O professor deverá chegar com no mínimo 15 (quinze) minutos de antecedência na unidade**, para fins de triagem e segurança e aguardar os alunos em sala de aula ou onde orientado pelo responsável imediato na unidade.

Art. 6. **A exibição de filmes em sala de aula deverá estar previamente registrada em planejamento aprovado** pela assessora pedagógica/coordenação pedagógica (ESCOLA REGINA BETINE, 2018, grifo nosso).

Com relação às infrações e faltas graves, o docente deve responsabilizar-se em âmbitos tanto civil, criminal ou penal, quando necessário. Entre os casos, destacam-se:

- A apresentação do professor, sem documento oficial de identificação com foto, sem o jaleco ou trajado inadequadamente;
- Portando qualquer aparelho móvel que possibilite a comunicação externa;
- Estabelecer qualquer forma de comunicação com os alunos para além da extensão;
- Enviar ou receber correspondências ou recados de alunos para o meio externo;
- Receber ou dar qualquer espécie de presente, ainda que simbólico;
- Mediar aulas com produtos contrabandeados, tais como CDs, DVDs ou outros;
- Entrar nas unidades com estiletes e compassos;
- Estender o período do intervalo ou liberar os alunos mais cedo;
- Apresentar-se na unidade com materiais pedagógicos não autorizados pela assessora pedagógica/coordenação pedagógica;
- Atender solicitações dos alunos que não sejam pertinentes à rotina escolar;
- Deixar de participar da Jornada Pedagógica, Capacitação dos Professores, Formações Continuidas e Conselho de Classe, sem justificativa;
- Só poderão substituir outros professores, docentes lotados nesta Escola (ESCOLA REGINA BETINE, 2018).

O documento ainda prevê que, caso haja advertência, será levada em conta na renovação do contrato. Na incidência de três advertências, somadas as individuais e ou coletivas, o professor será desligado ao término do bimestre/semestre.

Quanto à remuneração, o quantitativo representa a média de:

QUADRO 10 – TABELA SALARIAL DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO – VIGENTE A PARTIR DE 1º DE DEZEMBRO/2018)

PROFESSOR (C/H)	CLASSE / NÍVEL	SALÁRIO
20 horas	A / II (graduação ligada à educação)	3.039,59
	A / I (magistério / normal médio)	2.026,39
40 horas	A / II (graduação ligada à educação)	6.079,17
	A / I (magistério / normal médio)	4.052,78

FONTE: Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – FETEMS (2018)⁷⁹.

Os professores que possuem carga horária inferior a essas mencionadas, recebem valor proporcional. Como determinação da legislação estadual, os docentes contratados em caráter temporário, recebem mensalmente os valores correspondentes a 1/3 de férias e décimo terceiro. Além disso, é acrescida ao vencimento-base uma gratificação de risco de vida que equivale a 50%. Caso o servidor opte em aderir ao plano de saúde, é descontado o percentual de 6%, incluindo os dependentes diretos.

Quanto à metodologia de ensino aprendizagem, a orientação é que essas devem estar fundamentadas em valores éticos, favorecer o acesso às diversas manifestações culturais, articular as situações relacionadas na prática escolar com a prática social, além de privilegiar uma diversidade de ações, como experiências e desenvolvimento de projetos integrados aos componentes curriculares. No que se refere à avaliação, a mesma deve estar pautada em um caráter diagnóstico (averiguar a aprendizagem dos conteúdos propostos e dos conteúdos anteriores), processual (que permite localizar as dificuldades e descobrir os processos que permitem progredir na aprendizagem), e somativa (que visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação, em um processo cumulativo) (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O cuidado com o registro de frequência do estudante é algo extremamente importante no trabalho do professor, considerando que o aluno pode remir um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar. Somado a isso (como mencionado em capítulo anterior), em caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena – desde que certificado por órgão competente –, são acrescidos 1/3 na

⁷⁹ Informação disponível em <http://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoos/menu:3/submenu:11/>. Acesso em: 22 fev. 2019.

remição. Para aprovação de módulo, é necessário que o estudante atinja pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária, a partir da data de matrícula.

Uma atividade que merece destaque no trabalho do professor e que está prevista no Projeto Pedagógico, é a atividade dirigida (AD). “Por atividade dirigida compreende-se a intervenção pedagógica na qual o professor estabelece um instrumento avaliativo de conteúdo previamente ministrado para supervisão a distância da aprendizagem do aluno” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 48). O documento prevê a aplicação de AD até o quantitativo de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária do módulo.

A aplicação dessas atividades é bastante recorrente nas unidades, considerando que qualquer alteração que houver no ambiente da sala de aula pode interferir e/ou interromper as aulas, como possibilidade de fugas, de rebeliões, atendimento médico coletivo, etc. Nesse caso, compete aos docentes aplicar essas atividades a fim de registro de presença, que consequentemente interfere na quantidade de dias remidos pelo aluno. Logo, o cuidado com a aplicação dessa tarefa deve ser redobrado.

Diante dessas especificações quanto às legislações educacionais norteadoras do sistema prisional no Brasil, procurou-se demonstrar que são documentos que apontam um avanço quanto à garantia da oferta da educação em espaços prisionais. Da mesma forma, ao retomar a construção das políticas educacionais ofertadas nas prisões do estado de Mato Grosso do Sul, observou-se que houve a preocupação de implantar uma escola que atendesse as unidades, bem antes da promulgação das Diretrizes Nacionais para oferta da educação em prisões.

O Projeto Pedagógico Conectando Saberes especifica o funcionamento da escola, e detalha como deve ocorrer o atendimento pedagógico aos detentos, contemplando as funções da direção, coordenação e dos professores, além de definir o currículo que procura articular eixos temáticos que abarcam temas como cidadania, trabalho, meio ambiente, identidade cultural, tecnologia, etc.

Posto isso, no próximo capítulo serão abordadas as narrativas dos professores participantes dessa pesquisa a respeito das especificidades de sua função e das condições de trabalho em espaços prisionais.

5 ESCUTA DOS PROFESSORES QUE ATUAM ENTRE OS MUROS E AS GRADES DA PRISÃO

“Eu fui na festa junina, eu entrei e o agente falou assim ‘Ah não, vai ter festa para o preso?’, eu falei assim ‘Eles não são presos para mim, eles são meus alunos’, aí o cara ‘Ah tá’, o cara desconversou assim.

Mas eles sempre soltam essas piadinhas”.

“É difícil lá, é difícil para os agentes, os agentes não gostam, eles falam que aquilo é uma perda de tempo. Eles falam ‘Ah professora, é perda de tempo, eles não querem nada’”.

“Tem muitos agentes que se sentem receosos na questão. Muitos falam categoricamente que esse preso não deveria ter acesso a essas aulas. Até eles usam uma frase bem forte que fala que ‘ladrão não merece estudar”.

“Então, o agente, ele tem uma visão diferente do professor”.

(RELATOS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, 2018).

Os relatos acima traduzem algumas das inquietações narradas pelos participantes, nos quais retratam situações compreendidas por eles como corriqueiras no âmbito da oferta educacional no sistema penitenciário e também evidenciam o antagonismo estabelecido entre as distintas concepções de operadores prisionais e professores sobre o processo de escolarização do aluno privado de liberdade. Se por um lado o agente tem a função de vigiar a instituição e zelar pela disciplina e segurança, tanto da pessoa privada de liberdade como dos servidores e demais profissionais que circulam nas unidades, por outro, o professor cumpre o ofício de lecionar para aqueles submetidos ao regramento e vigilância gerenciada dentro da instituição total chamada prisão.

Para compreensão dessas e de outras dinâmicas, esse capítulo procura analisar as narrativas dos docentes com relação ao seu trabalho e às condições para desempenharem suas funções.

Como mencionado no segundo capítulo, os professores serão denominados, de forma simbólica, com o nome de escritores, cientistas, ativistas e militantes políticos e defensores dos direitos das minorias: *Bertha, Nísia, Betinho, Alzira, Chiquinha, Pagu e Laudelina*. Para melhor entendimento dos relatos desses educadores, faz-se necessário, primeiramente,

conhecer de forma breve suas histórias de vida profissional⁸⁰ e como iniciaram seu trabalho junto aos privados de liberdade.

Bertha, por exemplo, sempre estudou em escola pública e concluiu seu ensino médio em 2003. Posteriormente, iniciou sua graduação em uma instituição de ensino particular ao conseguir uma bolsa pelo Programa Universidade para Todos – ProUni. Além de estudar, também era responsável pela limpeza e cantina de uma escola em três períodos, o que tornava sua vida muito difícil. À época, já grávida de seu último filho, não sabia manusear o computador, mas com dedicação aprendeu sozinha na faculdade.

Ao mesmo tempo em que estudava, cuidava de sua mãe doente, o que tornou sua trajetória bastante complicada. Posteriormente, em 2009, concluiu a graduação e se especializou na área da educação.

Bertha não conheceu seu pai. Já a sua mãe concluiu apenas o ensino fundamental. Sua escolha por atuar na docência justifica-se pela presença constante no ambiente escolar quando trabalhava na cantina e por observar a dinâmica estabelecida nesse espaço.

Seu ingresso para atuar em unidades prisionais se deu por meio de um convite de uma amiga. A mesma não conhecia a realidade prisional e nem sabia da existência de uma escola no interior da prisão. Após entrevista com a coordenadora, foram repassadas todas as orientações a respeito de vestimenta e perfil para atuar junto aos privados de liberdade.

Para iniciar seu trabalho, a professora relata que não ficou com medo, mas bastante atenta naquele local, sobretudo, porque era sua primeira experiência como docente. Posteriormente, passou a gostar do seu trabalho.

Ao rememorar esse período, seu sentimento é de gratidão, pois considera que foram experiências levadas para sua vida. Ali, devido às exigências de sua coordenadora à época, a mesma aprendeu a ter responsabilidade, disciplina no trabalho, observar muito e registrar tudo o que acontece ao seu redor.

Em seu cotidiano escolar, a educadora relata que sempre procurou desenvolver atividades diferenciadas aos seus alunos para além do que está previsto no conteúdo curricular, procurando enxergá-los de forma integral e levá-los a reflexões sobre a vida. Em sua visão: “*Foi uma trajetória muito difícil, mas valeu a pena*” (*BERTHA*).

Betinho também estudou em escola pública em todas as etapas de sua formação. Seu pai concluiu o ensino médio e sua mãe é professora, o que, em sua compreensão, foi motivador para que se sentisse vocacionado para exercer a mesma profissão.

⁸⁰ Não constam as histórias de vida de *Nísia* e *Chiquinha*. Apesar da insistência da pesquisadora, as professoras não puderam enviar suas narrativas.

Quando a Secretaria de Educação de MS abriu um processo seletivo para professor contratado, *Betinho* foi aprovado e convidado a atuar no ensino prisional, onde permaneceu por pelo menos seis anos. Sempre teve como objetivo fazer diferença na vida dos estudantes, de forma que pudesse contribuir para que os alunos se tornassem cidadãos comprometidos com o bem comum.

Seu sentimento de ter trabalhado nesse espaço é de gratidão, pois considera uma experiência que levará para o resto de sua vida profissional e pessoal ao se sentir mais preparado para os desafios de ser educador.

Alzira sempre estudou em escola pública. Apenas sua segunda graduação foi realizada em rede privada. Sua mãe era analfabeta (falecida) e seu pai cursou até o segundo ano do ensino fundamental.

Sua primeira experiência profissional foi lecionar em curso de datilografia. Posteriormente, se formou no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) e passou a lecionar em outros níveis de ensino. Mais adiante, graduou-se no ensino superior.

Ficou sabendo, por meio de uma amiga, que a penitenciária local estava precisando de professores para atuar junto aos privados de liberdade. A professora desconhecia a realidade prisional e falou com seus familiares sobre a possibilidade de trabalhar junto aos internos. Na ocasião, não teve apoio de sua família, de sua mãe, nem dos irmãos, mas apenas de seu pai.

Como estava desempregada, resolveu levar seu currículo e foi aceita para assumir a vaga. A professora relata que nos primeiros dias sentiu muito medo, mas, com o passar do tempo, foi se acostumando com o espaço prisional.

Sempre gostou de trabalhar naquele local, no qual os docentes são tratados com respeito, sobretudo por não existir indisciplina dos alunos. Em sua compreensão, entendeu que o estudo é a chave para a ressocialização.

Pagu, diferente dos professores mencionados anteriormente, estudou em escola privada. Sua mãe era professora e seu pai trabalhava como autônomo. Possui três irmãos. Perdeu sua mãe aos três anos de idade, mas apesar disso considera que teve uma infância tranquila. Mais tarde, sua adolescência foi marcada por insatisfações, traumas e revoltas, que considera como naturais da idade.

Casou-se aos dezenove anos e teve filhos, mas somente quando estes ingressaram na escola, vislumbrou a possibilidade de retomar seus estudos. A professora explica que, para

manter a tradição da família, alguns membros da prole acabam por seguir a profissão dos pais, e analisa: “*Talvez, eu inconscientemente assim o fiz*” (PAGU).

Trabalhou inicialmente como assistente de uma professora. Posteriormente, ganhou uma bolsa de estudos em uma universidade particular e começou sua graduação. Após sua formação, iniciou a docência, mas em situação bem complicada, pois seu meio de locomoção era a bicicleta.

Entre as idas e vindas à escola, avistou uma placa de Central de Matrículas e resolveu levar um currículo em busca de ampliar sua carga horária de trabalho. Posteriormente, em entrevista com a direção da escola, descobriu que havia vagas para a docência em presídios e se colocou à disposição para lecionar junto aos privados de liberdade, sobretudo porque compreende que são sujeitos imbricados a um desestrutura familiar, desigualdade social e falta de amor próprio, que considera como fatores responsáveis por tornarem essas pessoas desajustadas.

No início, a professora teve dificuldades, pois considera que carregava práticas ultrapassadas, que não eram adequadas àquele público. Em seus primeiros dias junto aos estudantes, a professora relata que chorou muito, especialmente, porque observava a situação de muitos alunos, com longas penas de condenação – a mesma se via com responsabilidade de oferecer uma educação que pudesse fazer diferença em suas vidas. Em suas palavras:

Chorei muito nos primeiros dias, pois quando ia falar com entusiasmo sobre o nosso papel, de sujeito essencial importante capaz de transformar o que não está bom, teria que falar doutro modo. Dizia que não pensassem no tempo. Que assumissem uma nova postura, um novo olhar, pensando apenas na lapidação e fortificação do ser, não importando o tempo que isso iria levar. Pois quando a gente muda, tudo muda ao nosso redor (PAGU).

Sua expectativa é de continuar contribuindo para que seus alunos sejam capazes de enxergar uma luz no fim do túnel, de forma que possam levar uma vida mais digna, justa, humana e afetuosa.

Laudelina sempre estudou em escola pública. Seus pais pararam de estudar sem concluir as séries finais do ensino fundamental. Para ela, sua motivação para ser educadora justifica-se devido a uma professora do ensino fundamental que a tratava com muito carinho, como se fosse membro da família. Quando ela concluiu a oitava série, resolveu cursar o Magistério. Posteriormente, ingressou na faculdade e se especializou na área da educação.

Em certa ocasião, uma amiga, que estava prestes a se aposentar, a convidou para assumir seu lugar na escola prisional. Em um primeiro momento, ela ficou assustada, mas

aceitou por educação. Contudo, acreditou que a colega não a procuraria e que se isso ocorresse, ela daria uma desculpa. Para sua surpresa, duas semanas depois, a professora entrou em contato e solicitou com muita educação e carinho que assumisse suas aulas porque a considerava com o perfil adequado para tal função.

Após entrevista, foram repassadas todas as orientações sobre a realidade prisional, o que a deixou bastante assustada. Para iniciar suas atividades educacionais, não houve exigência alguma, apenas teve que apresentar o atestado médico. Nesse momento, ela já se sentia comprometida com a educação em espaços prisionais.

Devido à orientação dada inicialmente, ela adentrou o presídio desprovida de qualquer preconceito e pode observar em seus futuros alunos pessoas que não precisam de mais julgamentos. No cotidiano das aulas, percebeu muitas dificuldades dos estudantes para assimilar os conteúdos, por estarem há muitos anos desvinculados de atividades escolares. Mas ressalta:

Via nos olhos daquelas pessoas a vontade em aprender... e aquela vontade me motivou a querer ficar. E fiquei, lutei pela pessoa que me confiou o convite. Lutei pela vontade em ajudar aquelas pessoas a ter esperança de mudanças em seu interior e conseqüentemente no seu comportamento (LAUDELINA).

Ao observar o percurso profissional desses professores, nota-se que todos desconheciam a realidade do sistema prisional e tomaram conhecimento somente quando foram convidados a trabalhar nesse espaço. Posteriormente, tornaram-se sensíveis às necessidades educacionais dos indivíduos privados de liberdade, o que os levou a acreditar em uma educação que pudesse contribuir com a formação de seus alunos.

A partir da compreensão de quem são esses docentes que se dispõem a ensinar alunos adultos em situação de aprisionamento, é que serão descritas as suas narrativas, a respeito de sua função e condições oferecidas para desenvolver seu trabalho educacional.

Cabe ressaltar que o trabalho docente abrange as ações que extrapolam a sala de aula e correspondem à atuação do professor em atividades inerentes ao processo educativo, abarcando a caracterização de sua função, tarefa pedagógica e experiências do seu fazer cotidiano. Assim, em termos gerais, o trabalho do professor é resultante de sua formação, condições socioculturais, institucionais, políticas, interações pessoais e profissionais, trocas de experiências e de todo o conjunto de atribuições e tensões próprias da ação educativa (OLIVEIRA, 2010).

Como uma forma de capturar a essência das narrativas, utilizou-se a análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2006, 2014). Tal análise tem como método perceber as regularidades e irregularidades tanto do aspecto individual do narrador, como do conjunto de narrativas orais ou escritas. Nessa dimensão, cada colaborador da pesquisa elegeu para narrar suas referências socioculturais, os percursos e trajetórias de vida profissional vivenciados no interior das prisões. Posteriormente, foi possível identificar as categorias de análise, que optamos em denominar como unidades de análise temática.

Sendo assim, em alguns momentos, os enunciados serão apresentados na coletividade, sobretudo quando os temas aparecerem com regularidade, e, em outras ocasiões, os enunciados serão analisados individualmente.

Ao selecionar as principais asserções, também houve a preocupação em deixar em evidência as narrativas em que a entoação dos sujeitos impregnou sentido às palavras pronunciadas de maneira mais expressiva e que os entrevistados deram maior importância.

Diante disso, para organizar essa seção de forma didática, os relatos serão analisados em dois momentos:

- (i) Narrativas no que se refere à função e profissionalização docente;
- (ii) Narrativas com relação às condições para o professor desempenhar suas atividades educacionais.

5.1 Narrativas sobre a função e profissionalização docente

As unidades de análise temática que se mostraram mais relevantes perante os principais elementos que versam a respeito da função e profissionalização docente foram:

- **Caracterização do perfil do professor para atuar no sistema prisional;**
- **Caracterização da função docente;**
- **Formação inicial e/ou continuada do docente;**
- **Relacionamentos e interações decorrentes do trabalho docente (com os alunos, outros professores, direção, coordenação e agentes penitenciários).**

Na sequência, procurou-se dialogar com cada unidade de análise temática em tópicos específicos.

5.1.1 Caracterização do perfil do professor para atuar no sistema prisional

O ingresso em unidades penitenciárias de Mato Grosso do Sul é controlado por operadores do sistema penitenciário. Ao adentrar esse espaço, o docente precisa se identificar na portaria do estabelecimento por meio de documento oficial, em regra, carteira de Registro Geral (RG). É obrigatório o uso de jaleco adotado pela escola, na cor verde água. A determinação da Agepen é que ocorra a revista dos materiais didáticos para posterior liberação e ingresso à unidade. O procedimento é substituído em caso de revista mecânica via *scanners* corporais e/ou detectores.

Cada unidade tem uma estrutura física distinta, entretanto, em alguns presídios, até chegar à sala de aula, o docente passa por vários portões e grades⁸¹. Inclusive, em algumas unidades, transita entre os internos identificados como “celas livres ou trabalhadores”, os quais caminham com certa liberdade entre os corredores das prisões.

Para iniciar as aulas, os agentes penitenciários se responsabilizam pela soltura dos alunos de suas respectivas celas, solários e pavilhões, em direção à escola. Durante o deslocamento pelos corredores, os estudantes devem andar em fila, de cabeça baixa e com as mãos para trás. Ao se aproximarem da escola é perceptível a elevação dos ombros, da cabeça, enquanto os olhos dos sujeitos buscam a escola e a coluna vertebral toma posição ereta, anunciando a entrada num espaço de maior liberdade do corpo.

Foucault (1987) trata das características incorporadas em espaços disciplinadores e assujeitamento de corpos. Tal postura também vai ao encontro do que Goffman (1974) denomina como mutilação do eu, no qual os detentos devem caminhar nos espaços prisionais com o corpo em posição de submissão e em silêncio. Para o ambiente prisional, esse posicionamento físico significa uma forma de respeito, disciplina e segurança.

As salas de aulas são organizadas em um espaço com carteiras escolares, armário de aço, lousa e giz. O professor fica próximo aos seus alunos, não há separação por grades, como em um espaço de escola fora da prisão. Não há padrão quanto à estrutura das salas de aula, considerando que na maioria dos casos as salas foram adaptadas para a oferta educacional, logo, existem alguns espaços bem reduzidos e sem muita ventilação.

No geral, os alunos são respeitosos e educados. Também é visível a situação degradante dos aprisionados, ocasionada pelo superencarceramento, além das condições econômicas, sociais e de escolaridade dos alunos. Alguns estudantes se dedicam às aulas e aproveitam os momentos de aprendizagem e o convívio social proporcionado fora da cela.

⁸¹ A grade é denominada na gíria do preso como *bigorna*.

Enquanto outros utilizam o horário das aulas para negociações de objetos ilícitos ou lícitos, considerando que a escola possibilita o convívio entre presos de diferentes pavilhões, solários ou alas, e “nessas oportunidades, sem distinção de crime ou pavilhão, eles se unem em busca de um objetivo maior – negociar pertences (objetos de uso pessoal), entorpecentes ou, até mesmo, celulares” (TORRES, 2011, p.117). Via de regra, todos permanecem atentos ao que acontece naquele ambiente e observam a todo tempo a movimentação dos agentes penitenciários.

Nas unidades estaduais, as aulas acontecem durante o período diurno em dias letivos, resguardadas as exceções. A rotina escolar aparentemente se confunde com a de escolas regulares, fora da prisão, porém, a realidade é bastante distinta de outros espaços escolares. Não é raro, por exemplo, as interrupções de aulas por inúmeros motivos. Às vezes, porque o aluno foi redirecionado para o atendimento médico, para o atendimento jurídico com o advogado ou porque ocorreu revista “geral” nas celas. A imprevisibilidade na rotina ressoa, em certa medida, no comportamento apreensivo e, às vezes, agitado dos alunos.

Uma parcela significativa de custodiados da justiça é composta por dependentes químicos e não há tratamento ou acompanhamento eficaz, tampouco o controle sobre o ingresso de drogas nas unidades prisionais. Por isso, alguns alunos, motivados pela dependência e também pelo fácil acesso às drogas, dirigem-se à escola munidos de substâncias psicoativas, fazendo uso durante as saídas para o banheiro, mesmo sobre vigilância de agentes penitenciários.

Essas, dentre outras situações, são rotineiras no ambiente escolar prisional, mas é também nesse cenário que o professor desenvolve suas atividades pedagógicas. Diante dessas especificidades, uma das primeiras asserções descritas pelos docentes diz respeito à ideia de que é **necessário ter um “perfil”** para trabalhar em escolas inseridas em prisões. As narrativas apresentaram dois elementos considerados como relevantes para compor esse perfil: o primeiro com relação à vestimenta; e o segundo com relação ao comportamento.

Não é todo professor que tem perfil para trabalhar lá dentro. A gente tem que ter um perfil desde a vestimenta, dos acessórios que nós utilizamos, principalmente a mulher, da questão e como você se portar em sala de aula. [...] não usar um perfume muito forte, maquiagem que vai chamar a atenção do aluno (BERTHA).

Olha você tem que vir de jaleco (ALZIRA).

Tem que estar de tênis e jaleco. Você não pode usar camiseta preta, por causa dos agentes, não pode usar camiseta branca, tem que usar uma camiseta colorida. Como o jaleco toma conta de tudo, não tem tanto

problema. [...] Você não pode entrar de sapato, só de tênis [...] nós não podemos entrar de corrente, no máximo um brinco, não podemos passar batom (NÍSIA).

A materialidade dos enunciados destaca que o principal traje obrigatório do professor é o jaleco, que o identifica como corpo docente, e deve vir acompanhado preferencialmente de tênis. É importante evitar o uso de perfume, maquiagem, roupas transparentes ou de cor preta, pois coincide com o uniforme dos agentes.

A exigência faz parte do processo de contratação. O próprio termo de responsabilidade afirma que a falta do uso de jaleco ou a utilização de trajes inadequados se configuram como falta gravíssima e registro em ata, podendo o professor responder de forma civil ou criminal, observando a materialidade e os fatos nos quais se inserem o ato praticado.

Nas unidades prisionais do estado de MS, o uniforme se faz presente na rotina, tanto dos internos como dos operadores do sistema. Os presos que trabalham utilizam camiseta de cor laranja, por exigência da Agepen, que padronizou os uniformes em todo o Estado, e os estudantes da escola estadual são obrigados a utilizar o uniforme escolar doado pela Secretaria de Educação durante a frequência escolar. Já os agentes utilizam uniforme de cor preta e os servidores da saúde o jaleco branco.

Os docentes deram ênfase nessa exigência por ser um elemento básico para entrada no ambiente prisional, ou seja, sem o jaleco não entra. O traje serve tanto para sua identificação como professor, como para preservar seu corpo. Essa exigência tem a ver com a discricção e segurança, pois atribui distinção entre os diferentes grupos e, por isso, é necessária, segundo a escola responsável pela educação, para atuar nesse espaço.

No que diz respeito à postura corporal e estado de alerta contínuo, *Bertha Luz* e *Nísia Floresta* apontam que há a exigência de que o docente esteja atento a toda a movimentação ocorrida no interior da sala de aula, inclusive que evite ficar de costas para os estudantes.

A gente sabe que o aluno vai para a sala de aula às vezes não vai para estudar, mas a gente sabe que ele vai para encontrar fulano que mora em tal lugar e que ele quer falar. Então, assim, nós sabemos que tem muito disso, então o professor tem que ter olhos por todos os lados para observar tudo. [...] Então, a gente tem que pensar assim, sempre com segundas intenções. Então essa situação aguça muito a gente, a gente começa a ficar muito esperta [...]. Não pode ficar muito de costas, não abaixar muito (BERTHA).

[...] a nossa orientação é de dar pouca coisa de costas para eles, a gente não pode mais ficar de costas para eles, de maneira nenhuma. Então, explica as atividades para eles, ou manda copiar do livro, ou xerocopia. Não pode ficar mais de costas para eles (NÍSIA).

Os enunciados dizem respeito a preocupações com a segurança, visto que é preciso que o professor evite distração no cotidiano das aulas, ao considerar que o público é predominantemente constituído por detentos que cumprem penas por diversos tipos de delitos.

Torres (2011) explica que no espaço escolar há a integração de presos de diferentes níveis de periculosidade, sejam estupradores, assaltantes, ladrões, homicidas ou pessoas presas por contrabando ou descaminho. Por consequência, tais contatos propiciam negociações de diversos objetos lícitos ou ilícitos, inclusive essas práticas são corriqueiras e, possivelmente, de conhecimento, porém tácito, dos servidores do sistema penitenciário.

Nessas oportunidades, sem distinção de crime ou pavilhão eles se unem em busca de um objetivo maior – negociar pertences (objetos de uso pessoal), entorpecentes ou, até mesmo, celulares. Os celulares são bens de consumo altamente requisitados dentro dos presídios, e chegam a custar até R\$ 500,00 reais, independente da marca, modelo ou ano de fabricação (TORRES, 2011, p. 117).

A complexidade que envolve a escola na prisão também é retratada pelo aluno privado de liberdade, Robinson, no Documentário Remição (TORRES, 2013)⁸²:

Querer estudar, realmente necessita de um esforço maior. Estudar dentro da cela é dez vezes mais difícil do que estudar numa sala de aula, onde o pessoal tem pelo menos um pouco de silêncio. Na cela é televisão ligada, uma no Picarelli, a outra no jornal, outra no Pica-Pau. A grande maioria dos presos estudam pela remição, com certeza. Existem aqueles que estudam pra poder ir dormir, porque na cela ele não vai ter espaço pra dormir, têm aqueles que vão pra escola pra se drogar, pra fumar, pra brincar, pra socializar com outros presos, pra planejar o próximo golpe, a próxima... entendeu? O próximo delito que ele vai cometer lá fora, como existem aqueles que estão preocupados em estudar realmente pra poder ser alguma coisa, pra se tornar alguma coisa, na rua não teve a oportunidade de estudar e enxerga aqui uma oportunidade de estudar sim (TORRES, 2013).

Assim, em que pesem tais negociações e transgressões que ocorrem no interior das prisões e fogem ao controle do professor, segundo as narrativas dos docentes, adota-se a postura cautelosa ao lidar com questões de ordem mais complexa, que transpassam o seu papel de fazer pedagógico.

Com relação à garantia da segurança do educador, embora até o momento quase não existam registros de violência direta contra professores nas prisões brasileiras, uma das funções do servidor penitenciário é de minimizar os riscos contra a vida e a integridade física de todos que circulam no ambiente escolar. Para isso, os responsáveis pela educação da

⁸² Documentário realizado com alunos, agentes penitenciários e advogados no sistema prisional de Mato Grosso do Sul.

unidade prisional realizam previamente uma seleção criteriosa dos detentos e avaliam individualmente a possibilidade de ingressarem nos estudos. Entre as exigências, é preciso que tenham bom comportamento e preferencialmente que não estejam ligados a facções criminosas.

Já os servidores encarregados pela segurança do ambiente escolar precisam ser cautelosos e estar atentos a toda movimentação e dinâmica que ocorre entre alunos, professores e em todo o ambiente que permeia as salas de aula, como os banheiros e o espaço de convivência (quanto for o caso). Partindo desse entendimento, tanto o professor como qualquer outro profissional que adentrar esse espaço precisam adotar uma postura atenta de forma que evite acentuar os conflitos que já se fazem presentes⁸³.

Há também a **necessidade de ser discreto** com relação ao que se fala e quanto a sua vida pessoal.

[...] quando você está falando diretamente com os alunos, você tem que ter muito cuidado com a fala, eles estão ali parados e eles pensam mais que a gente (BETINHO).

[...] até a questão de você conversar com eles, o que você vai conversar, o que você fala e o que você ouve, nem tudo você pode falar para ele e nem tudo ele pode falar para você também. É lógico que aluno é aluno em qualquer lugar. Então ele sempre vai querer conversar sobre as situações da vida dele particular. E aí cabe a você dar abertura do que ele pode e o que ele não pode (BERTHA).

Eu acho que você tem que separar o seu lado pessoal do profissional lá dentro (PAGU).

Considerando o ambiente em que as ações educacionais são realizadas, é preciso que os professores tenham clareza do local em que desenvolvem suas atividades, seus limites e possibilidades. Partindo desse entendimento, ao explorar os discursos narrados, fica evidente que os mesmos compreendem o contexto de tensões no qual estão inseridos, inclusive percebem que é necessário que o professor adote comportamentos diferenciados. No decorrer das falas, a entoação foi expressa com atenção e cuidado, com uma narrativa hegemônica a respeito da importância de assumir uma postura mais discreta e cautelosa, principalmente acerca de sua vida íntima, como parte de sua própria segurança no local de trabalho. Diante disso, concordam que adotar uma postura reservada significa assumir a função docente com prudência.

⁸³ Há uma orientação da Secretaria de Educação de MS para que os professores levem um apito diariamente no bolso e, em caso de algum contratempo, brigas ou conduta de violência, devem utilizá-lo para chamar o agente prisional. Entretanto, atualmente nem todos os docentes utilizam. Em algumas unidades, os professores desconhecem essa exigência.

Outra característica destacada pelo professor *Betinho* foi a **questão ética**:

É bem difícil encontrar um professor que tenha o perfil. Ele pode começar a trabalhar no ensino prisional, agora para ele ficar, ele tem que ter uma postura ética muito grande, ele tem que ser uma pessoa muito íntegra para ele ter perfil de ficar lá, porque senão não vai ficar. [...] Então, existe uma coisa que você pode ter relação, contato com o aluno, porém você tem que ser o mais ético, mais neutro possível [...]. Tentei me tornar mais ético ainda porque o tempo inteiro você é tentado a ser corrompido pelos alunos, para você levar um pen drive, para você levar uma fita, para você levar um cd. E você sendo honesto, você cria uma sementezinha dentro do cara, que dá para você acreditar em algumas pessoas, que dá para mudar, que dá para ser ético (BETINHO).

Nota-se a preocupação de *Betinho* com relação à postura ética do profissional de ensino. Em seu relato, ele acredita que é difícil o docente ter o perfil para atuar nessa realidade, sobretudo, porque necessita ter uma conduta íntegra. Em seu trabalho, o professor demonstra que há um esforço em não se permitir ser corrompido pelos estudantes, de forma que não infrinja as regras estabelecidas pelo sistema. Na mesma medida, ao assumir tal posicionamento, demonstra preocupação em dar exemplo ao aluno e apresentar a possibilidade de mudança do ser humano.

Para analisar a narrativa, em primeiro lugar, é preciso esclarecer a respeito do comércio paralelo estabelecido no interior das prisões. É comum a venda de diferentes objetos pelos presos, entre eles, podemos citar os artesanatos que desenvolvem nas celas com o intuito de levantar recursos para a manutenção de suas necessidades básicas, compra de produtos de higiene pessoal ou até mesmo para o uso de drogas.

Para a confecção desses artesanatos, são utilizados materiais como cola branca escolar, cola quente, tesoura, régua, tinta, linha, entre outros insumos em sala de aula. *Bertha* comenta que acontece o assédio dos alunos junto ao professor para levar esse tipo de material para as celas.

[...] a gente sabe que sempre no final da aula tem alguém que põe no bolso, quer levar, tem quem pede emprestado daquele jeitinho amoroso “Professora deixa eu levar a régua para eu fazer um trabalho lá dentro”, ou a tesoura, ou cola, então assim, não pode (BERTHA).

Posteriormente, os internos procuram vender os produtos para outros presos, familiares, professores, visitantes ou para os agentes penitenciários.

Além desse tipo de negócio, há a realização de um comércio paralelo, sobretudo, comandado por organizações criminosas que desenvolvem uma dinâmica prisional própria e,

entre outras ações, comandam a compra e venda de celulares⁸⁴, tráfico de drogas, comércio de postos de trabalho, etc.

Sobre isso, Torres (2011) explica que a falta de recursos financeiros para a manutenção da penitenciária produz um comércio paralelo de todos os tipos de bens de consumo acessíveis na prisão. Sendo assim, como o Estado descumpra a Lei de Execução Penal na garantia dos direitos básicos de tratamento do apenado, há uma abertura para que se instale um comércio ilegal dentro dos estabelecimentos prisionais.

Ouvem-se relatos que membros da facção chegam à prisão com cama e celular reservados. Neste contexto, camas são alugadas mensalmente por R\$ 180,00 reais e as internas são responsáveis pela aquisição de seus próprios colchões, roupas de cama, produtos de higiene pessoal, fato que aguça a necessidade de apoio dos familiares. A interna que não recebe visitas, ou qualquer forma de auxílio financeiro externo, torna-se inevitavelmente serviçal de quem pode pagar. Uma presa sem dinheiro ou apoio familiar acaba vitimada pela exploração de seus pares (TORRES, 2011, p. 41).

Pode-se afirmar que a ocorrência deste intenso comércio tem participação de agentes externos à prisão. Ou seja, tanto o professor, como os familiares de presos, servidores ou demais sujeitos que circulam por esse espaço estão sujeitos ao aliciamento para a prática de crimes, considerando que esses indivíduos possuem acesso externo com entrada e saída das prisões.

No caso do docente, é comum que o aluno solicite materiais pedagógicos, *pendrive* ou algum outro tipo de material de difícil acesso na prisão. Nesse sentido, a conduta ética torna-se essencial para a sua permanência no trabalho, como mencionado por *Betinho*. Tal postura caracteriza-se, portanto, como uma atitude de reflexão e escolha.

O princípio ético, na visão de Freire (1998), diz respeito à natureza do ser humano, pois o ensino dos conteúdos não pode ser alheio à formação moral do educando. Logo, educar significa formar, dar testemunho, vivenciar a experiência da docência de mãos dadas com a docência e a seriedade.

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Nesse sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. [...] Não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética (FREIRE, 1998, p. 19).

⁸⁴ O celular é denominado na gíria do preso como *birico* ou *radinho*.

Para o autor, a ética é indispensável à convivência humana e, no contexto educacional, faz parte de uma posição política e pedagógica em que o indivíduo tem a opção de escolher, de decidir, comparar, valorar, intervir e avaliar o que a transgressão pode trazer como consequências na constituição do sujeito aluno.

Sob o mesmo aspecto, Rios (2001) considera a ética como um caráter reflexivo e não normativo, que se configura como uma escolha, quando o indivíduo avalia não apenas segundo os valores que lhe são colocados, mas leva em consideração a perspectiva de realização do bem comum. Nesse caso, a perspectiva ética se constrói na vida coletiva e na formação da cidadania. “É tarefa dos professores contribuir com seu trabalho para essa formação. Eles o farão, se sua ação se realizar continuamente na direção da competência, na articulação dialética das dimensões dessa competência” (RIOS, 2001, p. 107).

Freire (2001) ainda amplia a concepção ética ao considerar que sua dimensão não se restringe à competência do educador, à sua formação ou ao cumprimento de seus deveres, que se estenderia à pessoa humana dos educandos. Sua percepção é de uma ética fundada em uma postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa exige do educador uma vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática.

Portanto, segundo a proposição dos relatos narrativos, para que o professor desempenhe atividades pedagógicas no contexto de aprisionamento é indispensável estar com vestimenta adequada e assumir uma postura íntegra, discreta, cautelosa e ética, sobretudo porque o processo educacional não pode desvincular-se da formação moral do educando.

5.1.2 Caracterização da função docente

No que diz respeito à **função do professor**, os enunciados dão ênfase à atribuição de desempenhar um papel para além do processo de ensinar, procurando **eleva a autoestima do estudante**.

E cabe a gente, que é professor trabalhar primeiro a questão da autoestima. [...]. Esse é o papel de um professor dentro do presídio, transformar. Não é só ensinar a ler e escrever, isso qualquer pessoa faz, qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar outra pessoa a ler e escrever. Mas a questão da cidadania, a questão da autoestima, a questão de transformar a vida daquelas pessoas ali é superimportante (BERTHA).

O trabalho do professor dentro do sistema prisional é algo assim desafiador. Porque quando eles chegam naquele lugar hostil, muitas vezes eles perdem a identidade, eles não têm autoestima, não tem valor. [...] Mas assim, eu como professora, eu tenho essa meta de transformar o pensamento

deles, de mudar. Como eles tem a autoestima tão baixa, às vezes eles não acreditam que são capazes (PAGU).

Bertha acredita que qualquer pessoa pode ensinar outro sujeito a ler e escrever, entretanto, além dessa função, compete ao educador o papel de desenvolver no aluno questões voltadas à cidadania e à elevação da autoestima, que está ligada à insatisfação que o sujeito tem sobre si mesmo. *Pagu* compartilha da mesma ideia e acrescenta que os privados de liberdade perdem sua identidade naquele ambiente hostil, logo, trabalhar a autoestima faz parte de uma das atribuições do professor.

Ao analisar os enunciados, não se pode deixar de buscar em Goffman (1974) a compreensão sobre a identidade do sujeito aprisionado sob o caráter totalizante e disciplinar, atribuído à prisão. O autor explica que o conjunto de bens individuais tem uma relação direta com a constituição do eu do sujeito. Quando o indivíduo chega à prisão e é despedido de todos os seus pertences, roupas, documentos, cosméticos, aparelho de barbear, recursos de banho, enfim, o estojo de identidade que compõe a sua aparência, já ocorre a desfiguração pessoal. Onofre (2007) complementa que os sinais clássicos de pertencimento à sociedade são subtraídos ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, pois o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais.

A chegada do preso pressupõe processos de admissão e testes de obediência, que podem ser denominados como “boas-vindas”, nos quais a equipe dirigente ou os internados, ou os dois grupos, procuram dar ao novato uma noção clara de sua situação (ONOFRE, 2007). Assim, o indivíduo deve se sujeitar aos regulamentos, prescrições, ordens, tarefas e proibições, tendo que adotar movimentos e posturas de assujeitamento que acabam mortificando seu eu.

A postura de submissão é requisitada em todos os momentos ao se reportar aos agentes penitenciários, tanto para solicitar pequenos favores – fogo para o cigarro, ir ao banheiro, etc. – como também para pedidos de maior relevância – como solicitar atendimento médico, audiência com a assistente social, vaga para estudar, entre outros. É comum perceber situações de humilhação diante de tais pedidos.

As indignidades de fala e ações exigidas do internado correspondem às indignidades de tratamento que outros lhe dão. Os exemplos padronizados são aqui as profanações verbais ou de gestos: pessoas da equipe dirigente ou outros internados dão ao indivíduo nomes obscenos, podem xingá-lo, indicar suas qualidades negativas, “gozá-lo”, ou falar a seu respeito com outros internados como se não estivesse presente (GOFFMAN, 1974, p. 30-31).

Outra forma de retirar sua identidade é obrigar o detento a executar tarefas diárias de vida consideradas estranhas a ele, aceitar um papel com o qual não se identifica. Também não há espaço para a individualidade nesses ambientes, logo, os territórios do eu são violados, a fronteira que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente é invadida, assim as encarnações do eu são profanadas (GOFFMAN, 1974).

Evidentemente, que muitos desses indivíduos já adentraram o espaço prisional com baixa autoestima, considerando que a população carcerária é composta, sobretudo, por sujeitos pobres, marginalizados e que já viviam em situação de vulnerabilidade antes mesmo de ingressarem no cárcere (como já tratado em capítulos anteriores). Sendo assim, todos esses elementos devem contribuir para que haja uma percepção de inferioridade sobre si.

Diante dessas ponderações, os detentos quando ingressam na escola, mormente chegam desacreditados de que tenham algum potencial e munidos de um autoconceito negativo, o que na prática pode se configurar com a adoção de um ciclo de comportamentos autodestrutivos. Por consequência, desconfiam de seu processo de aprendizagem ou do que a escola pode lhes proporcionar como perspectiva de futuro. Logo, cabe ao docente assumir a tarefa de recuperar a autoestima do aluno, oferecendo-lhe condições de resgatar um pouco de sua dignidade.

Na mesma direção, o Projeto Pedagógico que atende as unidades prisionais no Estado de MS justifica que os estudantes da EJA apresentam baixa autoestima por viverem numa sociedade que os faz desacreditar da própria capacidade cognitiva, característica potencializada pela situação do cárcere. Logo, o documento destaca, entre outros elementos, que, ao término do curso, o egresso deve ter condições de elevar a autoestima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem e valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O documento complementa que é necessário que o professor encontre meios de fazer os estudantes acreditarem em si mesmos, sendo fundamental ter conhecimento prévio e sensibilidade para ouvir e interpretar seus comportamentos, considerando os vínculos entre educação, trabalho e práticas sociais. Da mesma importância, é preciso reconhecer os estudantes como iguais, construtores e portadores de cultura e de saberes (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Portanto, diante dos enunciados que defendem a tarefa do professor em elevar a autoestima do aluno, concordamos que se trata de uma função indispensável ao seu papel. Contudo, é preciso identificar se o docente é formado adequadamente para assumir tal responsabilidade, tema que será debatido mais adiante.

Outro relato produzido pelos participantes da pesquisa diz respeito a uma **atitude de compreensão e bom senso** do educador ao lidar com a presença do educando usuário de tabaco ou de substâncias ilícitas.

Aquele aluno que vem com muito sono para a sala, às vezes ele é dependente, ele tem alguma situação. A gente sabe que dependendo do local onde ele dorme, se for superlotado ele não dorme bem, e vem para a sala com sono. Aquele que toma algum medicamento forte e tem algum problema. Eu tive várias situações relacionadas a isso. Desde a questão de usuário a questão de alunos com problemas de aprendizagem porque sofreram muitas situações, e também por tomarem remédios fortes (BERTHA).

Uma situação também muito comum é o aluno descer para estudar sob efeito de droga, principalmente maconha. Então assim, isso atrapalha no rendimento, acaba dificultando um pouquinho (BETINHO).

Se você não os deixasse dar uma fumadinha, eles saiam até da aula, então tinha que deixar. Para eles, era muito importante o cigarro (ALZIRA).

Os professores relatam o problema do consumo de drogas que permeia o sistema prisional e que, inevitavelmente, traz reflexos ao ambiente escolar. Em suas narrativas, fica evidente que há uma clara percepção de quando o estudante está sob o efeito da droga, embora não tenham mencionado comportamento de hostilidade ou agressividade. Ao mesmo tempo, tanto pela fala como pela entonação da voz, houve demonstração de uma atitude compreensiva perante o problema. *Betinho* destaca que quando o aluno vai à aula sob o efeito da droga, seu rendimento é menor, o que acarreta dificuldades para o professor. *Alzira*, sob outro ponto de vista, diz que em alguns momentos é preciso liberar os estudantes para fumar fora da sala de aula, entretanto, cabe pontuar que não são todas as unidades que permitem essa saída. Nesse caso, o estudante precisa esperar o horário do intervalo.

Com relação à atitude de compreensão do professor diante dessas adversidades, Freire (1998) diz que não é possível alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos e do seu entorno. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, à sua formação e identidade, ao deixar de levar em consideração as condições em que eles vêm existindo. Contudo, ao mesmo tempo, a necessidade de adotar uma postura condescendente – evidente da situação de ter alunos nessa condição em sala de aula – acarreta um desafio maior ao trabalho do professor.

Sobre o abuso de substâncias psicoativas legais ou ilegais, é importante ponderar que se trata de um problema que não está restrito ao contexto prisional, ao contrário, se constitui como uma questão social *a priori*, com relações nos campos econômicos e culturais da

sociedade, pois antes da prisão está inserida, independente da classe social, no seio da família, na escola, no trabalho e no lugar de moradia.

A pesquisa de Laranjeira (2012) indica que a substância ilícita com maior prevalência de uso na população brasileira é a maconha, em seguida a cocaína, tranquilizantes, solventes e alucinógenos. Também há um elevado consumo do crack⁸⁵. Do total da população adulta, 5,8% declarou já ter usado a substância alguma vez na vida – ou seja, 7,8 milhões de brasileiros adultos já usaram maconha pelo menos uma vez na vida. Analisando o uso nos últimos doze meses, 2,5% dos brasileiros adultos declararam o uso.

No que diz respeito às penitenciárias, há uma suposição de que o consumo de drogas atinja grande número dos privados de liberdade, entretanto ainda não existem dados oficiais⁸⁶ quanto ao uso, padrões de consumo, quantidade e frequência. Em que pese a ausência dessas informações, embora o levantamento de Laranjeira (2012) não tenha abordado os dados específicos aos presos, a pesquisa traz uma clara percepção de que a utilização dessas substâncias é elevada e influencia a vida do indivíduo, seja dentro ou fora do cárcere.

Não se sabe ao certo o que potencializa o abuso de substâncias psicoativas pelas pessoas privadas de liberdade, entretanto, conjectura-se que pode haver relação com algumas variáveis, dentre elas: a sensação de sofrimento, abandono, distância da família, insalubridade das prisões, a forma de lidar com as situações de violência, falta de perspectiva pessoal e profissional, etc. Além disso, há também relação com o fato de parcela dos custodiados já utilizarem as substâncias em período anterior à prisão⁸⁷.

Laranjeira (2012) destaca que é comum que o indivíduo sob o efeito dessas substâncias tenha menor capacidade de raciocínio e concentração, além de sonolência, redução dos reflexos, entre outras características. Partindo dessas informações, há indicativos de que os alunos usuários de drogas normalmente apresentem maior desmotivação aos estudos, com baixo desempenho escolar e diferentes dificuldades na aquisição de conhecimentos. Também, esses sujeitos ficam mais expostos com relação aos demais internos

⁸⁵ O estudo não contemplou a população de rua, o que poderia trazer indicadores ainda maiores.

⁸⁶ Em notícia veiculada no site da Justiça e Segurança Pública do Governo Federal em 26 de janeiro de 2018, há um levantamento sendo realizado sobre o uso de drogas e vulnerabilidades associadas pela população prisional brasileira e pelos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. A pesquisa é inédita e pretende ajudar a propor políticas públicas específicas para a questão. Até o momento, os resultados ainda não foram apresentados. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/pesquisa-vai-levantar-dados-sobre-usuarios-de-drogas-no-sistema-penitenciario-e-socioeducativo>. Acesso em: 27 jan. 2019.

⁸⁷ É de conhecimento público que a dependência química se configura como uma doença crônica e afeta a vida psíquica, emocional, física e social do indivíduo. Laranjeira (2012) avaliou em seus estudos, potenciais fatores de risco que poderiam estar mais ou menos associados ao uso dessas substâncias, além das bebidas alcoólicas e do tabaco. Os indicadores apontam problemas como ansiedade, pressão alta, depressão, enxaqueca, alergias, entre outros.

e à instituição penal, sob os efeitos da estigmatização, do preconceito e da exclusão social, o que acentua o sentimento de inferioridade e baixa autoestima. O papel do docente em parceria com a instituição escolar, nesse caso, é de orientar o aluno na procura por auxílio médico, apoiá-lo na recuperação e reintegrá-lo à escola.

Não se pode deixar de ponderar que não compete à escola o tratamento desse indivíduo, da mesma forma não se atribui maiores responsabilidades ao docente. Sua função é de incentivo e apoio, e não terapêutica. A responsabilidade pela assistência à saúde é da unidade prisional, conforme determinado pela LEP/84.

Mais adiante, os professores trazem em seus depoimentos algumas responsabilidades atribuídas ao educador, dando ênfase ao **desenvolvimento de projetos, palestras e atividades variadas**, que devem ser exercidas com criatividade e dinamismo.

Em relação a projeto é muito mesmo. Só ficam falando de projeto, projeto, projeto (BETINHO).

Tínhamos a liberdade de fazer os projetos, atividades que eram necessárias (BERTHA).

Em sua fala, *Betinho* enfatiza a responsabilidade de desenvolver projetos junto aos alunos. Quando ele diz “*só ficam falando*”, ele se refere aos momentos de formação, visto que o tema “projetos” é uma das principais pautas dos encontros. Por outro lado, *Bertha* traz esse enunciado com satisfação, demonstrando prazer na realização dessas atividades.

Diante desses enunciados, nota-se que a execução de projetos faz parte de uma das principais responsabilidades do educador. No decorrer das narrativas de todos os sujeitos da pesquisa, o tema projeto foi citado com bastante frequência, inclusive quando apontam a função da escola, sua infraestrutura, a utilização de materiais pedagógicos, o relacionamento com os alunos. Enfim, em vários momentos os docentes apresentaram exemplos de projetos que desenvolvem ou desenvolveram, o que demonstra que consiste em uma função basilar da escola que atende as unidades prisionais no Estado.

A execução de projetos é inclusive um fator determinante para contratação do professor. No formulário de inscrição (apresentado no quarto capítulo) que o docente preenche quando se interessa em ingressar na escola devem constar propostas de projetos transversais junto ao público em questão. Depois, se convocado para entrevista, há uma investigação para detectar se o candidato tem as habilidades necessárias para o desenvolvimento desse tipo de prática diferenciada.

Tais projetos devem ser desenvolvidos, sobretudo, com abordagens direcionadas ao campo profissional, de forma que esses conhecimentos contribuam de alguma forma com a inserção do indivíduo no mercado de trabalho – quando em condição de liberdade. Durante o ano letivo, a gestão escolar reforça a obrigação do desenvolvimento dessas ações, sob a pena de manter ou não a sua contratação. Por outro lado, mesmo com toda a exigência, não são poucos os profissionais que não se empenham em realizar tais atividades. Comportamento que provoca, com bastante frequência, conflitos entre os próprios docentes e/ou com a gestão da escola. Algumas dessas tensões fazem parte daqueles discursos não ditos e apresentam-se de forma “implícita ou velada”.

O desenvolvimento dessas ações requer criatividade, conforme apontado abaixo.

Porque nem tudo pode entrar no sistema prisional, e tudo tem que passar primeiro pela disciplina porque nós sabemos que lá tem as restrições. Então, isso é muito desafiante porque a gente acaba tendo que criar. [...] o trabalho no sistema ele requer muita criatividade (BERTHA).

Quando *Bertha* destaca a criatividade, há uma relação com a questão da restrição em trabalhar com alguns materiais, considerando que, devido às regras de segurança, alguns utensílios não são considerados adequados para uso em sala de aula, como tesoura com ponta, agulhas e outros objetos que apresentam algum tipo de risco à proteção do local.

Por conta disso, é preciso que o docente faça o levantamento dos materiais a serem utilizados e comunique ao seu coordenador imediato, que por sua vez remete a solicitação à unidade prisional a fim de avaliar a possibilidade de entrada ou não desses utensílios. Em caso de liberação, por regra da Agepen, o professor deve levar uma autorização escrita específica, sujeita à conferência dos agentes responsáveis pelo acesso à portaria. Para a realização de palestras, há a exigência de encaminhar uma justificativa sobre o tema que será abordado e os dados do palestrante para o setor responsável da Agepen (com a finalidade de levantar os antecedentes criminais). Posteriormente, avalia-se se há a possibilidade de promover essa atividade ou não.

Essa situação burocrática é corriqueira ao trabalho do educador, entretanto, dependendo da unidade, é comum a restrição da entrada de diversos materiais e da realização de ações diferenciadas, o que causa nitidamente desmotivação do professor. Nesse caso, é preciso ter uma conduta criativa e pensar em novas maneiras de desenvolver a tarefa proposta.

Sabe-se que desenvolver projetos interdisciplinares, sobretudo, com alunos da EJA, traz maior motivação aos estudantes, que já entram no espaço educacional desvinculados da cultura escolar, com experiências de fracasso e apresentando defasagem nos estudos. Sobre

isso, os docentes demonstraram conhecer a abrangência que esses projetos alcançam na vida do aluno. *Bertha* e *Pagu* afirmam que desenvolvem uma prática pedagógica fazendo uso de dinâmicas, pautadas pela dialogicidade e pela atitude de levar o educando a um processo de reflexão. A entoação das professoras expressa satisfação com o desenvolvimento dessas ações.

[...] em todos os lugares eu sempre levei a todos eles essa questão do diálogo, da dinâmica da aula e da reflexão. Isso é imprescindível para os alunos da EJA. Sem essa questão você não consegue prender o aluno, atrair o aluno para ele aprender, ele ter gosto pela escola (BERTHA).

[...] eu gosto de causar um impacto bem formidável e dar chance também que eles participem desses projetos de movimentação. Claro que eu tento direcionar, mas eu tento valorizar a opinião deles, porque nada é mais gratificante do que você ser ouvido (PAGU).

Desempenhar práticas dessa natureza é importante para a formação do aluno, podendo despertar novas potencialidades de aprendizagem e exercitar a liberdade mesmo no contexto do aprisionamento. Ainda assim, elencamos dois questionamentos que consideramos relevantes sobre o assunto: o primeiro é se a escola oferece formação adequada e apoio material e logístico para o desenvolvimento dessas ações; já o segundo questionamento é se, na realização de projetos voltados a temas transversais, o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos mais sistematizados tornam-se secundários.

Com relação à primeira questão, será abordada mais adiante, quando forem analisados os elementos que envolvem a formação docente. No que se refere à segunda inquietação concernente à socialização do conhecimento sistematizado, recorreremos à preocupação de Saviani (2005) ao ponderar que no currículo escolar é preciso diferenciar o que faz parte das atividades nucleares e o que diz respeito à perspectiva extracurricular. O autor critica quando as duas concepções adquirem o mesmo peso e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que resultam por descaracterizar o trabalho escolar. Com base nessa percepção, questiona-se se há o predomínio do saber espontâneo e da cultura popular em detrimento do saber sistematizado e erudito, ou seja, se o tempo destinado ao desempenho de atividades mais secundárias não está prevalecendo àquele voltado à transmissão e assimilação dos instrumentos do saber elaborado.

Diante do problema, como uma forma de desenvolver projetos articulados ao conhecimento sistematizado, faz-se necessário compreender que a educação tem a função de intervir no mundo, assim como enunciado por Freire (1998). Nessa concepção, o professor, ao desenvolver projetos, pode estimular a curiosidade crítica nos educandos, desafiá-los a uma

postura de autonomia, de exercer a criatividade, a inquietude e a persistência, e concomitantemente, direcioná-los à conscientização sobre sua realidade por meio de ações fundadas na solidez dos conteúdos sistematizados e com rigor metódico.

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo (FREIRE, 2001, p. 16).

Sob essa ótica, a execução de projetos pode funcionar como uma maneira de dinamizar as aulas, ao mesmo tempo em que articula ações imbricadas à realidade do estudante, de forma que o conhecimento produzido caminhe na direção da superação do senso comum pelo conhecimento mais crítico, com ações mais contextualizadas no esforço de não reproduzir pacotes prontos na consciência dos educandos, mas despertar uma competência mais científica do ambiente no qual está inserido. Assim, o desenvolvimento do projeto precisa articular temas e conteúdos de maneira que de fato possa contribuir tanto para a aquisição de conhecimentos necessários para a formação do estudante, como para indicar reflexão a respeito de sua participação ativa no mundo, ou seja, sobre si mesmo, o mercado de trabalho, os valores éticos e as escolhas pessoais.

Nesse contexto, o docente assume a função de ensinar de forma sistematizada em aproximação da teoria com a prática, como proposto por Imbernón (2016) e Roldão (2007).

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar) (ROLDÃO, 2007, p. 95).

A autora condiciona a função de ensinar a um esforço de aproximação da relação teoria e prática, considerando os distintos usos dos termos, tais quais: o conhecimento teórico é produzido ou mobilizado pela prática de ensinar, e, o conhecimento dito prático refere-se ao saber fazer, saber como fazer e saber por que se faz. Sobre isso, Freire (1998, p. 24) assevera que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

Freire (2001) ainda complementa que não é possível que o educador fique restrito aos procedimentos didáticos e aos conteúdos a serem ensinados aos grupos populares,

tampouco desvinculados de sua cotidianidade. Para o autor, a educação popular configura-se, sobretudo, como um processo permanente de refletir a militância, com a capacidade de mobilizar no educando um sujeito cognoscente, de proporcionar tanto a leitura da palavra como a leitura crítica do mundo. Sua função assume um caráter diretivo, com atenção voltada ao que seu trabalho pode significar como estímulo e compreensão das formas de resistência das classes populares.

Outro discurso dos docentes que merece destaque diz respeito à atribuição do professor inclinada a um **papel terapêutico** junto aos estudantes. *Alzira* revela uma situação de aconselhamento diante de um conflito existencial de um estudante.

A gente tem que estar chamando o aluno, conversando com ele, além de ser professor, tem que ser psicólogo também. Teve uma vez, que teve um aluno meu que queria suicidar devido aos problemas que estava passando. Aí eu o chamei na sala, conversei bastante, expliquei muita coisa para ele, o que ele poderia perder, a vida é tão boa, por que suicidar? Ele resolveu voltar para a sala. Geralmente um diálogo que a gente tem com o aluno, a gente consegue resgatar ele de volta para a sala de aula (ALZIRA).

O relato produzido denota que houve a necessidade de a professora intervir junto ao aluno, perante os graves conflitos emocionais, demonstrando uma atitude de sensibilidade, escuta e diálogo. De forma similar, *Nísia* também percebe que é atribuída ao docente uma função de auxílio emocional e apresenta situações que acontecem com o público feminino.

Uma está com dor de cabeça, está com problema de menstruação, outra hora dão desculpas que estão com problema com o filho, elas choram, a professora tem que ser psicóloga, tem que ser tudo ali. Aí elas choram, se abraçam, querem um abraço, elas querem contar a vida delas. Aí você já para a sua aula ali, aí você já tem que escutar um pouco mais, você vê que ela está com problema [...] (NÍSIA).

A narrativa demonstra uma especificidade da unidade prisional feminina, a qual evidencia a fragilidade da mulher ocasionada por diversas circunstâncias, entre elas, a sensibilidade própria do período menstrual e também o sofrimento demonstrado pela distância da família, sobretudo dos filhos.

O enunciado revela uma situação dramática na qual as estudantes buscam aconselhamento dos docentes, levando-os a assumir uma posição de orientação psicológica. Diante dessa circunstância, há o esforço de uma atitude de escuta, na tentativa de direcionar as alunas a uma conduta mais otimista diante das situações de conflitos e tensões que vivenciam diariamente. Para analisar a tarefa do professor perante a situação narrada, é preciso explicar inicialmente a condição da mulher no espaço prisional.

Varella (2017) esclarece que, de todos os tormentos do cárcere, o abandono é o que mais aflige as detentas, visto que normalmente cumprem suas penas esquecidas pelos familiares, amigos, companheiros, maridos, namorados e até pelos filhos. No caso do homem, enquanto estiver preso, contará com a visita da esposa, companheira, mãe ou namorada. “A sociedade é capaz de encarar com alguma complacência a prisão de um parente homem, mas a da mulher envergonha a família inteira” (VARELLA, 2017, p. 38).

Jesus *et al.* (2015) explicam que entre os fatores que predisõem o abandono familiar, destacam-se os rígidos preceitos morais que envolvem o feminino, sobretudo porque a mulher ainda é vista como uma representação de moralidade e religiosidade presente no percurso histórico da sociedade. Logo, ao contrariar as regras da socialização, há um confronto com as premissas da moral e dos bons-costumes, levando a uma situação de marginalização e preconceito.

Com efeito, além da vergonha e do constrangimento que a mulher sente perante a família, também existe a rejeição de seus familiares em se submeterem à revista íntima. Por outro lado, as próprias presas, muitas vezes, recusam as visitas, tanto como uma forma de protegê-los das revistas vexatórias, como para preservá-los quanto ao ambiente propiciado pelo cárcere. Além disso, “o encarceramento para uma mãe tem rebatimentos que ultrapassam sua pessoa e projetam-se para seus filhos, intensificando seu sofrimento por não poder amenizar as dificuldades passadas por eles” (SILVA, 2015, p. 212).

Quando há o aprisionamento da mulher chefe de família monoparental feminina, o problema ganha novos entornos. Dentre eles:

[...] a desresponsabilização paterna diante dos cuidados com os filhos; a ausência de políticas e equipamentos públicos – especificamente creches – que possam favorecer a conciliação entre os afazeres domésticos e maternos com o trabalho remunerado; a dependência de programas de transferência de renda ou de ajuda de terceiros para arcar com as despesas do lar e as diversas alternativas lícitas e ilícitas – principalmente o tráfico de entorpecentes e a prostituição – para auferir renda (SILVA, 2015, p. 213-214).

Em busca de recursos financeiros para atender as suas necessidades básicas e contribuir com o sustento dos filhos fora da prisão, mesmo presa, a mulher busca desenvolver atividades lucrativas. Quando não há oferta da unidade prisional em trabalhos remunerados, as mesmas desenvolvem variadas atividades que resultam em ganhos próprios, como realizar faxina, lavar roupa, fazer artesanatos, ou até mesmo desenvolver práticas ilícitas.

Outro aspecto importante a ser ponderado é que como a maioria das mulheres, quando presas, são abandonadas pelos companheiros, a visita íntima torna-se praticamente

escassa, o que contribui para a desagregação familiar. Por consequência, a não manutenção das relações conjugais pode resultar na iniciação de relacionamentos homossexuais dentro do cárcere, como uma forma de amenizar a solidão, firmar laços afetivos e também de estabelecer proteção de umas com as outras. Situações como essas são corriqueiras em presídios femininos, entretanto, acarretam grande rejeição dos agentes prisionais e, sobretudo, dos familiares.

Varella (2017) ainda aponta que o isolamento da mulher na prisão por anos consecutivos causa distúrbios de comportamento, transtornos psiquiátricos e, posteriormente, dificulta o processo de ressocialização. Logo, diante dessa situação de vulnerabilidade física, mental e social, a falta do apoio familiar compromete os vínculos familiares e, por consequência, interfere em sua qualidade de vida.

Portanto, é fato que o encarceramento feminino se distingue do masculino ao trazer situações bem mais complexas⁸⁸. A mulher é abandonada, perde a autoridade sobre os filhos, sente uma sensação de impotência e vergonha perante a família e precisa criar possibilidades de trabalho a fim de continuar mantendo o sustento dos filhos. Todas essas situações dificultam que a detenta tenha uma conduta de motivação com relação aos estudos e, conseqüentemente, à aprendizagem. Como resultado, o professor se vê diante de todos esses conflitos no cotidiano das aulas, no qual o sofrimento feminino é bastante evidente. Assim, toda essa conjuntura acaba levando-o a assumir um papel terapêutico junto aos alunos.

Evidente que no trabalho docente não se pode desconsiderar a formação integral do ser humano e reduzir a tarefa pedagógica a um puro treino técnico do conteúdo em desrespeito à condição que o aluno se encontra em sala de aula. Não se pode abrir mão de uma prática educativa humanizante. Diante disso, segundo Freire (1998), ensinar exige saber escutar, o que vai além da possibilidade auditiva do indivíduo. “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1998, p. 135). Logo, a atitude de escuta faz parte do papel do professor, como um ato democrático, solidário e humano.

Na visão de Onofre (2007, 2011), cabe ao educador, pelo diálogo com o educando, compreender sua história, apreender sua realidade social passada e atual em uma aproximação crítico-reflexiva que leve o educando privado de liberdade a se perceber como um sujeito

⁸⁸ Evidentemente que esboçamos uma análise bastante simplificada com relação à complexidade que o sistema prisional feminino apresenta. Existem inúmeras variáveis que permeiam esse ambiente, entretanto, procuramos destacar os principais problemas para não fugir do foco da pesquisa.

protagonista de sua própria história e que lhe permita dotar-se de ferramentas que lhe garantam uma reinserção social mais sólida e crítica. Nessa perspectiva, a educação pode oferecer ao homem aprisionado a possibilidade de resgatar ou aprender outra forma de se relacionar com o Outro, além de contribuir com a desconstrução da identidade do homem criminoso.

Contudo, diferente do saber escutar é se submeter a uma atuação psicológica junto aos estudantes, como apontado nos relatos. Não se pode deixar de questionar que ao assumir a responsabilidade de lidar com situações tão complexas – que *a priori* são destinadas a um profissional da saúde – o docente estaria se sujeitando a uma sobrecarga de trabalho que foge às suas funções pedagógicas. A sobrecarga docente será tratada mais adiante, a partir da análise de outros fragmentos dos relatos.

Outro fator evidenciado nas narrativas é a necessidade de o educador assumir um papel de **mediador de conflitos**.

Eu tive vários jacks⁸⁹ em sala de aula. E tinha um aluno que implicava demais com o jack. Eu o chamava na sala, conversava com ele, explicava que não poderia ter aquele preconceito, apesar do erro que ele havia cometido (ALZIRA).

Teve uma situação que um aluno veio tirar satisfação comigo, porque ele não queria assistir aula com o jack. Eu falei “Escuta, eu estou aqui lembrando o nosso contrato didático do início do ano, que vocês são alunos. Eu jamais vou falar que não vou dar aula para você que é traficante, não vou dar para você que é jack. Todos vocês são alunos” (LAUDELINA).

Sobre esse assunto, Torres (2011) explica que o estupro é considerado uma anormalidade dentro da anomalia da criminalidade, por isso, normalmente, os estupradores não desfrutam de nenhum convívio na prisão e ficam segregados apenas aos seus iguais, ou seja, aos que cometeram o mesmo tipo de delito.

Diante do problema, há a rejeição em várias unidades, o que dificulta que esses indivíduos permaneçam no mesmo ambiente que os demais, inclusive no interior da escola. Nesse sentido, compete à unidade prisional mediar a situação, e o professor, por consequência, também precisa lidar com o conflito que é desencadeado em sala de aula.

A função de agente/professor **transformador de vidas dos educandos** é evocada nos enunciados dos participantes.

E também eu acho que o professor tem que saber um pouco disso, de saber que você tem um papel muito importante de modificar a vida de uma pessoa

⁸⁹ O custodiado que cometeu crime sexual (estuprador) é denominado na gíria do preso como *jack*.

assim, profissionalmente, intelectualmente, tem esse papel. [...] Com meu estímulo, serei também responsável em articular a capacidade de transformar o meio em que vive em algo muito melhor, mesmo estando confinado temporariamente. [...] Eles podem mudar, e eu acho que a educação é o que transforma a pessoa (PAGU).

E teve casos de muitos alunos que mudaram o comportamento com a escola, essa é a nossa função (LAUDELINA).

Me sinto bem em levar conhecimento a eles, pois o estudo é uma das chaves para a ressocialização (ALZIRA).

As narrativas demonstram que os professores acreditam em seu papel de modificar a vida do aluno, de alterar o seu comportamento, de promover mudança interna por meio de seu trabalho educacional, corroborando com os estudos de Torres (2011).

Nessa direção, *Alzira* entende que o estudo pode contribuir com o processo de ressocialização do detento, a fim de prepará-lo para a sociedade, enquanto *Betinho* questiona o processo de reintegração social do preso, considerando as condições precárias de encarceramento e a violação de direitos as quais estão submetidas as pessoas privadas de liberdade no país.

E como você vai socializar uma pessoa se eles vivem em condições precárias, que nem rato, que nem bicho (BETINHO).

Nísia, ao mesmo tempo em que percebe a função de preparar o aluno para a sociedade, entende a contradição imposta pelo cárcere.

Então você tem que preparar eles para a sociedade (NÍSIA).

O que é uma reintegração? Como você vai trabalhar com o aluno, reintegrar daquela maneira, não sei. Você chama o aluno de reeducando, está reeducando-o para a sociedade, mas como você está reeducando para a sociedade, você está preparando para a sociedade se lá dentro na escola que ele tem que ser preparado não tem o mínimo. [...] Então assim, como eu comentei como que a gente vai querer que eles entrem na sociedade mudando, se a gente não dá a chance para eles mudarem, julgar é fácil, se colocar no lugar dele é difícil (NÍSIA).

Diante desses enunciados, a indagação que se faz é a seguinte: como a educação e o trabalho do professor podem oferecer ao aluno uma mudança de vida ou de alguma maneira influenciar em suas condutas de forma a contribuir para seu processo de ressocialização, considerando que a prisão se configura como um local que reforça os estereótipos do homem criminoso? Para isso, há diversas variáveis a serem analisadas e aqui nos debruçaremos em apenas algumas delas.

A primeira questão é que estamos partindo de uma conjuntura paradoxal, que encarcera o sujeito em espaço de confinamento para que possa ser punido (ou eliminado) e, ao mesmo tempo, para direcioná-lo a uma reflexão sobre seu ato criminoso por meio de técnicas de disciplinamento e de reconstrução moral, como demonstrado no terceiro capítulo. Logo, o próprio contexto prisional se configura estruturalmente e moralmente como antieducativo, dadas as condições controversas que oferece ao interno.

O outro aspecto a refletir é com relação às motivações que levam o detento a participar das atividades educacionais. Segundo as pesquisas de Onofre (2011) e Santos (2007), existem vários indicadores, entre eles, um sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas, pelo interesse em sair da cela, em distrair a mente, ocupar o tempo, encontrar-se com outras pessoas, até a busca de um parecer positivo no laudo criminológico. Evidente que há aqueles que querem de fato aprender, mas trata-se de um público mais restrito.

Maeyer (2013), sob outro ponto de vista, explica que há uma ambiguidade muito presente na participação de atividades educacionais, que é a cultura da imitação. Como a unidade prisional impõe atitudes, comportamentos e condicionamentos de submissão, como anunciado por Foucault (1987) e Goffman (1974), o bom detento não é aquele que toma iniciativas, mas aquele que se conforma, que obedece à sua condição de preso. Ao mesmo tempo, ele deve demonstrar em suas atitudes que compreende a gravidade de seu delito como se aceitasse a pena, como se estivesse interessado pelas atividades proporcionadas, entre elas, a educação.

Essa cultura de conformidade, adotada pelo detento, é a única chance para que ele possa sair melhor e mais rápido. Não é de se espantar que as atividades serão aceitas e que se participará delas. Seria utópico interpretá-las como motivação educativa. Há simplesmente pontos a ganhar para uma saída mais rápida. É assim que vimos os detentos que possuíam o nível de educação de base se inscreverem em cursos de alfabetização, porque ainda havia lugar e porque as horas e dias passados em classe eram considerados na concessão de eventual remição ou na avaliação do comportamento. É suficiente, nessa cultura da imitação, se inscrever, estar, então, fisicamente presente (MAEYER, 2013, p. 2013).

O autor, de forma bem realista, aponta que o detento não chega à escola necessariamente com interesse pelos estudos, mesmo quando há a participação ativa do estudante nas atividades educacionais. As atividades são aceitas e realizadas com empenho por configurar-se como uma conduta de bom comportamento. Além desse fato, outro aspecto de interesse do interno pelo estudo é a possibilidade da remição da pena, que se torna um

atrativo para diminuir seu tempo de cela. Assim, um bom comportamento agregado à presença nas aulas pode significar progressão de regime.

Outra questão a ser ponderada é que o aluno é um sujeito adulto, constituído histórico e socialmente e que, quando inserido no cárcere, já traz consigo o estatuto social da pobreza e carrega as marcas da convivência familiar problemática, com experiências controversas, acostumado a sobreviver em situações de violência, com habilidades de dissimulação e das regras da malandragem aprendida nos guetos, nas gangues, na rua e na própria cela.

Diante disso, o processo de trabalho do docente tem como ponto de partida a realidade de vida do sujeito. “É falso e ilusório pensar que a prisão será um novo ponto de partida, um novo nascimento a partir do qual uma nova educação será dada a um novo ser. [...] A educação nunca parte do nada e negar isso é um dos grandes perigos quando se é educador em espaço de privação de liberdade” (MAEYER, 2013, p. 38-39). Sendo assim, não se pode desconsiderar a realidade vivida pelo sujeito, suas experiências anteriores e suas vivências compartilhadas com outros internos. Sua vida na escola não significa um começo ou um fim, mas uma etapa no processo de vida do estudante, entremeado por aprendizagens distintas.

Contudo, isso não implica em ter de conhecer toda a história do indivíduo, inclusive, o que o levou à condição de privação de liberdade. Nos enunciados dos professores, há um posicionamento de cautela bem nítido quanto a isso.

Eu não tenho que saber o que eles fizeram [...] (NÍSIA).

“Eu não estou aqui para julgar porque você sabe se é inocente ou culpado, não me diz respeito. Estou aqui porque quero desenvolver um trabalho com vocês. Então para mim vocês são alunos meus como outros lá na rua, não vejo vocês diferentes”. Mas a gente sabe com quem está lidando. Então, a questão é assim, a gente não está aqui para gostar e nem gostar, a gente tem que se respeitar. Então, sempre tento trabalhar isso (CHIQUINHA).

A gente não tem nada a ver com o que ele fez ou deixou de fazer, eles são gente, merecem respeito (PAGU).

Nesses recortes, há um discurso hegemônico de que não compete ao professor tomar conhecimento a respeito dos crimes ou transgressões cometidas pelo aluno. *Chiquinha*, em seu relato, traz uma questão que demonstra a contradição vivida pelo educador, quando ela diz: “*Mas a gente sabe com quem está lidando*”. De fato, o trabalho pedagógico passa por essa situação divergente porque ao mesmo tempo em que não diz respeito ao docente ter acesso a essas informações, ele não pode desconsiderar que são estudantes em cumprimento

de pena de privação de liberdade – e, como vimos, com os direitos de ir e vir e políticos, se condenados, suspensos e, ainda, submetidos ao regramento previsto na Lei de Execução Penal.

Maeyer (2013) pondera que não compete ao educador emitir um julgamento sobre os adquiridos do detento, não cabe repetir o veredito do juiz, amplificar, relativizar ou mesmo comentar o julgamento da justiça. Nessa situação, a atitude docente desenvolve-se em conformidade com os princípios do educar eticamente.

Por conseguinte, embora não faça parte de sua atribuição conhecer a história de criminalidade desse indivíduo, é essencial que o desempenho de seu papel tenha como ponto de partida os conhecimentos prévios e as experiências de vida desses alunos. Sobre isso, os relatos apontam que alguns dos docentes têm uma noção quanto à dimensão da miséria e vulnerabilidade que os presos acarretam em suas experiências de vida.

São pessoas diferenciadas, são pessoas que vêm com uma história diferente. Eu sempre falo, as pessoas têm mania de condenar o ser humano, “Ah, estão lá comendo e bebendo de graça”, não é assim, as coisas não são assim, ninguém sabe a história de ninguém. Ninguém pode julgar ninguém! (NÍSIA).

Porque realmente se você perceber o que é o presídio hoje, é o lixo da sociedade, são os excluídos, por isso que estão lá, eles são os excluídos. (CHIQUINHA).

As pessoas não nascem bandidas, elas viram bandidas e viram por N's fatores da sociedade, da família, enfim [...] (LAUDELINA).

De forma geral, há uma convergência nos enunciados acima, ao entender que são pessoas excluídas, consideradas pelo senso comum como lixo da sociedade, porém que não nasceram na criminalidade e por inúmeros fatores foram conduzidas a tal circunstância. Em complemento, as narrativas de *Laudelina* e *Chiquinha* revelam que alguns docentes acreditam que a mudança do aluno corresponde a uma escolha e não a uma condição.

*Tem gente que quer continuar sim **bandido**, é diferente de outros que estão ali por estarem na hora errada, no momento errado, com gente errada, e essas pessoas podem sim, ter uma vida diferente (LAUDELINA, grifo nosso).*

Então quer dizer, a sua chance é muito grande de sair dali, de mudar de vida através da educação, da religião, outros lados que façam você se enxergar como uma pessoa que pode mudar, que você é um ser humano, que erra como qualquer outra pessoa. Mas permanecer no erro é uma escolha sua [...] (CHIQUINHA).

Observa-se que esses relatos apontam para uma esfera ideológica de que a mudança de vida do sujeito criminoso decorre, sobretudo, de uma escolha individual. *Laudelina* aponta que, mesmo que o sujeito tenha ingressado no crime por um contexto ocasional, é possível que alcance uma mudança e se afaste da vida transgressora. *Chiquinha* entende que qualquer pessoa pode errar, mas permanecer no erro faz parte de sua própria escolha. Tais percepções fazem parte de um discurso hegemônico da sociedade de que o abandono da vida criminosa tem a ver com uma opção de vida.

Diante dos enunciados, analisemos o seguinte: existem inúmeros fatores que levam o indivíduo a ingressar no mundo do crime, seja de ordem familiar, psicológica, moral, ética, emocional, etc. Também, como discutido em capítulos anteriores, o crescimento da criminalidade é, em certa medida, resultado do problema da insuficiência de um Estado de bem-estar social que contribui significativamente com a ampliação do desemprego, da miséria e da vulnerabilidade humana, levando o sujeito a buscar meios ilícitos de sobrevivência (WACQUANT, 2011). O fato é que, ao reconhecer que existem distintas motivações, a renúncia de uma vida transgressora passa a ser analisada a partir da história da sociedade articulada ao sujeito, em contexto individual e coletivo.

Evidentemente que não há a intenção de minimizar ou justificar a prática de um crime, ou até mesmo de defender que os internos penitenciários são meramente vítimas sociais, todavia convém pontuar que a trajetória de homens e mulheres presos se constitui historicamente, o que contraria o entendimento do senso comum de que renunciar práticas criminosas diz respeito tão somente a escolhas pessoais.

Na mesma direção, é preciso reconhecer que para que o indivíduo se afaste de um comportamento reincidente há uma complexa articulação a ser compreendida, que perpassa pela eficácia dos aparelhos de repressão e de controle da criminalidade.

Existem inúmeras explicações para o problema da reincidência criminal e optamos em trazer de forma sucinta duas pesquisas consolidadas. A pesquisa de Adorno (1991) indica que os delinquentes não persistem na prática de delitos em virtude de seus atributos pessoais, sociais ou jurídico-penais, mas que há uma construção da carreira delinquencial.

Não existe uma “natureza” ou “alma” reincidente. A trajetória biográfica dos reincidentes penitenciários indica que a construção da carreira delinquencial tem a ver com as ligações – afetivas até – que vão sendo tecidas com as agências de controle e de contenção da criminalidade. [...] Os reincidentes penitenciários não são apenas aqueles sobre os quais pesa mais duramente o arbítrio punitivo. São aqueles que, comparativamente aos não-reincidentes, desafiam o poder institucional, violam com maior frequência e intensidade as “regras da casa”, enfrentam de modo resoluto os conflitos e tensões,

participando ativamente de todos os intercâmbios que envolvem bens, pessoas, condições ou situações (ADORNO, 1991, p. 34-35).

Ou seja, a postura de práticas delinquentes no interior do cárcere se torna reincidente, na medida em que esses indivíduos se constituem como alvo preferencial das práticas punitivas e a reincidência e punição se transformam em um círculo de fogo. Nesse sentido, os aspectos do “crime-punição-encarceramento-liberdade” se repetem, continuamente (ADORNO, 1991). Portanto, uma das explicações desloca-se para a assimetria nas relações entre detento e agente prisional, que se imbricam em um confronto intersubjetivo, implicando na reprodução da criminalidade e, ao mesmo tempo, na intensificação do arbítrio da punição.

O relatório do IPEA (2015)⁹⁰ aponta vários fatores como possíveis explicações para a reincidência, como: desestruturação familiar; abuso de drogas; dificuldades de inserção do egresso no mercado de trabalho, ou, quando há o acesso ao trabalho, o mesmo é mal remunerado, o que torna o sujeito suscetível à reincidência já que o crime torna-se mais rentável. Há também o impacto negativo que atinge alguns presos com relação à capacidade de se relacionar socialmente novamente e à perspectiva de vislumbrar a possibilidade de um futuro melhor. Outra barreira é que, para alguns, a reinserção depende de esforços pessoais para combater os efeitos nefastos que o cárcere deixa na vida do ex-detento.

A pesquisa indica ainda que há uma dicotomia entre aqueles que podem ou não se ressocializar. Como explicação, aponta duas categorias: os que são “bandidos”, que apresentam um conjunto de deficiências morais e sociais que inviabilizam qualquer mudança de comportamento; e os “trabalhadores”, que são mais passíveis de reinserção, considerando que cometeram um desvio de conduta, mas não estão voltados necessariamente a uma prática criminosa (IPEA, 2015).

Por outro lado, falta apoio do estado para promoção de efetivação e ampliação de políticas públicas voltadas para o egresso, visto que os presos são soltos sem qualquer tipo de assistência, fato que, aliado a não aceitação do ex-detento pela sociedade, dificulta sua reintegração por meio do trabalho lícito (IPEA, 2015). Em conformidade a essas ponderações, *Nísia* apresenta um relato sobre a percepção de alguns de seus alunos quanto às condições de se desvincularem do cárcere.

⁹⁰ O relatório é resultado de entrevistas individuais, de grupo de discussão e observação direta com diferentes agentes do sistema prisional, realizado em alguns estados brasileiros. Participaram das entrevistas: diretores da administração geral de penitenciárias; diretores de áreas específicas; juízes de Execução Penal; responsáveis pela educação, saúde, assistência social e reintegração social; internos do regime fechado; internos do regime semiaberto; e internos da Unidade Especial de Ressocialização.

Porque tem uns lá que foram e voltaram. Alguns falam para você “Professora não vou mais mexer com isso”. Mas a própria sociedade tem preconceito, vai arrumar emprego aonde, se ninguém aceita você? O governo não tem nenhum programa [...]. Realmente, tem aluno que fala “Professora, estou no crime e não vou sair do crime”, mas tem alunos que querem fazer a diferença, que querem mudar. Falta um programa para acompanhá-los. E aí como que fica? (NÍSIA).

Seguramente, existem outras inúmeras explicações tanto para o ingresso do indivíduo na vida criminosa, como distintas variáveis que interferem em sua reintegração social. O fato é que há a necessidade de considerar toda essa rede de complexidades no sentido de vislumbrar possíveis mediações pedagógicas de forma a contribuir com uma reflexão sobre a mudança de vida do sujeito aprisionado.

Isto posto, baseados nas narrativas docentes no que diz respeito à função do professor, os enunciados enfatizam a atribuição de desempenhar um papel para além do processo de ensinar, procurando: elevar a autoestima do estudante; assumir uma atitude de compreensão e bom senso, sobretudo ao lidar com situações que escapam à rotina da sala de aula; desenvolver projetos, palestras e atividades variadas, que devem ser exercidas com criatividade e dinamismo; assumir um papel terapêutico junto aos estudantes; mediar conflitos entre alunos; e, finalmente, transformar a vida dos educandos, no sentido de interferir em sua reintegração social e incentivá-los a se afastar de comportamentos reincidentes.

Certamente, algumas dessas atribuições escampam ao papel docente e extrapolam sua atribuição pedagógica. Em face desse ponto de vista, cabe investigar se a formação do professor contempla os debates direcionados à autonomia e emancipação dos alunos privados de liberdade, tema que trataremos na própria seção.

5.1.3 Formação inicial e/ou continuada do docente

Nesse tópico, serão apresentados alguns dos principais relatos no tocante ao processo formativo dos docentes para atuarem no sistema prisional.

Com relação à **formação inicial**, *Bertha* relata que nem conhecia a existência de uma escola no interior das prisões.

Então a princípio eu não sabia como funcionava, não tinha noção, nem sabia que tinha escola lá dentro (BERTHA).

O enunciado acima corrobora as histórias de vida contadas pelos professores, em que todos desconheciam a existência da oferta da educação em ambientes prisionais antes de sua contratação.

Sobre esse assunto, Ireland (2012) reconhece que há avanços nítidos quanto ao processo de institucionalização e normatização da oferta regular da EJA. Entretanto, existem necessidades urgentes quanto à qualidade, que passa pela formação do educador de adultos.

A oferta do estudo direcionado à EJA ocupa um lugar de pouco prestígio entre as diferentes modalidades de ensino. Quando a disciplina é oferecida em cursos de graduação, em muitas ocasiões restringe-se a uma matéria optativa, o que resulta na fragilidade do processo formativo do docente (RIBEIRO; CATELLI JR; HADDAD, 2015; GATTI; BARRETO, 2009). Diante disso, a situação se agrava quando a EJA é referente aos sujeitos de histórias de negação de direitos, como é o caso dos alunos do sistema prisional.

Contudo, esse problema não é novo no Brasil e pode ser comprovado ao analisar o preparo ofertado aos novos professores em seus cursos de formação inicial. Leôncio (2008) ressalta que até o ano de 2006 havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, em um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três regiões do país. As ações das universidades são tímidas com relação à formação do educador de jovens e adultos e essa formação, muitas vezes, acontece por meio de cursos de extensão, iniciação científica, grupos de estudos, núcleos específicos de atendimento à EJA, disciplinas optativas ou direcionadas às habilitações para atuar em pedagogia indígena e do campo.

Na mesma direção, a pesquisa de Gatti e Barretto (2009), realizada com uma amostra representativa de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país, que promovem a formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras - Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas demonstra os seguintes dados com relação à oferta da EJA:

QUADRO 11 – OFERTA DA DISCIPLINA DE EJA EM CURSOS DE LICENCIATURA

CURSO	QUANTIDADE DE CURSOS ANALISADOS	OFERTA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA	OFERTA COMO DISCIPLINA OPTATIVA
Pedagogia	71	1,6%	4,2%
Letras – Língua Portuguesa	32	0%	Não é citada
Matemática	31	0,1%	Não é citada
Ciências Biológicas	31	0%	1,5%

FONTE: GATTI; BARRETTO (2009). Elaborado pela autora.

A pesquisa evidencia que o primeiro contato com o programa da EJA, ocorre, em grande parte, quando o professor já está atuando em sala de aula ou após a formação inicial ou continuada com ofertas vinculadas a algum projeto específico. O problema se agrava quando se verifica que a oferta aos demais cursos de licenciatura é praticamente inexistente.

Em pesquisa mais recente, Laffin (2018) realizou o levantamento nos portais digitais de 64 cursos de Universidades Federais⁹¹ do Brasil com o objetivo de identificar se a EJA está contemplada especificamente nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas. Os dados apontam avanços na oferta da EJA em cursos de pedagogia, pois a maioria das instituições oferece a disciplina em caráter obrigatório. Já com relação aos cursos de licenciatura, das 59 instituições⁹², 27 contam com a EJA em caráter eletivo (LAFFIN, 2018). Dessa forma, percebe-se que houve avanços quanto à oferta da EJA em cursos de pedagogia em Universidades Federais, entretanto, nos cursos de licenciatura ainda é reduzida.

Cabe destacar que a temática da EJA não pode ficar restrita a uma disciplina no curso de formação de professor, visto que há a necessidade que o processo formativo caminhe de forma interdisciplinar ao longo do curso.

A pesquisa também aponta uma questão com relação à existência ou não de professor efetivo concursado nessas unidades. Na maioria dos casos, a oferta da disciplina é ministrada por professores substitutos, caso assemelhado à situação da EJA nas redes de ensino (LAFFIN, 2018).

Outro problema presente na oferta da EJA decorre da naturalização do fracasso da alfabetização de pessoas jovens e adultas, em que a interrupção de experiências é recorrente e não promove necessariamente ações que gerem reflexões sobre as consequências da ruptura dos estudos na vida dos estudantes que se encontram em processo de alfabetização.

Portanto, é fato que o docente não é devidamente preparado para desenvolver atividades pedagógicas na EJA, tampouco no espaço prisional. Há, certamente, um descompasso no cumprimento de políticas que defendem o acesso e a universalização da educação pública como um direito, bem como a formação de docentes preparados para atuarem junto a uma educação inclusiva, que contemple os desfavorecidos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria.

Sendo assim, não se pode desvincular o processo formativo do docente de seu contexto histórico, político e social, visto que as demandas dos detentos se intensificam diante

⁹¹ Na pesquisa, não foram analisadas as universidades estaduais e particulares.

⁹² Em um total de 64 cursos pesquisados, 59 oferecem cursos de Licenciatura.

das mudanças e dinâmicas de uma sociedade. A formação do professor caminha na mesma direção e ao mesmo tempo em que se luta pela valorização e reconhecimento de políticas mais consolidadas a respeito da EJA em espaços prisionais, ou seja, está intrinsecamente vinculada à garantia de direito à educação.

Desse modo, desenvolver um processo formativo que prepare o docente para atuar de forma interdisciplinar, mediadora, coletiva, além de outros elementos que até o momento não pertenciam à profissão, em vistas de romper com a escassez de tempo do docente em produzir e pensar sobre seus próprios processos pedagógicos, torna-se uma tarefa árdua, especialmente ao considerar o ambiente do cárcere.

Ferreira (2008) afirma que a formação acontece concomitantemente à luta política pelo reconhecimento da EJA e de sua importância na sociedade e no meio educacional.

Sem ocupar esse lugar, a Educação de Jovens e Adultos não consegue mostrar para as universidades que ela merece ter um espaço na formação generalista dos futuros professores e nem mostrar, para os gestores e executores da formação continuada, a necessidade de atualização dos profissionais que nela atuam (FERREIRA, 2008, p. 137-138).

É fato que existem variados desafios que precisam ser enfrentados em busca da valorização das políticas direcionadas ao público em questão, especialmente na consolidação da oferta da modalidade EJA em cursos de formação de professores. Então, faz-se necessário compreender preliminarmente como se dá o afastamento da universidade com as esferas populares.

Como uma das explicações, Gadotti (1992) argumenta que o espaço da universidade é conflitante. A atual organização universitária não proporciona por si mesma os meios para uma atuação efetiva junto à população, por isso as iniciativas que visam unir os universitários aos setores populares são extremamente raras e, muitas vezes, são movidas por motivos humanitários ou assistencialistas. Diante disso, pondera que há duas frentes de luta: a primeira é contra o autoritarismo que se instalou na estrutura do poder dentro da universidade; e a outra é de orientar os jovens universitários para a convivência com os deserdados da educação, ou seja, formar profissionais do ensino atentos às necessidades educacionais da população esquecida.

Em razão dessa situação, o autor propõe como tarefa social da universidade: reanimar a audiência das questões concretas de cada população; e (re)ensinar o homem comum a ver e interpretar o seu mundo de forma que possa difundir uma nova postura cultural. Em outras palavras, isso significa que se trata de criar uma consciência crítica nos

professores em formação, como uma tarefa política de cunhar uma contraideologia (GADOTTI, 1992).

Giroux (1997) argumenta que as instituições de formação de professores precisam ser (re)concebidas como esferas públicas, de forma que os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores, que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia. Assim, a pedagogia e a cultura passam a ser encaradas como campos de luta que se sobrepõem.

Em outra direção, Machado *et al.* (2008) defendem que o processo de formação inicial precisa assumir criticamente a convivência com a contradição entre o modo de formação que normalmente é organizado em modelos compartimentalizados, com disciplinas isoladas, e que se difere da referência da EJA, que abarca os princípios curriculares da interdisciplinaridade, dialogicidade, diversidade subjetiva, cultura, relações sociais, centralidade no trabalho como produção social, efetivação do direito à educação, etc. Há, também, a necessidade de interagir o projeto político-pedagógico com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não limitando-se a conteúdos teóricos.

Sendo assim, o projeto educativo para a EJA na formação inicial precisa ser assumido a partir da diversidade e das múltiplas identidades dos sujeitos da educação. A centralidade desses princípios perpassa durante todo o curso de graduação e não fica restrito a disciplinas isoladas, integrando teoria e prática, ação e reflexão. Diante disso, emerge o seguinte questionamento: como aproximar a educação de jovens e adultos do contexto da universidade com proposições práticas?

Machado *et al.* (2008) pontuam algumas possibilidades para essa articulação, de forma a constituir um espaço de discussão mais ampliada e aprofundada, quais sejam: aproximar os professores universitários que atuam na EJA dos espaços já constituídos em que a discussão da política de formação de educadores ocorre (Fórum Permanente das Licenciaturas, colegiados nas Faculdades, Fórum de Extensão, etc.); garantir, na educação profissional, formação continuada para os bacharéis que atuam e/ou pretendem atuar na EJA; criar cursos de Especialização em EJA; pensar em políticas específicas para regiões com maior índice de analfabetismo; rever os processos de estabelecimento de parceria entre governos federal, estadual e municipal; contar com o portal do fórum EJA Brasil como espaço de interlocução e articulação do campo da EJA; enfrentar o desafio da análise de material pedagógico do campo da EJA; enfrentar a discussão da EJA no contexto da educação a distância; e, buscar financiamento para pesquisa numa perspectiva de constituição de redes de

pesquisadores e não pesquisadores individuais, vinculadas a mestrados e doutorados, envolvendo institucionalmente as universidades (MACHADO *et al.*, 2008).

Em outro aspecto, Imbernón (2004) defende que a formação do professor não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolvam novas práticas em busca de uma consciência crítica, de forma que torne possível uma melhoria da profissão. Para isso, o autor aponta algumas possibilidades para o desenvolvimento da formação inicial do professor, entre elas destacam-se: a formação inicial desenvolvida como assunção de princípios e regras que evitem a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os docentes vulneráveis ao entorno econômico, político e social; dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que capacite o professor a assumir uma tarefa educativa em toda a sua complexidade; e estabelecer uma formação que proporcione um conhecimento válido e que gere uma atitude interativa e dialética do professor.

São distintos desafios e possibilidades, mas que merecem ser repensados a partir da realidade da escola que atende espaços de aprisionamento.

Quanto à **formação pedagógica oferecida pela escola para ingresso do professor ao sistema prisional**, Nísia aponta uma situação preocupante ao mencionar que se sentiu desamparada e não recebeu nenhuma capacitação. Posteriormente, quando chegaram novos professores, ela acabou assumindo o papel de orientá-los quanto às regras estabelecidas pela gestão e a postura a ser exercida naquele local.

Tive muita dificuldade quando eu cheguei na escola porque não tinha ninguém para me acolher. E aí encontrei um colega de serviço que me instruiu (NÍSIA).

Eu como sendo a mais velha do grupo, eu ia passando as orientações. Olha, você tem que vir de jaleco, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Na verdade, os mais novos foram capacitados por mim. Então eu senti essa falta dessa capacitação para os professores que atuam dentro do sistema penitenciário. Ter um outro tipo de capacitação. Às vezes, os professores novos chegam lá e ele não sabe o que pode e o que não pode (NÍSIA).

Quando ocorre formação no início do ano letivo, a mesma é realizada da seguinte forma:

Porque desde que eu entrei no sistema, no início do ano tinha a formação da Betine em Campo Grande. Então, todos os professores se reuniam de todos os municípios do estado, e sempre tinha alguém da parte da disciplina, segurança e custódia, psicólogo para conversar, cada um tinha a sua fala. E

aí explicavam essa questão de não ficar ouvindo muito o que o aluno fala (BERTHA).

[...] ali a gente era instruída o que podia fazer e o que não podia fazer dentro da sala de aula. Antes da capacitação eu não tinha nenhum conhecimento de como agir dentro do sistema penitenciário. A partir daí eu me senti mais tranquila, mais capacitada para estar agindo ali, interagindo com os alunos, com os agentes que aos poucos iam me auxiliando (ALZIRA).

Bertha e Alzira relatam que o processo formativo é realizado com o objetivo de oferecer uma capacitação básica para que o educador adentre o espaço prisional, sobretudo, direcionado aos dispositivos disciplinares e de segurança, referidos à manutenção da ordem na instituição penitenciária, além de outras questões voltadas para a postura adequada para os docentes atuarem naquele ambiente.

Com relação à **formação continuada**, Betinho e Pagu apontam em seu enunciado, em entoação desanimadora, que a formação é essencialmente burocrática.

E a condição em relação a formação dos professores, todas às vezes que vai ter uma formação, o professor já sabe que ele vai levar ralo. Porque deixa de ser uma formação pedagógica e acaba sendo uma formação burocrática. Porque acontece N's situações dentro do ensino que acaba atrapalhando o professor com uma atitude errada, aconteceu uma X coisa lá, uma situação, então, essas formações acabam sendo isso. Discussões diárias que deveriam ser tratadas de forma separada e a parte, pontualmente assim. Então, essa formação tinha que ser mais pedagógica. Trazer pessoas que podem contribuir com o ensino prisional, algum especialista alguma coisa assim. Então acho que dá para melhorar (BETINHO).

[...] Nas reuniões pedagógicas ficam discutindo falta e comportamento de professores, enfim, é muito pobre e deixa a desejar (PAGU).

Mais adiante, os docentes afirmam, em seus discursos, que essa formação, quando acontece, não contribui com sua prática docente. Logo, seu processo formativo acontece individualmente com as experiências vivenciadas no cotidiano da escola.

A formação continuada, eu não vejo com serventia para mim não. Não vejo nada diferenciado. Para mim é só eles falando que tem que recuperar o aluno, que você tem que recuperar o aluno e só. Lá dentro é uma outra realidade, é uma outra vida (NÍSIA).

Nós fomos pesquisando, nós fomos descobrindo. Então, assim, eu ando com aquele PPP debaixo do meu braço, fico o tempo todo, qualquer dúvida que eu tenho, ainda bem que tem ele [...] quer dizer, ninguém nos formou, jogaram para a gente, e nós, fazemos com a prática. Neste mês, a gente participou da formação continuada lá na SED. E o que acontece às vezes, você vai lá e muda muita coisa na escola, mas não é direcionada para a gente (CHIQUINHA).

Minha escola não tem mais formações substanciais. Sinto-me morna. Lamentável! (PAGU).

As narrativas emergem com entoações próprias, desanimadoras. *Nísia* e *Pagu*, por exemplo, se referem à formação oferecida pelos gestores da escola, já *Chiquinha* cita a formação continuada oferecida pela SED (Secretaria de Educação): “*E o que acontece às vezes, você vai lá e muda muita coisa na escola, mas não é direcionada para a gente*”.

De fato, essa narrativa faz parte de uma percepção bastante recorrente na fala dos professores (dita ou “velada”), na qual se aborda temas mais amplos e genéricos, realizados muitas vezes, em grandes auditórios em formato de palestras com pacotes prontos. Tal metodologia desconsidera a promoção de diálogos em pequenos grupos, que possibilitariam reflexões acerca da realidade de cada escola e da comunidade na qual está inserida. Quando são anunciadas mudanças, não são direcionadas à realidade prisional, logo, são formações que se distanciam do cotidiano do professor.

Freire (2001) compreende que a elaboração de “pacotes” conteudísticos endereçados aos professores transpira autoritarismo, tendo em vista que, por um lado, não oferece nenhum respeito à capacidade crítica dos professores e às suas experiências e práticas e, por outro, “na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores” (FREIRE, 2001, p. 71).

No que concerne aos encontros pedagógicos realizados entre os gestores locais e os docentes, são abordadas, sobretudo, as questões voltadas à rotina das unidades prisionais e a postura adequada para os professores atuarem naquele ambiente. Em algumas ocasiões, o tema das capacitações fica restrito a questões mais burocráticas ou, ainda, o tempo é utilizado para advertir professores por eventuais condutas inadequadas.

Cabe resgatar uma fala apontada por *Betinho* (no tópico anterior), quando mencionou que nas formações “*só ficam falando de projeto, projeto, projeto*”. Percebe-se que mesmo que a pauta esteja direcionada à realidade da escola, não há capacitações que promovam a formação do professor mais substanciada e/ou dirigida à formação intelectual e política.

Embora a crítica da formação esteja presente na maioria dos discursos, os docentes ressaltam que já tiveram boas formações em anos anteriores.

Eu achava muito bom quando tinha a capacitação em Campo Grande. Aí todos os professores iam e eram instruídos. Aí depois que entrou o novo governador cortou essa capacitação, porque não vinha mais verba para os professores [...]. Então, os professores mais novos que entraram, eles não foram capacitados. [...] Infelizmente não tem mais (NÍSIA).

Em relação à escola já é a segunda gestão que eu trabalho. A primeira era mais profissional, tinha formações, tinha coisas novas que eu aprendia, a gente discutia, fazia pesquisas, discutia, o foco era o aluno (PAGU).

Quando eu entrei, eu passei por todo um processo de formação, fui lá em Campo Grande. [...] Assim, a gente fazia uma semana pedagógica, sabe a semana pedagógica que a gente faz na escola regular, lá tinha, e a gente participava, eles davam a bolsa, e tudo bem. Mas era na outra gestão de governador, governo era outro, então as coisas eram diferentes (CHIQUINHA).

O relato dos docentes, enunciado em tom nostálgico e saudosista dos bons tempos com formação, retrata o período em que houve um pouco mais de investimentos na capacitação de professores que atuavam nas escolas inseridas nas prisões de MS. Os professores fazem menção à “Jornada da Educação”, que era organizada pela Escola Regina A. Betine nos primeiros anos de gestão da Diretora Regina Lúcia Salles (2004-2015). O evento reunia “[...] anualmente todos os professores contratados para lecionar naquele ano letivo em escolas prisionais”. Dentre as finalidades já apresentadas, a Jornada tinha “[...] diversas finalidades, dentre as quais, a apresentação do Projeto de Escolarização para Unidades Prisionais e confraternização entre o corpo docente” (TORRES, 2011, p. 89).

A formação acontecia a cada início de ano letivo, ao final do mês de janeiro ou início do mês de fevereiro, na cidade de Campo Grande. O encontro reunia todos os docentes de unidades prisionais do estado de Mato Grosso do Sul. Houve ocasiões em que os professores receberam diárias para que pudessem se deslocar para a capital. O governo estava sob o comando, à época, da gestão de Zeca do PT.

Outra experiência positiva mencionada, já no governo de Reinaldo Azambuja, foi a Jornada Pedagógica que ocorreu em 2015, em que foram realizadas diversas atividades junto aos docentes, como palestras com profissionais especialistas em educação em prisões, exibição de documentários com rodas de conversa, leitura e discussão de textos em grupos de estudos, ou seja, com uma formação que procurou entrelaçar seus saberes profissionais a partir de suas vivências.

Em 2016, iniciou uma nova equipe de gestores na escola, e, mais tarde, a partir de 2017, passou a contar com outro grupo na direção e coordenação. Nos últimos anos, não houve mais encontros pedagógicos no início do ano letivo com a integração de todos os docentes do estado, sob a justificativa de contenção de despesas.

Como citado no segundo capítulo, no início de 2018, o governo do estado desativou as extensões que estavam sob a responsabilidade da Escola Regina Betine e autorizou a oferta de atividades educacionais em unidades prisionais por meio de extensões vinculadas a

diferentes escolas da rede estadual. Essas escolas passaram a atender tanto o ensino regular, como a oferta educacional em unidades prisionais.

Sob a ótica dos participantes dessa pesquisa, com essa mudança, os novos coordenadores, que passaram a se responsabilizar pela educação em prisões, sofreram as consequências de não ter preparo adequado para atender sujeitos em espaço de aprisionamento. Consecutivamente, coube aos professores prestar auxílio a essas novas equipes.

Igual a minha coordenadora, para você ter uma coordenadora é acima de 100 alunos, nós temos 90. Então, aumentou não sei quantos planejamentos para ela e ela não tem respaldo, ela não tem tempo, ela não sabe como funciona o sistema prisional, ela não tem conhecimento, ela não estudou, não foi preparada, ninguém capacitou eles. [...] Então, assim, nós que vamos acabar formando o diretor (CHIQUINHA).

Eles assumiram no escuro, mas com muito boa vontade. [...] Pegaram com vontade, com compromisso, mas eles pegaram no escuro. [...]. Não sabiam nada. Então tipo assim, eles foram com o que nós passávamos para eles. [...] “Meu Deus, e agora? Como que a gente vai cobrar algo que a gente ainda não sabe como funciona?” (PAGU).

Chiquinha relata que coube aos docentes mais experientes a formação da coordenação local dessas escolas. *Pagu* compartilha da mesma posição e ressalta que, em seu município, houve boa vontade da gestão local ao assumir tal desafio, contudo, a mudança foi realizada sem preparo mínimo dos diretores e coordenadores. Concomitantemente, a direção da Escola Regina Betine (que até aquele momento era responsável por todas as extensões), produziu alguns vídeos explicativos em meados de fevereiro de 2018 e disponibilizou aos demais diretores dos municípios a fim de auxiliá-los na compreensão de como se estabelece a rotina das escolas inseridas em prisões, já que não houve capacitação ofertada pelo estado.

Em que pesem as boas experiências que ocorreram em alguns encontros e jornadas pedagógicas, se atentarmos para a materialidade discursiva dos enunciados registrados sobre o tema formação, de maneira geral, fica nítido que na perspectiva dos educadores não há capacitação adequada para atuar no ambiente prisional. Em várias escolas, os coordenadores e diretores também não receberam capacitação apropriada.

Em face dessa constatação, nota-se que a formação, tanto inicial como a continuada, é insuficiente para os desafios que os educadores vivenciam em seu cotidiano. Logo, a dificuldade de romper com a barreira da negação dos direitos dos privados de liberdade torna-se ainda mais complexa.

5.1.4 Relacionamentos e interações decorrentes do trabalho docente

É sabido que o processo de ensino e aprendizagem se associa às interações interpessoais que ocorrem no interior da escola. Diante desse entendimento, buscou-se examinar como essas relações acontecem entre os diferentes agentes imbricados à efetivação da escola na prisão: professores, gestores, agentes prisionais e alunos.

No que concerne ao **relacionamento com os colegas professores**, os participantes da pesquisa relatam que:

[...] a nossa equipe sempre foi muito unida na realização dos projetos, não só da Mostra Cultural como em outros. Aquilo que um professor sabe, ele passa para o outro. [...] E acabava todo mundo trabalhando, isso é muito importante porque a palavra respeito, ela vai existir realmente (BERTHA).

*E assim, o relacionamento da gente é bom. É complicado, mulheres às vezes. Tem umas que são super empolgadas para trabalhar, tem umas que já estão cansadas, e vão lá só fazer o B a BA, tipo assim, eu venho fazer o meu e pronto, eu quero saber do meu salário. Isso tem **na escola da rua**, normal. Mas em questão de relacionamento, na maior parte a gente consegue trabalhar em equipe (CHIQUINHA, grifo nosso).*

De acordo com a narrativa, o trabalho educativo depende do individual, do coletivo e da maneira que a gestão desenvolve suas ações junto à sua equipe, independente se a oferta educacional se dá em “*escolas da rua*” (escolas em ambiente educativo formal) ou em escolas na prisão.

Nóvoa (1995a, p. 26) assevera que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”.

Como dito anteriormente, a construção e realização de projetos permeiam o arcabouço das formações. A gestão pedagógica desempenha papel importante, em especial, na tentativa de reforçar a necessidade de que as ações didáticas sejam desenvolvidas em equipe.

Evidentemente que as tensões se fazem presentes, sobretudo, porque um trabalho coletivo abarca diferentes sujeitos constituídos historicamente. Sob essa ótica, Marx (1978) concebe o homem em suas análises como um ser histórico e social, e suas relações humanas estabelecidas com o mundo, de ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar, são ações derivadas, em certa medida, de sua individualidade, mas concomitantemente se constituem na totalidade, na coletividade, no desenvolvimento histórico da sociedade. Logo, as diferentes concepções de mundo, de vida, de ideias, de

ideologias, de fragilidades, intencionalidades, bloqueios, conflitos estão presentes a todo o tempo, como em qualquer outro espaço que conjuga diferentes sujeitos.

Como exemplo, *Pagu* traz em seu enunciado um confronto ideológico sobre o trabalho que desenvolve junto aos privados de liberdade:

Os colegas me acham louca. Já quiseram me convencer de que não funciona [a educação] dentro do sistema prisional. Só depende da gente, continuo convicta disso. [...] Muitos colegas não têm essa visão. Acham que eu quero passar a mão na cabeça do aluno quando nos reunimos para realizar o conselho de classe. É horrível (PAGU, grifo nosso).

Pagu apresenta um conflito bastante recorrente entre os docentes em unidades prisionais. Há os que acreditam que o indivíduo preso pode modificar de vida e que a educação favorece um processo de mudança, assim como há os que desenvolvem seu trabalho desacreditados com a função da escola no cárcere. O último grupo passa a desempenhar ações de cunho mais burocrático, no cumprimento de atividades restritas à transmissão de conteúdo. Uma das formas de minimizar tal descrença seria pela formação continuada.

No que se refere ao **relacionamento com os gestores escolares** (diretores e coordenadores), os discursos mencionam a alteração ocorrida com a equipe gestora que, em sua maioria, assumiu a função com desconhecimento quanto à escola que atende unidades prisionais.

Tudo que acontece na sala, mesmo tudo que acontece tem que ser repassado para a coordenação (BERTHA).

Então, a coordenação é uma coordenação nova, eles não sabem ainda como trabalhar lá dentro, é diferente da gestão antiga, já sabia trabalhar lá dentro. A nossa coordenadora é maravilhosa, porém, ela ainda não está pegando o que é... [...]. Essa gestão para mim, é assim, tudo tem que ser documentado, nada você pode fazer fora (NÍSIA).

[...] a gestão do coordenador que às vezes acaba dificultando um pouquinho. Tem coordenador que é mais democrático, que é mais humano, tem coordenador que já pega mais no pé (BETINHO).

E essa gestão não proporciona nada de novo. Tem uma pessoa que é muito imatura nesse lado que está coordenando, apesar de ser muito inteligente, mas não tem aquela visão de apenas se preocupar com isso, mistura o pessoal, enfim (PAGU).

Bertha, Nísia e Betinho destacam a pressão exercida sobre os docentes com relação à burocracia e ao excesso de informações cobradas pela nova gestão. No discurso dos professores, ficou evidente o desconforto quanto a essa situação. *Pagu*, por outro lado, relata a

falta de profissionalismo e/ou imaturidade de seu respectivo coordenador ao exercer seu trabalho.

Devido à mudança de gestores que ocorreu nos últimos anos (como mencionado anteriormente), muitos dos professores que atuam no interior do estado nem chegaram a conhecer a nova equipe quando assumiram a escola Regina Betine (em período anterior à mudança das extensões). O contato com a nova gestão era realizado pelo celular, *Skype* ou com o compartilhamento de vídeos produzidos e disponibilizados em plataforma da *internet*. Ressalta-se que várias formações aconteceram dessa forma, devido à distância e à impossibilidade de promover encontros presenciais com todos os docentes do estado (como realizado em anos anteriores). Em alguns municípios, houve visita da direção da escola, o que possibilitou que tivessem pelo menos um contato pessoal.

Outra situação destacada é com relação à falta de maturidade da coordenação, conforme *Pagu* mencionou em seu enunciado. Tal fato é bastante comum em algumas escolas, visto que muitas dessas funções são escolhidas pela direção, normalmente, considerando como critério a confiança estabelecida entre os pares e não necessariamente a competência profissional na área.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam o papel significativo da equipe gestora da escola e a necessidade de estabelecer um trabalho participativo, que promova discussões coletivas, com práticas democráticas. Nesse sentido, cabe à direção apreender a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais, além de assumir um papel de liderança cooperativa, que aglutine aspirações e a participação de todos os segmentos em um projeto comum.

Quanto à coordenação pedagógica, os autores mencionam que sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores, especialmente no que diz respeito a um trabalho interativo com os alunos. Isso não implica em afirmar que o resultado positivo das ações pedagógicas reside unicamente na pessoa da direção e coordenação, mas de entender a importância de atuar em prol de trabalhos coletivos, manter um bom clima de trabalho e também avaliar o desempenho dos docentes.

Sendo assim, compete a quem dirige assegurar: a) a execução coordenada e integral de atividades dos setores e indivíduos da escola, conforme definidos coletivamente; b) o processo participativo na tomada de decisões; c) a articulação das relações interpessoais na escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Na ótica de *Betinho*, os avanços da escola dependem muito da equipe gestora:

A primeira gestão, ela era política e tinha bastante influência na SED, ela captava bastante recurso, e a escola estava evoluindo como deveria. Mas infelizmente, como essas direções, eles são cargos de confiança acaba tendo muita interferência por parte da SED. Isso atrapalha um pouco porque a escola meio que perdeu um pouco a força em relação a SED, autonomia, acho que essa é a palavra ideal. Eu acho que a direção tem que ter essa autonomia. E isso eu percebi na última gestão, que perdeu muito essa autonomia. E a gente percebe também que está tendo um enfraquecimento desse ensino prisional, em relação ao corte de gastos (BETINHO).

A falta de unidade e autonomia nas ações dos gestores pode resultar em efeitos contrários à intencionalidade de uma escola democrática. Logo, para que isso não ocorra, é fundamental uma formação específica de toda a equipe, de maneira que estejam aptos a dirigir e participar das diferentes formas de gestão, além de coordenar um trabalho assessorando os professores e prestando apoio logístico a toda comunidade envolvida com o trabalho em prisões. Cabe, portanto, à Secretaria de Educação promover formações direcionadas a esse grupo, de forma que resulte em ações positivas na escola prisional como um todo.

Em menção ao **relacionamento com os agentes penitenciários**, os professores trazem em seus enunciados que há agentes que colaboram com o processo educativo e outros que não aceitam e desacreditam que tal atendimento possa contribuir com a vida do detento.

É difícil lá, é difícil para os agentes, os agentes não gostam, eles falam que aquilo é uma perda de tempo. [...] Então, os próprios agentes têm preconceitos com os presos. [...] Alguns são de boa, são mais tranquilos, mas a maioria deles são severos. [...] Alguns agentes te ajudam, mas outros falam que não tem jeito. Eles se fazem também de besta, dificultam algumas coisas para você (NÍSIA).

Muitos falam categoricamente que esse preso não deveria ter acesso a essas aulas. Até eles usam uma frase bem forte que fala que “ladrão não merece estudar”. Então, se tem muita dificuldade mesmo. E tem muito agente que chega até a tratar mal os professores. Dificultam muito com algumas ações. [...] Mas teve uma situação que me marcou muito dentro do ensino prisional, eu fui tratado como bandido mesmo. [...] Mas tem também agente que é parceiro, que ajuda, que incentiva (BETINHO).

E uma das dificuldades também é sobre o relacionamento, às vezes os agentes não gostam de chamar [os alunos para estudar] (ALZIRA). A maioria deles são contra a escola, reclamam (CHIQUINHA).

*Com os agentes eu percebo que não gostam dos professores porque primeiro que dá trabalho para eles. **É uma coisa meio gozada assim, eles não querem que eles pensem.** Na visão deles os caras que estão lá presos, eles têm que se ferrar porque eles não prestam para viver em sociedade porque fizeram coisas muito feias. Eles também não pensam que essas pessoas, elas podem mudar. [...] Dos agentes é isso, mas comigo eu tenho um bom relacionamento com eles, porque eu também tenho que saber lidar (PAGU, grifo nosso).*

Mas assim, tem muito agente novo que pensa como o antigo, que acha que o preso bom é o preso trancado. É claro que nem todo agente vê a educação como algo legal, como algo prioritário. Se puderem enrolar eles querem ficar enrolando (LAUDELINA).

Por meio dos relatos, fica evidente que o relacionamento com os agentes é permeado por conflitos, devido à concepção distinta a respeito da oferta da educação em prisões.

Para melhor compreensão sobre esse assunto, cabe mencionar algumas questões a respeito das atribuições pertinentes ao operador do sistema penitenciário e das condições oferecidas para que desempenhe sua função. A carreira de Segurança Penitenciária no estado de Mato Grosso do Sul⁹³ foi instituída em 25 de setembro de 2002, por meio da Lei nº 2.518. Suas atribuições funcionais vinculam-se às atividades de preservação da integridade física e moral da pessoa presa ou sujeita à medida de segurança, de vigilância e custódia de presos, de promoção de medidas de reintegração socioeducativa de condenados e de conjugação da sua educação com o trabalho produtivo e reinserção social. A carreira penitenciária é estruturada pelo agrupamento dos cargos de provimento efetivo integrantes da categoria funcional de Técnico Penitenciário, que se desdobra nas funções de segurança e custódia, assistência e perícia, e administração e finanças.

Quando o servidor ingressa no sistema, depara-se com uma realidade complexa, marcada por uma série de discursos e práticas não articulados entre si e até contraditórios, por questões relacionadas à falta de formação e carência de estímulos materiais, sociais e intelectuais, limitando-se a uma função disciplinar ou corretiva (BRASIL, 2006).

Como uma forma de romper com a ideia de que a administração carcerária esteja restrita a questões de segurança, ordem e disciplina, em 2006, foi publicada a Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários (BRASIL, 2006), como um Guia de referência para a educação em serviços penais. Tal documento objetiva formar servidores penitenciários que atuam na execução penal a fim de dar maior visibilidade aos programas de reinserção social, tais como educação, trabalho e/ou qualificação profissional.

Em que pese a necessidade de formar adequadamente esses profissionais, há de se considerar as inúmeras tensões que esses indivíduos vivenciam em seu cotidiano laboral. Segundo os dados do Sindicato dos Servidores da Administração Penitenciária de Mato Grosso do Sul (SINSAP, 2018), atualmente existem 1.650 agentes, sendo 70% lotados na segurança e custódia, o que equivale a um agente para uma média de 66 presos. A previsão do

⁹³ O Sistema Estadual de Justiça foi criado em 1º de janeiro de 1979, por meio do Decreto-Lei nº 11, mas a instituição da carreira de Segurança Penitenciária ocorreu em 2002.

Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária é de um agente para cada cinco presos. Na Penitenciária de Segurança Máxima de Campo Grande/MS, por exemplo, esse número chega a um agente para cada 900 presos.

Somado ao problema do déficit de profissionais para atender a superlotação prisional, há inúmeros entraves quanto às condições de trabalho oferecidas aos servidores, entre eles, a falta de equipamentos necessários para sua segurança, aumento da sensação de insegurança e risco que o ambiente representa, agressões, intimidações e ameaças sofridas por custodiados e a possibilidade de rebeliões nas quais correm o risco de se tornarem reféns ou serem mortos. Enfim, são inúmeras situações geradoras de tensões as quais estão expostos cotidianamente.

Moraes (2013), ao pesquisar sobre a identidade e o papel de agentes penitenciários, revela que os servidores não sentem orgulho de sua profissão e a escondem enquanto podem, além de se sentirem desprestigiados quanto aos discursos e políticas de direitos humanos.

Questão-chave tanto na construção de identidade como no desgaste dos agentes penitenciários pelo trabalho é a necessidade de vigiar e manter a ordem em uma instituição total com as características das prisões, que coloca os agentes penitenciários sempre em uma posição limítrofe entre dois mundos: da lei e da ordem, de um lado, e do crime e da desordem, de outro. Efeito imediato dessa disposição seria o estresse contínuo produzido por um tipo diferente – e por vezes estranho – de familiarização (MORAES, 2013, p.136).

Nesse aspecto, há um processo paradoxal, no qual a naturalização e familiarização com o ambiente prisional significa que o profissional necessita estar em permanente estado de alerta e de guarda. Logo, o fator de desconfiança ou de baixo nível de confiança é importante, inclusive se estendendo aos próprios colegas de trabalho. Também, segundo o Ministério da Justiça, faz parte de sua rotina se deparar com situações de violência e de baixo estímulo material e intelectual, gerando “falta de compromisso com sua função social e aparição de práticas violentas, favorecidas e auspiciadas pelos discursos que reclamam o endurecimento das políticas penais e do tratamento às pessoas presas” (BRASIL, 2006, p. 5).

Os agentes são os representantes mais próximos e visíveis de tudo o que “oprime o preso”, resultando no principal alvo de ataques dos internos. Tais condições se tornam dramáticas para a vida do servidor, funcionando, inclusive, como desestabilizador do equilíbrio familiar e psicológico (MORAES, 2013). Além disso, ao adentrarem o ambiente da prisão, designam o mal-estar com sintomas psíquicos (como ansiedade e angústia) e físicos (palpitação, tonteira, sudorese, etc.). Por consequência, o alto grau de estresse ao qual são

submetidos provoca, em muitas ocasiões, insônia, nervosismo, paranoia e dependência química (principalmente o alcoolismo).

Em outra direção, a pesquisa de Stradiotti, Souza e Freire (2015) procurou identificar a qualidade de vida e saúde geral dos servidores penitenciários do estado de MS. O resultado apontou, entre outras questões, que a prisão é uma instituição de arrebatamento coletivo, na qual é praticamente impossível ingressar e sair sem, de alguma forma, ser afetado. Destaca-se o alto índice de sujeitos em situação de estresse em níveis críticos, que representa o conjunto de dados de morbidade – 18% ao ano na categoria.

Os autores asseguram que há sobrecarga de jornada de trabalho em decorrência do déficit de servidores e da busca por melhor remuneração – ampliação da renda mensal por meio de plantões, chegando a duplicar a jornada de trabalho. Com isso, ampliam-se os problemas de distúrbio do sono, uso de fármacos para dormir, absenteísmo ao trabalho e distúrbios psicossomáticos, comprometendo de forma severa sua saúde e qualidade de vida (STRADIOTTI; SOUZA; FREIRE, 2015).

Somado a essas constatações está o fato de que muitos custodiados ao retornarem ao convívio social não conseguem se desvincular da vida delituosa, cometem novos crimes e acabam retornando à situação de prisão. O operador penitenciário acompanha, em certa medida, esse processo de idas e vindas, o que contribui com sua descrença quanto à reintegração e mudança de vida do apenado.

Sendo assim, além de trabalhar em condições precárias, e com contingente de funcionários muito aquém do mínimo desejável, a entrada do professor no interior da prisão é vista pelo servidor penitenciário, equivocadamente, como dispendiosa, além de gerar novas demandas no desempenho de sua função. Por conseguinte, parcela dos servidores cria condutas de resistência quanto à oferta educacional nesse ambiente e, em muitas ocasiões, adota procedimentos no sentido de prejudicar o cotidiano escolar, boicotando as atividades, não retirando alguns alunos das celas para estudar, atrasando o início das aulas ou adiantando seu término. Sem embargo, cabe ressaltar que há vários agentes que trabalham nessas mesmas condições de precariedade, mas adotam posicionamentos distintos e contribuem significativamente com o trabalho da escola e do professor.

Bertha compreende a dificuldade do operador prisional em seu relato:

Não tive problema nenhum, mesmo antes da construção do plano de educação com as agentes lá, mesmo sabendo que tinham agentes sim que eram contrários à escola. Porque nós sabemos que a escola ela é uma rotina que se cria ali dentro, de abrir, de fechar, a questão do cuidar de toda a

dinâmica do sistema prisional. O agente ele tem uma visão diferente do professor (BERTHA).

Outro fator que prejudica o relacionamento com os agentes é que qualquer situação que possa ser considerada atípica ou inadequada pelo servidor com relação ao professor, o mesmo possui autoridade para levar à direção da unidade penitenciária e à direção se reporta ao núcleo de educação da Agepen e/ou à escola, podendo inclusive interferir na contratação do docente.

Eu falei “Meu Deus do céu, isso vai chegar na coordenação, Jesus do céu”, não deu outra. [...] É, o agente... eles que ligam para a coordenação (NÍSIA).

Desse modo, o trabalho do professor fica sob supervisão constante tanto da gestão escolar, como da unidade prisional e do agente penitenciário, na condição de informante de possíveis alterações na rotina. Com isso, o agente responsável pela disciplina e segurança do setor da escola permanece atento se as atividades desenvolvidas pelos docentes são apropriadas (em sua percepção) para o atendimento a esse público.

Todas essas questões complexas demonstram a fragilidade na relação estabelecida entre o professor e o operador do sistema, sujeitos que trabalham de formas distintas, com objetivos opostos, tentando superar, cada um a seu modo, os desafios impostos pelo ambiente caótico do encarceramento.

Um último aspecto a ser observado diz respeito **ao relacionamento do professor com o estudante privado de liberdade**. Segundo os discursos narrados em entoação de contentamento, de forma geral, a convivência diária é pautada pelo respeito e harmonia entre o grupo.

E tem também um ponto positivo que é a questão do comportamento dos alunos. Isso é muito importante ressaltar porque esse aluno, pelo menos a parte de interesse dele você tem. Ele vai te respeitar, ele chega lá e depende só de o professor dar uma boa aula e conseguir ensinar. Você não perde tempo chamando atenção de aluno, eles são bem participativos (BETINHO).

E eles tem um grande respeito pelos professores e também pelo pessoal da saúde, pelo que eu pude perceber. Respeitam muito bem o professor, não tem o que reclamar de desrespeito de aluno. [...] Eles tratam a gente muito bem (ALZIRA).

E aonde eles acabam criando um certo afeto com a gente, eles criam um vínculo com a gente (CHIQUINHA).

Então, olha, supertranquilo, continuo te falando, falando pela minha parte assim, eu nunca tive problema [com relação aos alunos] (PAGU).

[...] porque a gente brincava muito e eles se divertiam muito. Eu atraía eles para aprendizagem dessa forma, com brincadeiras, com conversas, com reflexões (BERTHA).

Não iremos tratar do comportamento dócil do estudante, pois tal atitude já foi mencionada anteriormente, quando Maeyer (2013) explica que o sujeito tem muito a perder ao adotar posturas violentas e/ou agressivas, especialmente no espaço escolar.

Os alunos lidam com o atrativo da remição da pena e a perspectiva de progredir de regime pelo bom comportamento, logo, torna-se interessante manter o bom convívio com o professor e com toda a comunidade escolar. Esse fato gera uma sensação de maior tranquilidade ao educador no desempenho de seu trabalho, podendo contar com o apoio e participação dos alunos nas atividades propostas.

Contudo, apesar do bom clima de convivência, não se pode deixar de ficar atento quanto à dinâmica que ocorre em sala de aula. Uma das questões que merece atenção diz respeito ao assédio constante dos alunos ao solicitar materiais escolares para levar para a cela, considerando que tudo pode ser comercializado entre as grades.

Tudo que era usado desses materiais em sala que eu falei, a gente colocava no quadro lá, quantas foram utilizadas e tinha que ter no final aquela quantidade. Porque a gente sabe que sempre no final da aula tem alguém que põe no bolso, quer levar, tem quem pede emprestado daquele jeitinho amoroso “Professora deixa eu levar a régua para eu fazer um trabalho lá dentro”, ou a tesoura, ou cola, então assim, não pode (BERTHA).

Elas ficam pedindo as coisas, “professora dá um batom”, eu não posso dar nada, posso dar um lápis, borracha, uma caneta, isso eu posso dar, fora isso não (NÍSIA).

A única dificuldade que eu tinha com eles que eles sempre pediam para levar as coisas para eles. Não pode, sendo professor está ali na sala de aula apenas para levar conhecimento, a gente não podia misturar as coisas, ficar levando o que eles pediam, cola, essas coisas (ALZIRA).

Alguns chegam a levar objetos sem o professor notar e quando percebe já é tarde; em outros momentos, se sentem constrangidos e acabam devolvendo, como narrado por Pagu.

Certa vez, levei para a sala de aula 4 tubos de cola de silicone para finalizarmos os trabalhos. E quando me virei, em questão de segundos já não estavam mais os 4 tubos de cola. Eu mantive a calma e falei “Como seria possível sumir tão rapidamente aqueles tubos?!” Explanei minha indignação. Em seguida dois alunos tiraram de dentro do bolso das suas calças os tubos e me devolveram. Eu perguntei com muita cautela “Por que tinham pegado pra si?” Responderam-me que não sabiam o por quê. Mas no fundo eu gostei da atitude deles em corrigir o ato (PAGU).

Outro fato interessante refere-se à diferença entre o relacionamento com os homens e as mulheres presas.

Os alunos no masculino são mais amorosos. Eu falo amorosos em que sentido, no sentido de gostar de estudar, eles fazem as atividades sem reclamar, eles procuram mais “professora eu já terminei, vai passar mais”, entendeu? [...] Os meninos são mais calmos, não reclamam de nada, a única coisa que eles reclamam é da comida, fora isso eles são tranquilos. Eles fazem a atividade, eles participam. Eu não tenho o que falar do masculino não, só tenho o que falar mais do feminino, as meninas reclamam demais. [...] É difícil lidar com elas. [...] E onde você tem mais reclamação é no feminino, as meninas reclamam demais, meu Deus do céu! (NÍSIA).

[...] lidar com o sexo oposto é bem melhor. Os homens quando se propõe uma atividade, caso eles não concordem comigo, eles reformulam e executam a proposta com total comprometimento. Já as mulheres carregam uma carga maior de resistência. Reclamam, dizem que não vai dar, e não possuem autonomia de seguir os comandos sem a minha intromissão (PAGU).

Nísia e Pagu abordam a distinção em relação à postura do homem e da mulher em cárcere. A diferença entre os dois públicos faz parte do diálogo cotidiano entre os próprios professores e junto à gestão escolar. Por questões já abordadas anteriormente, o público feminino é encarado como um grupo mais difícil no trato diário, no qual a reclamação é maior, a desmotivação para a realização das atividades é constante e a desistência aos estudos é, também, bastante frequente. São reflexos de toda a complexidade que as detentas vivenciam nas celas, sobretudo, devido ao distanciamento de seus familiares.

De forma geral, os docentes se sentem confortáveis em trabalhar junto a esses estudantes e procuram, por meio de diversas práticas pedagógicas, desenvolver ações que possam motivar os alunos, criando um clima de harmonia e afetividade. Os estudantes, na ótica de Santos (2007) e Onofre (2007), valorizam a presença do educador, considerando que são agentes externos que apresentam a possibilidade de trazer os acontecimentos culturais, políticos e econômicos ocorridos fora dos muros das prisões.

A valorização do educador como agente integrador, para além da docência, também é retificada pelo aluno privado de liberdade, Fernando, no Documentário Remição (TORRES, 2013), ao retratar a incapacidade do sistema penitenciário em ressocializar custodiados.

Difícilmente quem sai do sistema pode garantir que não vai voltar... É muito difícil. Porque o sistema não ressocializa ninguém, não. Isso aí é fantasia! O indivíduo, ele se ressocializa, ele melhora por conta própria ou com o contato de pessoas de fora, pessoas externas ao sistema. No caso, os

professores, eles fazem essa função muito bem (Fernando *In* TORRES, 2013).

Na mesma direção, Santos (2007) ainda complementa que, embora a escola esteja localizada em um ambiente violento e repressor, espera-se que a prática educativa valorize a autonomia do interno, problematize sua existência e promova a dignidade dos que ali comparecem, configurando-se como propostas diferentes da rotina que o cárcere impõe.

O professor, nessa condição, configura-se como um sujeito primordial no resgate da condição de cidadão do indivíduo e no estabelecimento de vínculos que o detento perdeu ao ser afastado da sociedade. Nesse sentido, a escola torna-se um lugar de trocas, de vivências interativas, de respeito mútuo, de cooperação, de diálogo, e que pode minimizar as marcas deixadas pela pena privativa de liberdade.

Outro aspecto a ser ponderado é que como o cárcere impõe um ambiente de isolamento e privação intramuros, a carência afetiva é predominante nesse local, o que requer do professor um cuidado redobrado ao demonstrar afeto, considerando que o educando pode tentar uma maior aproximação com intencionalidades, para além da relação aluno e professor. Nesse prisma, as interações são estabelecidas com cautela na demonstração do afeto. Com relação a isso, talvez o relato de *Pagu* possa expressar uma postura comum aos demais professores participantes dessa pesquisa.

Com orientação, com segurança, amor e afeto, vou mostrando o caminho com a minha determinação. Não desisto facilmente. Persisto, insisto. Até que esse aluno vira parceiro e tudo flui naturalmente. É muito gratificante. Tratá-los pelo nome é construir a singularidade de cada um, fortifica sua identidade. Gera respeito e confiança. [...] Não necessariamente essa interação indica uma amizade, mas pressupõe um vínculo afetivo (PAGU).

Perante as narrativas dos colaboradores da pesquisa, ficou perceptível que os relacionamentos se configuram da seguinte forma: no que diz respeito à convivência com os colegas professores não há grandes conflitos, apesar das tensões que integram o cotidiano escolar, que se explicam, em certa medida, pela forma distinta que encaram a oferta educacional em prisões. Enquanto alguns educadores acreditam que podem modificar a vida do aluno por meio da educação, outros restringem seu trabalho a ações mais burocráticas.

No que se refere ao relacionamento com os gestores escolares, os relatos apontam certo desconforto quanto à falta de profissionalismo e/ou maturidade de coordenadores de algumas unidades. Consideram, ainda, que o excesso de cobranças burocráticas por parte da gestão afeta a interação da equipe.

Em menção ao convívio com os agentes penitenciários, as narrativas manifestam situações de tensões cotidianas, implicadas por inúmeras contradições que prejudicam o trabalho de ambos.

No tocante ao relacionamento do professor com o estudante privado de liberdade, os discursos docentes demonstram que a convivência diária é pautada pelo respeito e harmonia entre o grupo, embora não se possa deixar de ficar atento quanto à dinâmica que ocorre no interior da sala de aula.

Portanto, ao encerrar as primeiras unidades de análise temática, constata-se que ser educador em espaço de privação de liberdade exige habilidades docentes muito além do que em outros espaços escolares, pois sua função e seu trabalho pedagógico se configuram com múltiplas atribuições, o que nos direciona a tentar compreender quais as condições oferecidas para que desempenhem tais papéis. Esse assunto será abordado no tópico seguinte.

5.2 Narrativas sobre as condições de trabalho dos professores

Após análise dos enunciados dos participantes da pesquisa com relação às condições de trabalho, as unidades de análise temática que emergiram das principais asserções foram:

- **Condições materiais de trabalho (aspectos físicos e pedagógicos).**
- **Carreira, contrato de trabalho e autonomia.**
- **Condições subjetivas de trabalho (como compreende seu trabalho).**

Na sequência, procurou-se discorrer sobre cada unidade de análise temática em tópicos específicos.

5.2.1 Condições materiais de trabalho: aspectos físicos e pedagógicos

Na maior parte dos relatos dos docentes, predomina o discurso de que a **estrutura física** é inadequada para a oferta educacional.

Os presídios têm uma estrutura muito defasada, as salas de aulas não são ideais para o ensino, umas até faltam ventilador, luz... (BETINHO).

O espaço físico eu acho pequeno para a quantidade de alunos, porque na sala de aula a sala fica muito apertada, o problema do espaço. [...] Então, como que você vai querer que uma pessoa dentro de um estabelecimento que você está, consiga estudar num lugar quente daquele. Fora que as paredes, meu Deus do céu. [...] As salas são pequenas para a quantidade de alunos, fica abafado, todo mundo falando ao mesmo tempo, com todo aquele calor,

...você não aguenta [...]. Falta muita coisa, falta uma boa carteira, falta um bom armário, o ar condicionado às vezes não funciona, sempre está quebrado, é difícil (NÍSIA).

Nos primeiros dias parecia que eu ia morrer sufocada, além do prédio ser todo cheio de mofo, infiltração, tem até goteira dentro da sala de aula, tudo mofado, um aspecto muito ruim. Poderia ser diferente, as cortinas caindo (PAGU).

As dificuldades maiores que eu vejo em questão de estrutura física, a nossa sala é muito pequena, ela é abafada, quente, não é arejada. [...] Como a sala é pequena e já tem o corredor da entrada, os agentes ficam nesse espaço, então o barulho é muito grande. Então eles falam, ligam a televisão. [...] Então o barulho, eu acho que hoje é um fator que incomoda muito (LAUDELINA).

Os relatos apontam que a precariedade da estrutura física é predominante nas escolas inseridas em prisões – as salas de aula são pequenas, com infiltração, cortinas caindo, com pouca ventilação e iluminação.

Os docentes descrevem de forma geral outros problemas como: falta de laboratório de tecnologia, que, quando existe, no geral, os computadores são desatualizados; banheiros em locais inadequados (como por exemplo, dentro da biblioteca); falta de projetor de multimídia (em algumas unidades); as bibliotecas encontram-se defasadas, tratadas como um despejo de obras que não servem mais para outras escolas; falta de sala de professores (na grande maioria); e, falta de espaço para educação física.

Chiquinha, em outra direção, afirma que a escola em que leciona possui uma estrutura física adequada, com gestão participativa da direção da unidade penal, e equipada com banheiro, biblioteca e livros didáticos:

Em relação a estrutura física a gente tem uma estrutura muito boa. Nós temos três salas de aula, nós temos iluminação, ar condicionado em todas as salas. As carteiras, a gente conseguiu dessas novas do Estado, a diretora cedeu as cadeiras para a gente, as outras a gente ganhou de doação. Como o Estado trocou as cadeiras da rede estadual, então acabamos ganhando algumas carteiras, mas assim, estão em perfeito estado, dá para usar, tem o banheiro. [...] Biblioteca perfeitinha, se você ver o nosso acervo é muito bom. É pequeno, não tem livro didático na nossa biblioteca, só livro mesmo de pesquisa, código penal, enciclopédia (CHIQUINHA).

Tal estrutura apontada por *Chiquinha* não faz parte da grande maioria das demais instalações. Pesquisas realizadas por Lourenço e Onofre (2011), Onofre (2007) e Torres (2011) caminham na mesma direção e destacam que o espaço para oferta educacional é constituído – em várias unidades – de maneira improvisada e precária, normalmente, com adaptações de outros espaços.

A improvisação é justificada, em alguns casos, por falta de apoio da gestão administrativa da unidade, por falta de recursos humanos e financeiros, ou até mesmo devido à falta de interesse da gestão pública estadual em oferecer melhor qualidade educacional. Tal condição, inclusive, constitui-se como um impedimento para atender a garantia do acesso de todos à educação, caso haja maior demanda em unidades prisionais.

Nísia comenta que essa situação prejudica inclusive suas ações pedagógicas:

Como você vai dar uma aula diferenciada? Entendeu? Você quer fazer algo diferente, uma aula dinâmica, não pode dar uma aula dinâmica porque a sala é pequena. Você quer trabalhar com jogos também não pode trabalhar porque a quantidade de alunos é muito grande, e você não consegue dar atenção para todos. Falta estrutura (NÍSIA).

Hypolito (1991, 2012) assevera que são recorrentes os diagnósticos mostrando as condições precárias da escola pública, com prédios escolares sem manutenção, com falta de material e recursos didáticos. O autor ainda afirma que “as condições de trabalho têm sido negligenciadas a ponto de ser aumentado assustadoramente a precarização do trabalho docente. [...] Não se pode falar em educação de qualidade, porquanto as condições de produção do trabalho de ensinar persistam precárias” (HYPOLITO, 2012, p. 227).

Scarfó (2002) destaca que uma das condições básicas para a garantia da educação em direitos humanos no cárcere se estabelece pelo atendimento adequado para a realização de atividades educacionais, culturais, recreativas e esportivas, oferecendo preliminarmente estrutura física adequada, como iluminação, cadeiras, mesas, quadros-negros, espaço confortável para os alunos, bibliotecas atualizadas, instalações sanitárias, água potável, etc. Trata-se de um atendimento fundamental para a garantia do princípio da acessibilidade e da disponibilidade, conforme previsto pela Comissão Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais.

No que concerne aos **materiais didáticos**, as narrativas percorrem pelo mesmo problema. Quando as unidades recebem o material pedagógico estes são insuficientes para o atendimento ao aluno, exigindo que os docentes tenham que lançar mão de recursos próprios.

O material era muito pouco. Aqui fora [em escolas comuns] vinha um kit para cada aluno, e lá não, vinha um kit para dividir entre os alunos, e às vezes faltava material, por exemplo, borracha, lápis, cola, etc. [...] Nós fazíamos uma vaquinha com os professores de cada sala e comprávamos esse material que estava faltando, lápis, borracha, até giz faltava (ALZIRA).

Aí os cadernos sempre chegam atrasados. O aluno nunca tem lápis, caneta, nunca tem nada. [...] Você não tem estrutura, eu falo assim, um jogo, uma

cartolina, uma cola. Quando chegam, às aulas estão terminando. Quando você quer trabalhar tem que ser do bolso do professor (NÍSIA).

A coordenadora falava “Não tem material suficiente para todos os alunos, vamos comprar” (BERTHA).

Então, assim, o material didático sempre fomos nós que compramos tudo. Giz somos nós que compramos (CHIQUINHA).

E também as condições não são compatíveis, você precisa de materiais. Eu já gastei muito dinheiro do meu bolso para promover uma coisa superlegal. A escola não está nem aí, os colegas dificilmente, a não ser aqueles que partilham da mesma ideia colaboram de bom grado, outros acham um absurdo [...] (PAGU).

Os discursos não se diferem de outras realidades escolares fora do espaço prisional, em que o professor, para não prejudicar a realização de suas atividades, investe financeiramente na compra de materiais e recursos didáticos diversos. Tal situação contraria a LDB em seu artigo 4º, item VIII, o qual aponta que é dever do Estado garantir atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Além disso, todos os docentes que atuam no interior do estado apresentaram o mesmo relato com relação ao atraso na entrega de materiais, situação que prejudica as atividades no início do ano letivo. Na capital, normalmente a entrega é realizada em menor tempo.

Cabe pontuar que as unidades receberam os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLJ e, na maioria das unidades, é possível encontrar vários exemplares para uso dos docentes e alunos. Contudo, na perspectiva de *Nísia* são obras desatualizadas.

O nosso livro de agora está desatualizado. Venceu em 2016, dois anos desatualizado. Aí eu falei para a minha coordenadora e ela falou “vou fazer o quê?”. [...] Eu acho aquele livro da EJA, meu Deus do céu, eu nem acompanho ele, acompanho assim, alguma atividade, eu mesmo trago o meu material (NÍSIA).

A cada início de ano letivo, a Secretaria de Educação do MS entrega uniformes e kits escolares para as escolas da Rede Estadual de Ensino. Para os estudantes das séries finais do ensino fundamental e do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), o kit é composto por três cadernos universitários, régua, lápis, canetas, borrachas e apontadores. Enquanto para os alunos da EJA, ensino médio e educação profissional, o kit é composto por três cadernos universitários, um caderno de desenho, uma régua, canetas, lápis, borrachas e apontadores.

Nas unidades prisionais, esse material precisa ser dividido para que todos tenham acesso, nesse caso, cada estudante recebe um caderno universitário, um lápis, uma borracha e uma caneta. Os apontadores não são entregues por questões de segurança, devido à lâmina em seu compartimento interno.

Como a quantidade de materiais é restrita, mesmo que o aluno zele por seu material, acaba sendo insuficiente para a duração de um ano. Também há relatos de situações nas quais estudantes comercializam alguns materiais recebidos em troca de favores, drogas, por exemplo, e acabam desguarnecidos do material escolar. Diante da falta destes, o professor se depara com a dificuldade de realizar as atividades propostas, o que o leva a recorrer a seus próprios recursos.

Cabe destacar que alguns diretores e coordenadores da escola demonstram bastante empenho em adquirir materiais diversos e ofertar o melhor para os alunos, até mesmo priorizando recursos para a aquisição de materiais de forma que o docente possa realizar os projetos semestralmente. Entretanto, como a demanda é intensa, não conseguem atender as necessidades emergenciais dos professores.

Posto isso, percebe-se que a estrutura oferecida para o desenvolvimento das atividades educacionais, de forma geral, é inadequada e precária; os materiais pedagógicos, ainda que uma parte seja disponibilizada aos estudantes, são insuficientes para a realização do trabalho docente; os livros estão desatualizados e também são descontextualizados, sobretudo, da realidade do cárcere, inclusive devido à exigência da escola, em desenvolver projetos interdisciplinares que integrem a formação vinculada ao trabalho profissional.

Nas narrativas dos docentes, também foi mencionado o desafio do trabalho do professor com relação aos **aspectos pedagógicos em ensinar em salas multisseriadas**.

O mais difícil que eu sempre achei é a questão das salas multisseriadas. [...] É um desafio muito grande [...]. Então trabalhar com EJA é muito difícil (BERTHA).

Era multifaseada a sala, então era muito desgastante para o professor. Preparar várias provas diferentes, vários planejamentos diferentes, então era bem cansativo (ALZIRA).

De fato, esse é um dos obstáculos enfrentados pelo educador. Embora a escola seja formada por um quantitativo menor de estudantes se comparado às escolas regulares, há um desafio, próprio da modalidade EJA, em trabalhar com variados níveis de aprendizagem.

Destacam-se também os desafios político-pedagógicos, considerando que há uma visão adotada nesse tipo de modalidade com o formato de escolarização tradicional, em que se

contempla uma relação hierárquica entre educador-educandos, fragmentação de conhecimentos, perda de sentidos, descontextualização das realidades e uma tendência à “infantilização” dos sujeitos da EJA, não os reconhecendo como pessoas jovens e adultas que possuem trajetórias, conhecimentos, necessidades, experiências e desejos (RIBEIRO; CATELLI JR; HADDAD, 2015).

Sobre a organização curricular, o Projeto Pedagógico Conectando Saberes propõe uma estrutura em eixos temáticos que procura desenvolver temas como pluralidade, identidade cultural, cidadania, trabalho, meio ambiente, saúde, tecnologia, cultura, globalização, etc., distribuídos em áreas de conhecimento, como língua portuguesa, matemática, história, geografia, química, biologia, dentre outras. O currículo é organizado em três módulos, sendo que o inicial contempla dois níveis, o I e II; o intermediário e o final que abarcam quatro níveis cada, sendo o I, II, III e IV⁹⁴. Nesse sentido, os componentes curriculares permanecem divididos em disciplinas e de forma segmentada, o que exige que o professor desenvolva aulas distintas ao mesmo tempo, com conteúdos diferenciados, planejamentos e provas destinadas a cada nível.

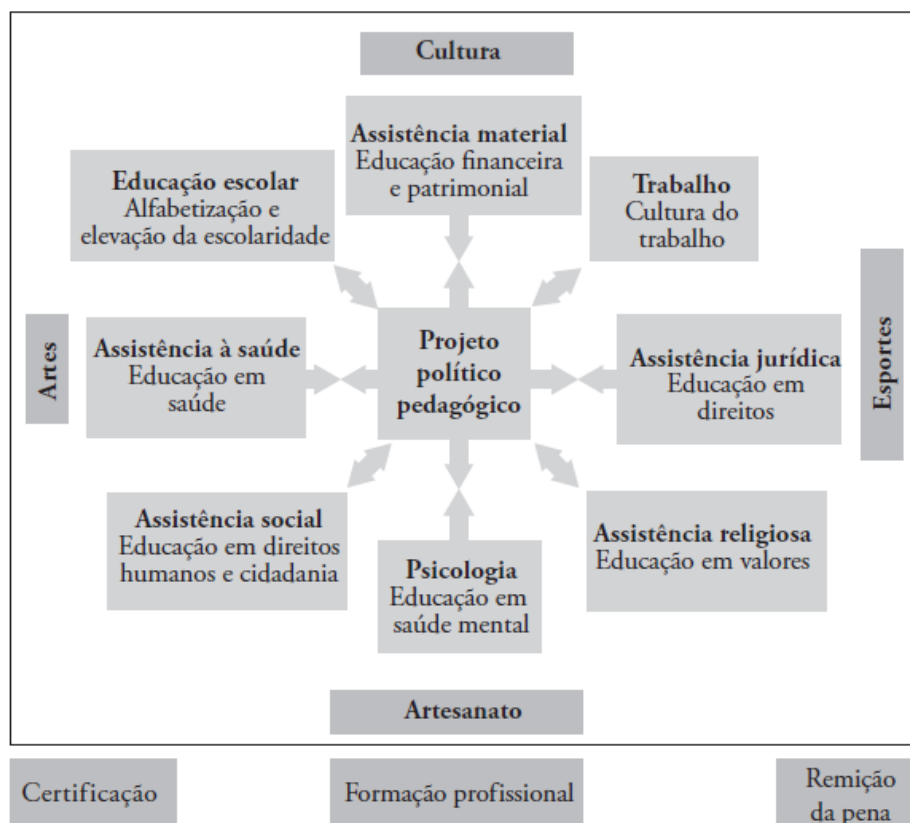
Silva, Moreira e Oliveira (2016) defendem a necessidade de um novo projeto político pedagógico para a educação em prisões, que seja mais amplo, articule e integre os saberes existentes na prisão e o trabalho dos diferentes profissionais que desenvolvem ações distintas.

A articulação se estabeleceria da seguinte forma: a assistência material (que consiste em prover o preso dos gêneros básicos para a vida em confinamento, a educação patrimonial, educação para o consumo responsável, educação financeira e ambiental); médicos e enfermeiros (educação em saúde); bacharéis em direito e profissionais da área jurídica (educação em direitos); assistentes sociais (educação para a cidadania e políticas públicas); psicologia (dimensões da identidade, subjetividade e relações humanas e sociais); e a educação escolar (com seus próprios desafios de promover a alfabetização e elevação da escolaridade em todos os níveis possíveis) (SILVA, MOREIRA, OLIVEIRA, 2016).

Os autores incluíram à proposta as diferentes áreas de conhecimentos transversais, como a cultura, as artes e o esporte. De forma didática, a sistematização do projeto pedagógico ficaria como na figura seguinte.

⁹⁴ A estrutura curricular detalhada foi apresentada no quarto capítulo deste trabalho.

FIGURA 4: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA EDUCAÇÃO EM PRISÕES



FONTE: SILVA, MOREIRA, OLIVEIRA (2016).

Os especialistas indicam a proposta curricular em um novo formato em educação em espaços prisionais, que necessitaria repensar todo o contorno vigente.

Na mesma direção, Vieira (2008) e Onofre (2009) acreditam que a ação docente nesse contexto precisa se associar a políticas de reinserção social para atuar de forma interdisciplinar. Nesse sentido, defendem a interlocução com os profissionais da segurança, saúde, psicologia e assistência social subsidiada e integrada às instâncias superiores responsáveis pela educação carcerária, de forma que haja compreensão de que o homem criminoso não está pronto e acabado, ao contrário, a educação deve contribuir com seu processo de humanização, conscientização e formação permanente.

Na ótica de Arroyo (2006, 2014), os jovens que cursam a EJA, em sua maioria, quando frequentaram a escola, foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes e seletivos. Dessa forma, ao retomar os estudos nessa modalidade, seu percurso escolar torna-se truncado de volta à mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Diante desse entrave, sublinha a urgência de teorias e

práticas de educação popular e escolar que considerem os Outros Sujeitos e Outras Pedagogias, fundados nos princípios de resistência, de libertação e emancipação.

Diante do exposto, destaca-se a necessidade de repensar a oferta modular ou seriada direcionada aos estudantes da EJA, afinal atuar junto a esse público requer um método ativo, dialógico e participante, assim como propôs Freire (1987).

Portanto, segundo os relatos dos docentes a respeito das condições materiais de trabalho em seus aspectos físicos, a estrutura é considerada inadequada para a oferta educacional. Em muitas unidades, o espaço destinado aos estudos é improvisado e adaptado, com salas de aula restritas, problemas de infiltração, ventilação, iluminação, entre outros. Além disso, muitas bibliotecas e computadores disponibilizados estão desatualizados.

Quanto aos materiais didáticos, as narrativas demonstram que são insuficientes para um atendimento de qualidade, o que exige que os docentes tenham que lançar mão de recursos próprios.

Um último aspecto observado nos depoimentos sobre o tema diz respeito às dificuldades que enfrentam ao ensinar em salas multisseriadas. Nesse caso, há a necessidade de constituir formas curriculares mais flexíveis e interdisciplinares, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes, bem como suas histórias de vida, e, ao mesmo tempo, não deixar de pautar-se por conteúdos sistematizados e contextualizados com a realidade prisional.

Como uma forma de integrar as diferentes áreas do conhecimento a partir da realidade dos estudantes, a metodologia dialética do conhecimento seria uma alternativa para atendimento ao público em questão. Em termos práticos, Gasparin (2003) desenha da seguinte forma: em um primeiro momento, percorrer a prática social dos sujeitos da educação, que não se reduz à forma como sentem e pensam os educandos em seu cotidiano, mas como expressão da prática social da qual fazem parte; em um segundo momento, teorizar sobre a prática social, que significa realizar levantamento e questionamento do cotidiano imediato, em busca de suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade; na sequência, retornar à prática para transformá-la.

Com uma proposta metodológica nesses parâmetros, há a possibilidade de integrar os conteúdos e aplicá-los teórica e praticamente no dia a dia do educando.

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção (GASPARIN, 2003, p. 2).

Nesse aspecto, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, culturais, políticas, científicas, históricas, econômicas, etc., que devem ser explicitadas, passando a ser compreendidas em suas múltiplas faces dentro do todo social, não restrito à forma linear, mas articulado de modo interdisciplinar.

Perante tal proposição, Gasparin (2003) anuncia três características desafiadoras, quais sejam: 1) nova maneira de planejar atividades docentes-discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo o conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho, que tem como base o processo dialético prática-teoria-prática.

O conteúdo programático nessas condições organiza-se a partir da situação presente, existencial, concreta do aluno, refletindo o conjunto de aspirações e contradições ao qual está submetido, com a problematização que o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no prisma intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1987). São possibilidades que perpassam por uma ação educativa pautada pelo método dialético, no qual a educação se configura como prática de liberdade.

5.2.2 Carreira, contrato e processo de trabalho

Há dois aspectos mencionados pelos professores sobre a carreira docente no ambiente prisional: o primeiro diz respeito ao **salário**, enquanto o segundo refere-se à forma de **contratação e manutenção do vínculo empregatício**. Sobre a remuneração, há percepções distintas dos docentes.

Realmente o salário lá é muito bom. Tem a questão dos 50% do risco (BERTHA).

Eu acho o salário bom. [...] Eu gosto do salário, não vou mentir. O pagamento é diferenciado, é uma das coisas que chama mais a atenção do professor lá (NÍSIA).

Então o salário é razoável, eu acho que o salário é tranquilo (LAUDELINA).

O salário era ótimo. [...] Agora hoje mudou, diminuiu as aulas (ALZIRA).

Nos discursos apresentados, há a compreensão que a remuneração é diferenciada, justificada, sobretudo, pelo acréscimo de 50% referente ao risco de vida que o profissional recebe a partir do vencimento-base, por desempenhar uma função em local exposto a

situações de risco. O salário é ajustado conforme a carga horária disponibilizada ao docente, podendo ser maior ou menor a cada semestre, como mencionado por *Alzira*.

Em direção oposta, há professores que consideram que a remuneração não é suficiente.

E em relação ao salário, eu até brinco que o professor, ele só corre 50% de risco de vida, a metade dele ele não corre, ele só vai morrer meio, só a metade “Espera que vou te matar só meio”. Então, eu acho que o risco de vida tinha que ser 100% como era no início e o governo decidiu tirar. [...] Mas o ideal seria ser os 100% porque realmente existe esse risco de vida (BETINHO).

Eu acho [salário adequado], dentro do nível do Brasil. Se você falar assim “Você acha que é o suficiente?”, “Não, eu acho que nós merecíamos mais”. [...] Qual a diferença de um professor que está dando aula em uma universidade para outro, você acha só porque eu não desenvolvo pesquisa, mas eu desenvolvo outro trabalho, e o meu trabalho é muito mais, não estou dizendo que é mais difícil que o outro, mas é mais desafiador, certeza, isso eu posso te garantir (CHIQUINHA).

A gente tem uma ilusão que ganha bem, mas a gente fica dois meses sem receber (PAGU).

Segundo os enunciados, mesmo com o acréscimo de 50%, o provento não equivale a uma boa remuneração. *Betinho* considera insatisfatório, considerando que assume o risco de sua vida ao adentrar no espaço prisional diariamente. *Chiquinha*, sob outro aspecto, faz uma comparação com relação ao vencimento do professor universitário e pontua que o desafio de trabalhar com esse público é muito maior, portanto, o valor recebido não acompanha as exigências que a profissão exige. Por outro lado, *Pagu* aborda uma situação bastante complicada para o professor em regime temporário, pois sua contratação é limitada ao ano letivo, logo, o docente permanece sem vínculo nos meses em que não há atendimento escolar – como é o caso do mês de janeiro, a primeira quinzena de fevereiro e de julho e a última quinzena de dezembro.

Para se ter uma noção do desamparo do professor em regime de contratação temporária, o vínculo do docente neste ano (2019) teve início em 18 de fevereiro, mesma data em que iniciaram as aulas. O professor ficou sem vínculo de trabalho entre 21 de dezembro de 2018 e 17 de fevereiro de 2019, totalizando quase 60 dias. A somar com o mês de julho que estará sem contrato por pelo menos dez ou quinze dias, a soma equivale a uma média de 75 dias sem contratação por ano.

Portanto, mesmo que o docente receba um rendimento maior que o professor concursado (considerando que percebe mensalmente o acréscimo de 50%, junto com o

percentual de férias e décimo terceiro proporcionais), a ausência de contratação em alguns meses por ano exige uma programação financeira para dividir a renda quando permanece desvinculado do Estado. Também não há regulamentação de progressão na carreira para o professor contratado, o que resulta no desestímulo em buscar aperfeiçoamento profissional e ingresso em cursos de maior qualificação, como mestrado ou doutorado.

Sobre a questão contratual, há outros entraves, como mencionado pelos docentes.

[...] desde que eu entrei, assim, não conte com esse dinheiro, não faça planos seguros com esse dinheiro, porque hoje você pode contar e amanhã não pode. Porque você pode cometer um erro que pode ser fatal para você ser mandada embora. Seja um erro de perfil, de algum material que você levou e que não podia, e você não pediu autorização (BERTHA).

*Há muitas regras e você tem que obedecer a todas elas se você quiser continuar dando aula lá, entendeu? **Tudo quebra contrato lá.** [...] Sempre foi assim, mas agora é mais rigoroso, **qualquer coisinha você está sendo mandado embora.** É questão do contrato, se é temporário você está indo embora. Então os professores têm muito medo. [...] É difícil, muito difícil, é muita coisa, mas a regra é assim, ou você vai de acordo com as regras ou você sai fora. [...] Ou a gente obedece ou você está fora, como falaram, ou você se adequa ao nosso sistema ou fora (NÍSIA, grifo nosso).*

Um professor contratado é um nada também (CHIQUINHA).

Então esse ano foi muito difícil, esse ano meu Deus do céu. Eu até falei “Olha, eu acho que eu vou começar a fazer uns bolos e vender na região, não sei se eu vou ficar” (LAUDELINA).

Sabe-se que a contratação em regime temporário gera sensação permanente de insegurança no trabalho docente, entretanto não se trata de um problema restrito à educação em prisões, mas a qualquer profissional submetido a essa condição contratual. É importante destacar que o problema se intensifica no contexto carcerário, considerando que a fragilidade nas relações torna-se mais acentuada, pois qualquer ação desenvolvida pelo educador que não for considerada apropriada gera o risco de desligamento de sua função, o que pode ocorrer imediatamente ao fato. *Bertha* apresenta um relato que faz parte do cotidiano do docente, quando a escola deixa o professor ciente de que não deve fazer planos com os provimentos a receber, pois o risco de alterações contratuais é inerente a sua função.

Para refletir sobre a questão, cabe retomar a perspectiva de Oliveira (2004) ao constatar que o trabalho docente tem sofrido precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. Em alguns estados, o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino chega a um número correspondente ao de trabalhadores efetivos. Agregado a isso, a autora destaca que o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no

magistério público se intensifica devido ao arrocho salarial, à inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários e à perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado.

Percebe-se, então, que o ensino é visto como um trabalho não material por não gerar diretamente a mais-valia no processo capitalista, direcionando sua função a um lugar periférico em relação ao trabalho material e produtivo.

Outra dificuldade é que, embora a contratação seja realizada por hora-aula, é exigida a dedicação exclusiva, com participação em todas as atividades promovidas pela escola, reuniões pedagógicas, planejamento, além de obrigatoriamente ter que fazer parte de projetos coletivos, entre outras atividades. Apesar de todo o envolvimento docente, o professor não possui controle sobre o processo de seu trabalho, conforme analisado por *Pagu*.

No outro semestre me trocaram de unidade. [...] Eu sofri muito, porque que o meu trabalho fora interrompido naquela unidade. Ainda tinha ajustes a fazer no processo de ensino aprendizagem. Meu papel não teve consistência nenhuma. Perdi aulas. Me senti totalmente desconfortável. Não por ter mudado. Eu gosto de novos desafios, mas não era a hora. Tive que aceitar. E escutar dos meus colegas uma frase que me deixa muito revoltada, a definição mais adequada para essa não conformação: “Manda quem pode e obedece quem tem juízo”. [...] Porque eu acho assim também, você ficar pulando de galho em galho, agora vai para essa unidade, agora vai para aquela, isso também não é bom porque o tempo faz com que você crie o vínculo e você acompanha aquele aluno no processo evolutivo, e você perde (PAGU).

Além da instabilidade quanto à renovação contratual, o docente pode perder aulas a qualquer momento, resultando em menor salário considerando que seu contrato é regido pelo sistema de hora-aula. Também as mudanças de professor entre as unidades são bastante frequentes, o que pode ocorrer pela gestão considerar que o perfil do professor seja mais adequado para esta ou aquela unidade. Contudo, na maioria das vezes, a alteração ocorre sem justificativa ao docente, que deve acatar a decisão sob o risco de perder a oferta da escola.

Torres (2011) considera que a contratação de 100% dos professores que lecionam em unidades prisionais do estado de Mato Grosso do Sul atende a outras finalidades, além da economicidade e precarização do trabalho. Para a autora, para além do fato dos trabalhadores não gozarem de estabilidade, os colocando numa condição precária, rotativa, a contratação também encobre uma possível necessidade de controlar a liberdade de expressão do profissional. “Isso coloca os professores em uma situação de alta exposição e vulnerabilidade diante dos acontecimentos ocorridos dentro da instituição prisão [...]”, por exemplo, em casos relacionados à recepção e transmissão de uma denúncia de violações de direitos. Pois diante

do regime de contratação, aquele professor que “[...] não atua de acordo com a conveniência institucional, a qual está estritamente relacionada às necessidades do Estado, ele se vê em uma situação de iminente risco de perder o emprego” (TORRES, 2011, p. 99-100).

Sendo assim, o trabalho pedagógico desenvolvido pode ser interrompido a qualquer momento. Para Enguita (1989, p. 169), “a troca de professores de um ano para outro e, a partir de uma certa altura, de uma matéria ou atividade para outra propicia a despersonalização do papel ou, o que é a mesma coisa, sua universalização [...]”.

Perante essa situação, Enguita (1991) explica que o docente é considerado como um trabalhador proletarizado, pois se vê obrigado a vender sua força de trabalho produzindo mais do que recebe e perde controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho. Em sua ótica, não se pode entender a proletarização como uma mudança drástica de condição, mas como um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. Nesse sentido, pode-se assegurar que esses docentes se encontram submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados.

Hypolito (1999) aborda uma questão que pode explicar, em certa medida, o processo de desprofissionalização e proletarização vivido pelos professores nessa condição de cárcere. Para o autor, a profissionalização docente não pode ser entendida separadamente das dinâmicas de classe, raça e sexo, considerando que são sujeitos imersos em profundas relações desiguais. No caso prisional, os docentes atuam junto às classes populares, vivem em bairros populares, seus salários são iguais aos de muitos trabalhadores, todavia, apesar de viverem na cultura das classes populares, são creditados e rotulados como “classe média”.

Isso faz com que certos processos característicos da proletarização ou desprofissionalização sejam obscurecidos, fazendo com que ele esteja presente onde não há autonomia; haja dedicação com os grupos populares onde não há salário; haja vocação onde não há profissão. O mito de um trabalho diferente, intelectualizado, de classe média, tem ajudado a esconder os processos que proletarizam, ou revelam uma tendência à proletarização, e que transformam a profissionalização em algo distante (HYPOLITO, 1999, p. 87).

O processo de proletarização, portanto, é fruto de estruturas construídas socialmente e circunscritas numa realidade política, econômica e cultural determinada, que se intensifica à medida que o trabalho é desenvolvido junto às classes populares, sobretudo, por estar vinculado à educação de jovens e adultos (modalidade desvalorizada pelas políticas públicas), e, especialmente, por se tratar de estudantes privados de liberdade, considerados como a escória da sociedade. Portanto, é possível concordar com Hypolito (1991) quando afirma que o professorado que desenvolve atividades educacionais com as classes populares está

submerso a condições precárias e degradantes de trabalho, tanto na formação, nos aspectos físicos e materiais, quanto nas condições de salário e carreira.

Como consequência, a categoria dos docentes move-se em um lugar intermediário e contraditório entre dois polos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, o que Enguita (1989, 1991) denomina como “semiprofissão”. Esse lugar se instala entre a profissionalização e a proletarização, no qual ao mesmo tempo em que o docente se submete à autoridade de organizações burocráticas, recebe salários que podem caracterizar-se como baixos e perde parte da capacidade de controlar seu processo de trabalho. Ressalta-se que o mesmo tem a função de desempenhar tarefas de alta qualificação, se comparado com o conjunto de trabalhadores assalariados.

Outro fator que compromete o trabalho do professor é que, além da instabilidade, a contratação não ocorre necessariamente por competência profissional.

[...] infelizmente acaba que a SED conduz essas aulas assim, como pode se dizer, usando de cabide político, eu vou usar esse termo [...]. Então tem muito professor que está ali não por competência, mas sim, por indicação. Eu acho que não tem que acontecer, o professor tem que estar ali por merecimento e por competência, estar e ficar, tem que continuar sendo um bom professor (BETINHO).

A situação narrada por *Betinho* é bastante corriqueira em outros espaços escolares, nos quais, em muitos casos, a indicação política se sobrepõe à indicação profissional tanto para a contratação de professores com vínculo temporário, como de coordenadores escolares. Nesse sentido, a prática do clientelismo político influencia, em grande medida, no processo de seleção e contratação de profissionais, realidade que se estende a diversos segmentos da sociedade.

No que concerne às demandas do **serviço burocrático e intensificações do trabalho docente**, os relatos enunciam inicialmente que há excesso de burocratização.

Porque nem tudo pode entrar no sistema prisional, e tudo tem que passar primeiro pela disciplina, porque nós sabemos que lá tem as restrições (BERTHA).

Isso dificulta muito o trabalho porque o ensino prisional tem muita burocracia, muito documento, muita lei, então isso acaba atrapalhando um pouquinho (BETINHO).

Tudo tem que pedir autorização, nada você consegue sem autorização. [...] Tem que pedir, tem que pedir licença, tem que agendar para você entrar lá para você dar uma aula diferenciada. Essa gestão para mim, é assim, tudo tem que ser documentado, nada você pode fazer fora (NÍSIA).

Tudo que a gente vai fazer, a gente pede (CHIQUINHA).

De forma geral, os discursos referem-se à burocracia para promover atividades diferenciadas, que requerem solicitações e autorizações, tanto da coordenação escolar, como da unidade prisional, fato que já foi abordado anteriormente. Em algumas unidades, a cobrança é maior do que em outras, ficando a cargo dos agentes responsáveis por cada local.

Para *Chiquinha*, a intensificação de seu trabalho é bastante recorrente em seu cotidiano.

Então a gente vive isso, porque você vive mais tempo lá dentro, não sei o seu caso, mas eu vivo mais tempo lá dentro da escola do que dentro da minha casa. E quando estou em casa eu tenho que fazer diário online, planejamento online. [...] Nossa, você não tem sábado, não tem domingo, tipo assim, você não se programa, eles programam a sua vida, a educação programa a sua vida, você trabalha no sábado na eletiva.

As narrativas também dizem respeito ao excesso de documentação, em que tudo deve ser solicitado e registrado.

Eu senti [sobrecarga] no sentido assim, de ter mais relatórios, mais parte burocrática, não no sentido de cobrança. Então na verdade eu acho que essa parte é muito pesada, muito burocrática, você fazer, você dar conta. E você ter que organizar os projetos. Então nesse sentido assim dá um peso, mas nada assim que você não consiga também (LAUDELINA).

O caderno do professor é importante porque é o registro de tudo aquilo que acontece não só pedagogicamente, mas também, relacionado a toda didática na sala, e tudo aquilo que acontece (BERTHA).

Bertha e *Laudelina* apontam sobre a necessidade de registro de tudo o que acontece no dia a dia do professor. O docente deve fazer anotações em um diário de bordo de todas as ocorrências e situações que eventualmente possam ser cobradas do docente, como registro do início e término de aula, saída de aluno durante a aula (que ocorre quando retorna à cela ou para atendimento médico ou jurídico), ou qualquer outra situação advinda do ambiente escolar. Tudo deve ser rigorosamente registrado e comunicado à coordenação.

Betinho relata outro processo de intensificação na atuação diária do professor, que diz respeito ao rigor no registro de presença e falta sob o risco de responder criminalmente, visto que é dado o direito de o estudante remir pena de acordo com os dias estudados, conforme apontado em capítulos anteriores.

Em relação a questão de presença no ensino prisional, isso é muito importante. O professor, em uma escola normal, às vezes ele acaba podendo tirar uma falta ou outra do aluno, lá no prisional não. Se ele colocar

presença pro aluno e o aluno não estiver em sala, ele responde criminalmente, como já aconteceu (BETINHO, grifo nosso).

Perante tal exigência, identifica-se que há uma intensificação quanto ao aspecto burocrático, ao considerar que devem ser produzidos diversos relatórios ao longo do ano. Também o docente vivencia uma posição ambígua, visto que deve desempenhar uma função pedagógica inclusiva e libertadora, ao mesmo tempo em que precisa exercer um papel disciplinador ao ter que registrar cada movimentação do estudante, sob o risco de ser penalizado judicialmente.

Outro elemento que pode sobrecarregar o trabalho docente corresponde a sua participação na realização do processo de seleção e classificação dos estudantes para ingresso na escola. Houve situações em que o docente ficou responsável até pelo processo de matrícula.

Porque aqui no sistema penitenciário, além de a gente ser professora, a gente tem que fazer a matrícula do aluno, preencher todas as fichas dos alunos e a gente mandava prontinho para Campo Grande. [...] Mas a gente tinha que mandar tudo assinado por eles, tinha que aplicar as tais provas de classificação para ver a escolaridade, quer dizer, o nível que ele se encontrava, cada professor preenchia da sua turma, então era assim trabalhoso (ALZIRA).

Além disso, Alzira sublinha a cobrança do profissional em manter as turmas cheias e reduzir a evasão escolar.

Tem muito problema de evasão. [...] Eles têm muitos problemas, então qualquer probleminha é suficiente para eles faltarem, não irem à aula, desistirem da escola, qualquer problema que estiverem passando, acabam desistindo, e por vezes trocam pelo setor de trabalho. Preferem trabalhar do que estudar. [...] Igual a evasão, a gente estava sempre correndo atrás desses meninos para voltar para a sala de aula. Outras vezes a gente não conseguia resgatar. E às vezes, alguém sai de alvará e aí vai ficando aquela lista enorme com poucos alunos. Aí tem que ir substituindo com os novos para a sala não ficar vazia (ALZIRA).

Um dos conflitos que motiva a evasão escolar justifica-se pela alta rotatividade dos alunos, visto que as transferências de presídios são constantes e acontecem por inúmeras razões, seja por segurança ou problemas de disciplina. Em outras ocasiões, os alunos se ausentam devido à progressão de regime.

Sobre o conflito entre o horário dos estudos com os horários de trabalho, Leme (2011) esclarece que a maioria dos alunos enfrenta esse dilema, na medida em que grande parte dessas atividades concorre entre si. Tal situação faz parte da realidade prisional de MS,

considerando que as aulas acontecem predominantemente nos períodos matutino e vespertino, ou seja, no mesmo horário que ocorrem as atividades laborais na unidade penal e não pode haver incompatibilidade nos horários, caso ocorra, o custodiado deve optar entre a escola ou o trabalho, visto que ambos agregam para fins de remição de pena. Ademais, o trabalho prisional tem previsão de remuneração na Lei de Execução Penal e, apesar do descumprimento da legislação, parcela dos internos que laboram recebem proventos de $\frac{3}{4}$ do salário mínimo, por isso, a opção em trabalhar acaba se sobrepondo à opção pela escola e tornando-se mais atrativa.

Torres (2017) aponta que o índice de matrícula declinou entre os anos de 2013 e 2017 em relação aos anos anteriores. Para a autora, possivelmente a redução dos indicadores de matrícula e permanência encontra explicação no entendimento consolidado entre a Promotoria de Execução Penal e a Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário de que a pessoa privada de liberdade deve optar entre o trabalho e o estudo, em caso de incompatibilidade nos horários disponíveis. A recomendação deriva de:

Argumento construído em decorrência de suposta inconsistência nas informações prestadas pela agência penitenciária, as quais, em regra, não detectavam a incompatibilidade de horários entre o estudo e trabalho na prisão. Essa incompatibilidade, por sua vez, acontece, em certa medida, por haver pouca oferta de ensino noturno, nas 46 unidades prisionais de regime fechado e semiaberto existentes no estado (TORRES, 2017, p. 229).

O problema recai sobre a conciliação dos horários, de forma que o interno possa ter direito a frequentar a escola, mesmo que esteja trabalhando.

Outro fator que contribui para a desistência dos estudos justifica-se pelo conflito de horários entre a escola e o banho de sol ou a realização de cultos religiosos.

E também tinha o problema do banho de sol, no dia do banho de sol eles faltavam a aula [...]. E tinha também o culto, em que os presos deixam de ir a aula para ir ao culto (ALZIRA).

A alternativa para reduzir o problema seria a oferta educacional no período noturno, entretanto, implicaria em mudanças significativas na rotina das unidades prisionais.

Sob outra visão a respeito dos altos índices de desistência na EJA, Haddad (2002) destaca, entre outras questões, que a escola reproduz a estrutura de desigualdade social presente na sociedade capitalista, configurando-se como distante da realidade e das necessidades concretas dos alunos. Da parte dos estudantes, muitos se consideram incapazes e fracos, introjetando a concepção da ideologia dominante do fracasso entre alunos na mesma condição.

O problema é reconhecidamente elevado em programas de educação de jovens e adultos, em função não apenas de fatores internos aos processos de ensino e aprendizagem, provocados pelas dificuldades inerentes a essa modalidade de educação, como também devido a fatores externos vinculados às difíceis condições de vida dos alunos (HADDAD, 2007).

Timothy (2012) complementa que ao buscar contribuir para a superação de desigualdades, a EJA, às vezes, reforça a oferta de uma educação de duvidosa qualidade para as pessoas das camadas mais pobres da população. Quando o autor cita a “oferta duvidosa”, diz respeito à formação do educador de adultos, os conteúdos, o tipo de oferta e os materiais didáticos, considerados em sua ótica como inconsistentes. Pode-se constatar que são dificuldades que se aproximam do problema da oferta da EJA em unidades prisionais e que podem explicar o aumento da evasão.

Di Pierro e Catelli Jr. (2017), sob diferente ponto de vista, explicam a necessidade de redimensionar os significados da evasão escolar e ter um papel positivo no enfrentamento de condições sociais desfavoráveis. Nesse caso, é preciso reaver as oportunidades educacionais que são implementadas desvinculadas de suas territorialidades, de suas características culturais, necessidades de desenvolvimento local e aspirações de futuro enquanto grupos culturalmente diferenciados.

Em que pese tais questões, os relatos dos docentes apontam em direção a uma sobrecarga de trabalho ao terem que lidar com diversas atividades, para além de sua função polivalente, como: controle burocrático intenso; controle técnico que visa à obtenção de resultados bem-sucedidos em suas ações; dever de manter as turmas ativas e diminuir os índices de desistência; desenvolvimento de projetos interdisciplinares mesmo sem formação adequada; atuação como psicólogo e/ou assistente social, assumindo um papel de conselheiro e mediador de conflitos; e outras ações que exigem que o educador assuma uma conduta constante de vigilância e cautela.

Oliveira (2004) explica que o professor se vê em meio ao seu trabalho permeado por uma série de contradições e que desse profissional são cobradas variadas funções. Essas questões acabam por contribuir para um sentimento de desprofissionalização e perda de identidade profissional. Nóvoa (1991) complementa que, em função das mudanças históricas e socioeconômicas, a imagem do docente foi se desagregando, sendo substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc. Em vista disso, os docentes são obrigados a buscar uma nova relação com a profissão, com uma nova maneira de encarar seu trabalho profissional e sua ação educativa.

São atribuições que certamente contribuem com um cenário de intensificação do seu trabalho na medida em que tem de responder a exigências que extrapolam sua formação.

A ampliação da jornada de trabalho é extensiva a muitos docentes e não reflete necessariamente em um reconhecimento formal ou retribuição adequada. Na visão de Silva (2012):

Pode-se identificar uma precarização do trabalho, em maior ou menor grau dependendo da rede de ensino ou do nível de ensino, a partir de análises das condições salariais, de carreira, de formação e nas formas de gestão que mostram contratações precárias público-privadas. Essa precarização também aparece nas formas de controle e regulação do trabalho, com nítidas modificações organizacionais que intensificam o trabalho. Há um sentimento manifesto de cobrança e responsabilização que indicam uma incorporação subjetiva e moral das políticas regulatórias, o que ficou denominado na investigação como autointensificação (SILVA, 2012, p. 288).

Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 105), a intensificação:

1. conduz à **redução do tempo para descanso** na jornada de trabalho;
2. implica a **falta de tempo para atualização** em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica uma sensação crônica e persistente de **sobrecarga de trabalho** que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito [...].
4. conduz à **redução na qualidade do tempo**, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta [...].
5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
7. frequentemente os **processos de intensificação são mal interpretados** como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 105, grifo nosso).

Evidentemente que a intensificação não acontece em sentido uniforme e homogêneo, mas de forma geral, esse movimento vai ao encontro das excessivas atividades desenvolvidas pelos professores, aumentado pela falta de tempo para atualização e qualificação profissional. Além disso, provoca um distanciamento entre a concepção e execução das ações, gerando a sensação de impotência frente a não continuidade das demandas a serem cumpridas.

Apesar da ampliação da força de trabalho atribuída aos docentes, observa-se que os mesmos procuram se adequar às novas determinações e acabam incorporando novas funções e responsabilidades com certa naturalidade. Além disso, há um sentimento manifesto de

cobrança e responsabilização, seja pela via institucional, seja de si mesmo, que indicam uma incorporação subjetiva e moral dos educadores diante das políticas regulatórias, o que pode significar uma forte relação com um processo de autointensificação no trabalho (SILVA, 2012; HYPOLITO, 2012).

Nesse sentido, o docente passa a internalizar o processo de intensificação, gerando, por consequência, um movimento de autointensificação, que a princípio procura atender as demandas da sociedade de mercado, mas pode criar novos profissionais em crise com sua identidade profissional.

As narrativas deixam em evidência, portanto, que em vista da necessidade de responder a cobranças dos órgãos reguladores da educação desenvolvida no sistema penitenciário (escola e unidade prisional), a intensificação se configura como precarização que se desenvolve nas diferentes formas de controle de seu trabalho.

O sistema capitalista impõe, nesse sentido, meios que variam na ampliação de jornadas, na utilização dos mais variados instrumentos de trabalho, como na maior intensidade destes. Nesse caso, o professor desenvolve seu trabalho, contudo seus feitos produzidos tornam-se alheios ao próprio produtor, escapam à sua vontade, à sua consciência, ao seu controle, empregado como um meio de dominação (LEFEBVRE, 2009). Assim, o poder invisível do Estado autoritário provoca uma domesticação alienante que alcança a eficiência da burocratização da mente, como um estado refinado de “autodemissão” da consciência e do conformismo do indivíduo (FREIRE, 1998).

Uma maneira contraditória de encarar a sobrecarga de trabalho é atribuir a ela um caráter de profissionalização. Quando isso ocorre, pode-se caracterizá-la como um processo de alienação. Dessa maneira, o professor aliena de si mesmo os produtos de sua atividade e faz deles um mundo de objetos separado e independente, em que se representa a perda do controle sobre a própria atividade e se relaciona como um escravo, impotente e dependente.

Como consequência, na visão de Marx (1978), o homem não só aliena parte de si mesmo, como também aliena outros produtos de sua atividade e também aliena a si próprio, da natureza na qual vive e dos outros homens.

Dessa maneira, a intensificação do trabalho do educador pode ocorrer de forma alienada no momento em que o professor se vê obrigado a cumprir intensa jornada de trabalho e realizar tarefas que *a priori* deveriam ser cumpridas na própria carga horária do trabalho pedagógico, como planejamento, correção de avaliações, preparo de materiais, realização de pesquisas, participação de jornadas pedagógicas, participação em comissões escolares, aperfeiçoamento, etc.

Ao considerar tal situação, o questionamento que emerge é: como seria possível o professor retomar o controle de seu trabalho de forma consciente, perante as contradições que o cenário capitalista impõe ao educador? Para Mészáros (2008), mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. Nesse aspecto, a superação acontece pelo próprio trabalho, com uma reestruturação radical das condições de existência há muito estabelecidas. Seria necessária uma intervenção consciente no processo histórico, orientada pela adoção da tarefa de superar a alienação, impondo uma linha de resistência contínua.

O autor considera que “o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista, que defende seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61). Sendo assim, a educação teria uma função soberana, com o objetivo de romper com o círculo vicioso e poder intervir efetivamente tanto na elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como na mudança consciente dos docentes. Trata-se de amplos desafios, que necessitam, sobretudo, de uma formação adequada do educador.

Outro aspecto abordado diz respeito à **questão sindical**. *Chiquinha* demonstra uma nítida compreensão sobre sua importância quanto à valorização do trabalho docente, todavia, por estar submetida à contratação temporária, não tem recebido nenhum apoio do órgão.

A briga sindical é pelos efetivos, aposentados, mas por conta dos contratados não. Tanto é que eles usam da pressão psicológica na gente, tem vez que eles querem que você faça greve “Não, porque senão você vai ser o primeiro a ser prejudicado, porque esse governo faz assim, assim e assim, tal, tal, tal”. [...] Eu não vejo essa luta pelo contratado. Ao contrário, quando a gente foi lá reivindicar alguma coisa, perguntar se tinha como fazer alguma coisa relacionada ao presídio, ela falou “Não, qualquer professor pode pedir essas aulas”. Então quer dizer, saímos de lá pior do que a gente entrou, mas tudo bem (CHIQUINHA).

Sobre a atuação sindical, Hypolito (1991, 2015) reconhece que houve um avanço na defesa das condições de trabalho, na regulamentação da profissão em uma carreira consistente, nas conquistas salariais, planos de carreira, garantias no emprego e qualificação para o exercício da profissão, contudo, apesar dessas lutas terem avançado no sentido de se unificarem com o conjunto de trabalhadores, ainda guardam muitas características corporativas. Entre tais predicados, pode-se incluir a condição do trabalhador em regime de contrato temporário, que é desvalorizado em detrimento do professor em regime efetivo.

Segundo Oliveira (2007), a luta dos sindicatos é contraditória, dado que sofrem o desgaste de ter que lidar com os processos de reestruturação produtiva, com a diminuição do trabalho formal e com o enfraquecimento na cena política como interlocutores autorizados do Estado, ao mesmo tempo em que têm de enfrentar a tarefa de organizar e responder às diversas formas de expressão de indignação, revolta e resistência dos trabalhadores da educação para com o processo de precarização de suas condições de trabalho. Em face de tais contradições, os docentes contratados são colocados em situação de desprestígio social, traduzindo-se como fatores que potencializam a categoria de proletarização.

Com relação **à autonomia do professor**, observou-se que a atuação docente está subordinada à forma como a unidade prisional e a coordenação escolar compreendem as relações estabelecidas no ambiente carcerário.

Tínhamos a liberdade de fazer os projetos, atividades que eram necessárias (BERTHA).

Eu gosto de trabalhar lá por conta disso, é um lugar que eu tenho uma liberdade muito grande para trabalhar (CHIQUINHA).

O professor não tem mais autonomia, não, acabou (NÍSIA).

Segundo os enunciados de *Bertha* e *Chiquinha*, há, em determinadas unidades, maior autonomia no desenvolvimento de projetos e na realização de atividades pedagógicas, diferente de outros locais, conforme descrito por *Nísia*, ou seja, há uma variação segundo a percepção dos responsáveis por cada unidade prisional.

Cabe esclarecer que os professores desse contexto não estão submetidos à padronização dos procedimentos avaliativos externos como implantados nas escolas regulares, entretanto, há certa exigência para que o aluno seja aprovado, como uma forma de apresentar resultados positivos para os órgãos regulatórios. *Chiquinha* tem uma clara percepção quanto a isso.

Tem aluno que chega e não sabe ler e nem escrever. Mas ele foi classificado, ele veio não sei de onde. [...] O sistema quer que aprova, porque às vezes onde ele estava ele foi aprovado. Ou até mesmo aqui, a gente faz isso, a gente aprova às vezes um aluno sem saber, a educação tem isso. Por isso que eu falo, não é só dentro do sistema prisional, essa questão já é de muito tempo, uma exigência do Estado. Porque o governante, o administrador, o executivo, ele não vê lá no comum o aprendizado, ele quer o resultado, ele quer estatística de quantos números aprovaram, ele quer saber se o aluno passou no Enem, ele quer resultado, não importa os meios que ele chegou lá, mas eles não querem pagar o preço para ter um bom resultado. Mas assim, dentro do possível a gente vai fazendo (CHIQUINHA).

A narrativa expõe uma exigência corriqueira no trabalho do professor ao determinar que o mesmo se esforce para que o aluno seja aprovado, embora nem sempre tenha condições favoráveis por não ter alcançado o mínimo exigido para elevação de nível. Há um alerta constante de alguns coordenadores junto aos docentes, ao justificar a necessidade de apresentar números positivos à Secretaria de Educação, inclusive sob o risco de prejudicar a oferta educacional nas unidades prisionais.

Posto isto, observa-se que a autonomia mencionada nos enunciados se ocupa, principalmente, da realização de projetos e atividades pedagógicas. Não obstante, compreendemos que o conceito de autonomia pode ser entendido de forma mais ampla, como condição de participar da concepção e organização de todo o seu trabalho, o que habitualmente não acontece.

Nos discursos dos docentes, fica nítido que seu trabalho é desempenhado com liberdade vigiada, o que nos leva a recorrer a Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), quando mencionam o processo de proletarização dos trabalhadores em educação, enquadrando-os em condição de autonomia relativa. Para os autores, os docentes vinculam-se a um estágio intermediário de subordinação do trabalho ao capital, como um profissional liberal que trabalha como assalariado do Estado, que não é dono do produto de seu trabalho, mas possui certo grau de autonomia em relação ao processo de seu trabalho.

Esta seria mais uma situação de ambiguidade do professor, em que, de um lado, está alienado como os outros trabalhadores, ao possuir pouco espaço de participação na elaboração e na implementação das leis de educação e das políticas da escola, bem como de influenciar ou controlar aspectos importantes de sua vida profissional; e, de outro lado, tem um espaço maior de autonomia e de certa liberdade nas programações em sala de aula e no contato direto e pessoal com seus alunos (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991).

A perspectiva de Jáen (1991) também pode se enquadrar nessa conjuntura, ao considerar que os professores se veem forçados a uma crescente desqualificação, excluídos das funções de concepção e com reduzida capacidade de controle de seu trabalho. O autor indica duas ocorrências quanto à proletarização, a técnica e a ideológica. A proletarização técnica define-se pela perda do controle sobre o processo de trabalho em si, e ocorre quando a direção subordina os trabalhadores a um plano técnico de produção e provoca um ritmo e intensidade de trabalho. Em contrapartida, a proletarização ideológica vincula-se ao controle sobre os fins e propósitos sociais, os quais se constituem por meio de elementos ideológicos quando interferem na capacidade de decisão ou definem o produto final do trabalho de cada

sujeito, bem como os valores ou políticas da organização que compra a força de trabalho (JAÉN, 1991).

Tais questões conduzem a ideia de que o docente é um profissional com caracterizações específicas e que integra a classe trabalhadora proletária ao considerar que, além de vender sua força de trabalho, não possui o controle sobre os objetivos, os meios e o desenvolvimento do mesmo, embora possa gozar de certa autonomia. Tal proletarização se apresenta ora demarcada pela proletarização técnica, que se define em relação ao controle dos modos e execução do trabalho, ora pela proletarização ideológica, que se vincula ao controle sobre os fins do trabalho.

Apesar da perda de controle sobre os modos de execução de seu trabalho, percebe-se que há o predomínio de uma conduta passiva do professor, estabelecida sob a forma defensiva de proteger e manter sua permanência no emprego, o que é bastante justificável, sobretudo, por se tratar de um profissional com vínculo temporário.

Entretanto, há que se considerar que a escola não está absolutamente dominada pelo processo capitalista, pois se apresenta como um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões e conflitos entre interesses de classes e grupo. Nesse sentido, o professorado vivencia uma situação de identidade social contraditória, levando-o a uma condição de ambivalência que agrega tanto o aspecto do profissionalismo como o da proletarização (HYPOLITO, 1991; ENGUITA, 1991; JAÉN, 1991).

Portanto, pode-se concluir que as condições de trabalho dos professores que atuam no cárcere se configuram como proletarizadas, na medida em que há um controle técnico e vigiado que se caracteriza pelo cumprimento formal das leis e pela obtenção de resultados bem-sucedidos, ao mesmo tempo em que não possuem o total controle dos meios e fins de seu trabalho, embora em alguns aspectos seja permitida certa autonomia na realização de atividades pedagógicas.

Há também sobrecarga de demandas burocráticas e intensificações do trabalho que levam os professores a se submeterem e acatarem as ordens estabelecidas, sob o risco constante de perder seu emprego, o que pode ocorrer a qualquer momento.

Outro aspecto conclusivo é que a forma de contratação e manutenção do vínculo empregatício é instável e não promove nenhum tipo de perspectiva de ascensão na carreira profissional.

Diante de tais constatações, torna-se indispensável que esse professor analise de forma mais crítica como suas relações de trabalho pedagógico são estabelecidas no cárcere. Para isso, é preciso abandonar a concepção ingênua e se perceber como um sujeito que se

encontra cotidianamente imerso a uma rede de relações enraizadas em um determinado terreno histórico.

Vásquez (2007) explica que como a consciência do indivíduo nutre-se de aquisições de toda espécie, como valores, ideias, juízos, preconceitos, etc., gera uma atitude humana integrada a determinados princípios ideológicos. Tais princípios podem configurar-se como ingênuos e comuns ou como uma consciência mais crítica e reflexiva.

A consciência do ponto de vista ingênuo está imbricada à prática do cotidiano em sentido utilitário e coincide, nesse aspecto, com o da produção capitalista a serviço da economia burguesa e opressora. Logo, sua visão é apoliticizada, direcionada a um caráter produtivo, mecânico, prático e se limita a exercer um trabalho que contribui para manter a ordem social vigente. Nas palavras de Gadotti (1992, p. 140), “é fácil concluir daí que a educação numa sociedade de classes transmite os modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade, difunde as ideias políticas dessa classe e reproduz por isto tudo, a dominação de classe”.

Por outro lado, para alcançar uma consciência crítica a respeito da realidade, Vázquez (2007) defende que:

Esta significação só pode ser apreendida por uma consciência que capte o conteúdo da práxis em sua totalidade como práxis histórica e social, na qual se integrem e se perfilhem suas formas específicas (o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc.) assim como suas manifestações particulares nas atividades dos indivíduos ou grupos humanos, simultaneamente em seus diferentes produtos (VÁZQUEZ, 2007, p. 36).

Captar o conteúdo da *práxis* significa integrar teoria e prática, ação e reflexão. Logo, a consciência crítica é alcançada quando se considera a história situada em determinado contexto, percebendo as relações entre consciência e mundo de forma dialética. Freire (2001) reconhece o papel da consciência construindo-se na *práxis*; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel ao sujeito; entende que o indivíduo consciente move-se criticamente no mundo e, sobretudo, compreende o papel da educação e de seus limites.

Como ponto de partida para que o professor assumira tal consciência crítica, Giroux (1997) defende a necessidade de considerar que a escola não é um lugar neutro, mas se constitui como um local econômico, cultural e social, que está vinculado às dinâmicas de poder e controle, de esferas controversas que expressam disputas acerca das formas de autoridade, tipos de conhecimento e formas de regulação moral. Diante de tal concepção, a função que o processo educativo pode (e deve) exercer nesse ambiente marcado por

contradições é naturalmente política, por isso o professor precisa ter clareza do projeto político que defende, de exercer uma *práxis* pedagógica que possa ser assumida na defesa das classes populares a favor dos oprimidos, sempre pautado pelos contextos histórico-culturais, econômicos e sociais.

Nessa direção, a educação assume uma significação política de classe que se articula em pelo menos três sentidos. O primeiro é que a educação transmite modelos sociais no trabalho e nas relações diversas, à medida que expressa o nível do poder do Estado e a luta que permeia as tensões e os conflitos no interior dessas relações. O segundo sentido é que a educação forma a personalidade do sujeito, segundo as normas que refletem as realidades sociais e políticas. Por conseguinte, leva-o a problematizar as frustrações ligadas à vida social engendradas pela injustiça, pela desigualdade e pela dominação de classe. O terceiro significado é que a educação difunde ideias políticas ao transmitir concepções sobre a sociedade, justiça, liberdade e igualdade (CHARLOT, 1986).

Diante dessas perspectivas, ao apreender que a educação tem esse caráter político sob essas condições, que transmite modelos sociais, que difunde ideias, forma a personalidade e desempenha um papel fundamentalmente educativo, torna-se possível tanto enxergar a distorção presente nos discursos direcionados à população encarcerada, como perceber sua própria condição de trabalho docente a partir de uma consciência mais crítica.

Com efeito, não há espaço para a ingenuidade de supor que a educação, sozinha, determina os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem de assumir um posicionamento político que conscientiza as contradições do mundo humano.

5.2.3 Condições subjetivas de trabalho

Nesse último tópico, serão analisados os aspectos subjetivos do trabalho docente, ou seja, como percebem seu trabalho no interior das prisões e como se sentem ao lecionar para privados de liberdade.

Ao narrar, *Chiquinha* demonstra que a **solidariedade** se configura como um elemento importante diante das dificuldades que esses jovens e adultos enfrentam.

Por ser muito pequeno [a unidade prisional], a gente tem essa parceria [...] igual na época do frio, não tem blusa de frio. O diretor que veio de Campo Grande ficou chocado, então uma professora pegou e levou. Sabe, a gente leva, tem que ser tudo anônimo, eu mesmo levo, a gente dá tênis, chinelo, essas coisas [...] (CHIQUINHA).

Maeyer (2013) sublinha que dentro e em torno das prisões sempre houve pelo menos uma autoridade moral que estendesse a mão ao custodiado, na tentativa de compreender sua condição e oferecer esperança, papel desempenhado, sobretudo, pelas comunidades religiosas. Na sequência, o autor questiona se os educadores se tornaram como esses novos missionários, como uma massa compósita pouco reconhecida, mas que assumiu um caminho de militância para abrir uma via diferente aos detentos.

Sabe-se que, embora a atuação docente não esteja vinculada a um papel missionário, não se pode negar que se articula em favor dos direitos humanos. Nesse sentido, é natural que o educador se torne sensível às necessidades mais urgentes na vida do educando, intervindo em um papel que deveria ser assumido pelo Estado.

Onofre (2009) complementa que no universo escolar do cárcere, situado em um espaço portador de várias culturas, cidadanias e entidades em que se trabalha com um jogo complexo de filiações e pertences, o papel do professor é de promover situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes, apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural. Logo, para a autora, como o aprisionado vive em função do resgate da liberdade, não há que se medir esforços para repensar o papel da escola, do professor e de outras práticas educativas que ocorrem no interior das prisões.

A troca de experiências com o professor e com os outros alunos leva-os a um convívio que não é movido pelo ódio, pela vingança ou rejeição. A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado inserida numa ordem que “funciona pelo avesso”, oferece ao homem preso a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, contribuindo para a desconstrução da identidade do criminoso (ONOFRE, 2007, p. 24).

Nessa dinâmica, assumir um papel de solidariedade e de empatia significa que o docente compreende a realidade da vida do educando e o enxerga, sobretudo, com um olhar humanizado, embora tenha que conviver com o paradoxo da repressão, punição e da lógica da segurança.

Freire (1987) defende que ensinar exige estar aberto ao querer bem aos educandos, pautado pela relação dialógica, visto que promove o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, evitando reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. Todavia, o educador alerta que a afetividade não pode interferir no cumprimento ético de seu dever no exercício de sua autoridade e prescindir da formação científica séria e de clareza política dos educadores. “Mas

é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (FREIRE, 1998, p. 53).

Nísia e Betinho, sob outra vertente, ressaltam a ausência de **maiores investimentos** para a oferta educacional direcionada aos alunos em condição de privação de liberdade.

Talvez a gente não precisaria de tantos presídios se tivesse uma educação básica de qualidade. Eu acho que é o sonho de todo brasileiro que essa qualidade ainda vai existir (BETINHO).

Eu acho que teria que ter um olhar diferenciado para eles. Já que estamos falando em reeducar, estamos reeducando, estamos trabalhando para a sociedade, como que vamos trabalhar para a sociedade se você não dá recurso? (NÍSIA).

Os relatos demonstram uma nítida percepção quanto à realidade envolta desses sujeitos e à necessidade do investimento de maiores recursos em prol do processo educativo. De fato, são necessários investimentos múltiplos no sistema educacional carcerário, na formação docente, na estrutura física, nos recursos pedagógicos, na atualização de obras nas bibliotecas e nas políticas de educação de jovens e adultos que possam responder à demanda da população encarcerada e subsidiar ações em defesa de um tratamento mais humano, balizado pelo direito à educação.

Não se pode deixar de destacar que é indispensável, na mesma medida, empregar recursos dirigidos à capacitação de servidores penitenciários, de forma que esses profissionais possam tornar-se protagonistas do processo de reintegração dos apenados. Dessa forma, a oferta educacional pode trazer resultados concretos à questão penitenciária, passando a ser encarada como uma oportunidade e não como privilégio.

Pagu, em outro enunciado, manifesta o **preconceito** que o professor enfrenta por atuar junto aos detentos.

Assim, em relação aos professores da própria escola do ensino regular, eles ficam assim “Ah, mas”, eles ficam meio curiosos, alguns a gente percebe que eles próprios não acreditam na educação prisional, “Puxa, mas o menino, esse menino foi aluno aqui nosso, não queria saber nada com nada, agora foi preso e quer estudar?” Então há esse preconceito, não tem jeito, “Ah, mas tem que ter lanche? E eles estão algemados”, então eles têm toda uma ilusão, uma imaginação do que pode acontecer. [...] A maioria tem medo. Medo, preconceito, acha que é em vão. São as dificuldades que a gente encontra. E não é em qualquer ambiente que você fala “Ah, eu sou professor da educação prisional”, “Puxa, mas lá tem aula? Nossa, mas para quê? Que desperdício, que mordomia!” (PAGU).

O preconceito mencionado retrata apenas um reflexo da sociedade forjada em um discurso de senso comum, no qual predomina a alienação acerca das determinações históricas, sociais e estruturais a que as classes mais vulneráveis estão submetidas. Nessa conjuntura, sem a superação da alienação, torna-se improvável enxergar que o investimento em cursos, ensino e formação profissional direcionado aos custodiados, atende aos interesses da própria sociedade, na medida em que se busca reduzir os índices de delitos e delinquências cometidas contra ela mesma.

É indispensável recordar que vários detentos jamais tiveram oportunidade de acessar a educação, considerando que a maioria é oriunda de classes pobres e marginalizadas. Nas palavras de Maeyer (2013, p. 44), “não se trata de negar o passado e o crime, não se trata de dar um certificado de boa reputação àquele que não merece. Trata-se de ajudá-lo a enxergar que é possível fazer outras coisas, que ele é capaz de outras atitudes, outros projetos, outras afeições”.

Finalmente, as narrativas dos professores demonstram **um sentimento de contentamento e realização** ao trabalhar com esse público, mesmo perante as dificuldades que enfrentam.

Trabalhar no sistema prisional é muito gratificante. Eu amo trabalhar com EJA, tanto no prisional como aqui fora. Quando o aluno começa a estudar, a gente percebe que na vida dele houve essa mudança devido à escola, e ele continua o estudo fora, faz uma faculdade e tem uma mudança de vida. Então isso é muito gratificante (BERTHA).

E eu sou muito grato, muito feliz de ter trabalhado com o ensino prisional. Eu melhorei muito como ser humano (BETINHO).

O professor gosta devido a quantidade de alunos, não tem trabalho com o aluno [...]. É bem complicado, mas eu gosto, eu gosto porque acho que estou contribuindo de alguma maneira ou de outra (NÍSIA).

Gostei muito de trabalhar no sistema penitenciário, apesar que as pessoas aqui fora ter um certo preconceito, eu acho assim, na minha opinião, que dentro do sistema penitenciário, muitas vezes, a gente está mais seguro do que aqui fora. Mas é muito bom trabalhar dentro do sistema penitenciário, para mim foi muito gratificante. Apesar de ser cansativo, valia a pena. Porque quando a gente educa e gosta e faz com prazer, não importa se é muito desgastante, importante que a gente faz com amor (ALZIRA).

Para mim era um orgulho, porque eu acho que ele [o aluno] não vai saber interpretar um texto, não vai saber fazer uma dissertação na vida dele, mas ele já tem uma noção do que é isso. Eu já me sinto satisfeita com esse resultado porque eu sei que é difícil, imagine para um senhor de idade. Assim, a política da educação no sistema prisional, eu acho uma coisa muito boa. Eu me sinto privilegiada por trabalhar lá, porque eu conheço outras realidades [...] (CHIQUINHA).

Muitas pessoas não tiveram oportunidade, é impressionante. E aí você vê que a pessoa participa mesmo, ela quer aprender, ela fica feliz quando ela aprende, quando ela tem uma informação nova, isso é muito gratificante nesse sentido. [...] Assim, se eu estou ganhando 200, 500 a mais ou se não ganho, eu fiz essa profissão, eu entrei por amor a profissão (LAUDELINA).

Os relatos entoados com sentimento de realização profissional demonstram que os professores apreciam seu trabalho apesar das inúmeras dificuldades que enfrentam em seu cotidiano. *Bertha*, *Chiquinha* e *Laudelina* descrevem uma expressão de contentamento quando observam o progresso na aprendizagem do estudante. Fica nítido que há a compreensão de que o sujeito em condição de privação de liberdade é um ser inconcluso e inacabado, por isso a crença de que a mudança é possível.

Sobre o inacabamento do homem, Freire (1998) defende que a inconclusão do indivíduo é própria de sua experiência vital, de tal modo que sua presença no mundo não se constrói no isolamento, isenta da influência das forças sociais ou fora da tensão cultural e histórica, pois, dessa forma, haveria renúncia a respeito da responsabilidade ética, histórica, política e social do sujeito.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE, 1998, p. 64).

Sendo assim, o indivíduo privado de liberdade se inscreve como um ser inacabado no qual a educação se funda como um movimento permanente. Com essa dinâmica, o professor acredita que suas ações podem levar o sujeito a um processo de consciência e de busca constante, desvinculando-o de uma visão fatalista e determinante de seu fracasso, e levando-o a uma posição de quem luta para não ser um objeto, mas um sujeito que compreende e problematiza sua própria história.

Por fim, diante de todos os relatos enunciados nessa pesquisa, observa-se que os conflitos e as contradições são presentes na atuação do professor que atua nesse cenário e que contribuem, de forma significativa, com a formação de sua identidade profissional.

Sobre isso, Garcia (2010) considera que a identidade do professor se caracteriza como um conjunto de particularidades pessoais e profissionais, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções.

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente (GARCIA, 2010, p. 1).

Sendo assim, pode-se dizer que a identidade do professor vincula-se, também, à organização dos sistemas escolares, dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e, por meio dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem a experiência que podem ter de si próprios (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Logo, suas identidades passam pela forma como enxergam o mundo, o ser humano, a função da educação, as relações interpessoais presentes nos espaços escolares, bem como as condições de trabalho oferecidas para que desempenhem suas funções, articuladas as suas posturas e comportamentos desenvolvidos no cotidiano de seu trabalho.

De forma geral, pode-se constatar que são professores que desenvolvem seu trabalho, acreditando, assim como Freire (1998), que, embora as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas não sejam favoráveis, mesmo diante de barreiras de difícil superação para o cumprimento da tarefa histórica de mudar o mundo e o ser humano, os obstáculos não se eternizam.

NOTAS CONCLUSIVAS

Os esforços empreendidos nesta pesquisa buscaram compreender o processo de trabalho e as condições sociais e materiais dos professores e das professoras que atuam em escolas inseridas nas ‘celas’ de aula, junto aos privados de liberdade. O termo ‘cela’ de aula foi utilizado no título de forma intencional, não como uma maneira de estigmatizar o ambiente escolar, mas para demarcar o espaço de contradições que se pretendia analisar.

Para alcançar tal objetivo, foi necessário trilhar alguns caminhos como: investigar como se configuram o sistema prisional e o tratamento penal balizado pelos direitos humanos; analisar as políticas internacionais e nacionais a respeito da educação em prisões; identificar como se organiza a escola que atende unidades prisionais; analisar a função do professor e suas relações contratuais de trabalho; e, avaliar o processo de formação dos professores/professoras que lecionam para pessoas privadas de liberdade.

Com base nesses objetivos, as primeiras inquietações que permearam a pesquisa foram: o que caracteriza o trabalho docente em uma escola em prisões? Como ocorre o trabalho do professor nesse ambiente? Quais as condições de trabalho oferecidas ao docente no contexto de aprisionamento, marcado pela disciplina e tensões próprias do sistema prisional? Como ocorre o processo de formação do educador e a preparação para assumir efetivamente a sala de aula?

A fim de investigar tais questionamentos, inicialmente foi necessário verificar como o tema havia sido abordado até aquele momento. Em diferentes espaços acadêmicos, buscou-se inicialmente os trabalhos de dissertação e tese que abordaram a temática. Tais pesquisas investigaram, sobretudo, questões referentes à formação continuada dos professores, aos aspectos das experiências e saberes docentes, às relações de afetividade no ambiente escolar, às políticas públicas destinadas à educação em espaços prisionais e ao impacto do dispositivo do cárcere sobre o sujeito professor.

A partir dessa análise e da revisão de literatura sobre o assunto, observou-se a necessidade de maior aprofundamento sobre como ocorre o trabalho do professor no interior das prisões, assim como a respeito das condições que são oferecidas para desempenhar ações pedagógicas com sujeitos em condição de aprisionamento.

Para isso, foi preciso delimitar a pesquisa. Optou-se pelo estado de Mato Grosso do Sul, por três motivações: primeiro, por não haver nenhum levantamento específico sobre as condições de trabalho docente no estado; segundo, por referir-se ao *lócus* de trabalho da

pesquisadora à época; e terceiro, porque a situação carcerária dessa região merece destaque, considerando que, em termos proporcionais, é o que mais encarcera quando comparado ao grupo de habitantes do estado.

Como procedimento metodológico, foram utilizadas entrevistas narrativas com sete professores e professoras que atuam em diferentes unidades prisionais no estado.

O estudo mobilizou o pressuposto de que o trabalho do professor desenvolvido no interior de unidades prisionais ocorre em condições precárias, tanto no aspecto de ampliação da jornada de trabalho sem o reconhecimento formal e sem a devida valorização do professor, como na falta de perspectiva de ascensão na carreira, gerando, por consequência, um desajustamento e insegurança profissional.

Ao mesmo tempo, conjecturou-se que o processo formativo dos docentes que atendem alunos em condição de privação de liberdade pode ser caracterizado como frágil e inadequado. Tal situação acarreta dois problemas: primeiro, impede que o profissional desempenhe plenamente seu papel, de modo a contribuir com a promoção de uma educação que atenda as necessidades formativas do aluno em privação de liberdade; segundo, a qualidade do trabalho pedagógico depende, quase que exclusivamente, do interesse e compromisso político e social do professor. Se não houver consciência crítica do docente a respeito de seu trabalho e das contradições ocorridas no interior das prisões, a educação ofertada pode servir apenas como um instrumento de manutenção dessa parcela da população, agora recolhida em prisões, contrariando a perspectiva da educação pautada por uma natureza emancipadora.

Para elucidar essas questões, adotou-se o conceito de trabalho docente como um processo educativo em suas diversas atividades realizadas quanto às caracterizações de cargos, funções e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades. Ao mesmo tempo, considerou-se que o trabalho do professor abarca distintas dimensões profissionais, envolto na subjetividade do indivíduo, como as percepções, valorações, opiniões e expectativas. Por outro lado, as condições de trabalho do educador situaram-se a partir das condições materiais, como remuneração, formas de contratação, valorização profissional, intensificação da carga de trabalho e demais aspectos voltados à resiliência e crença de realizar um trabalho socialmente relevante.

Como uma forma de entender os elementos que envolvem o trabalho do professor, foi preciso contextualizar o cenário prisional. Para isso, foram explorados os aspectos mais expressivos a respeito da realidade das prisões brasileiras, demonstrando o perfil dos privados de liberdade no qual predominam os jovens pobres e negros e as condições precárias

oferecidas aos mesmos para cumprimento de suas penas, que se contrapõem com a garantia de direitos humanos que indicam a preservação da dignidade da pessoa humana.

Após revisão dos dados oficiais a respeito do aprisionamento no país, notou-se que o sistema penal transformou a população vulnerável em uma fábrica de medos, de desigualdades e marginalização, instituindo nitidamente uma guerra contra os pobres, por um paradigma explícito de contenção e neutralização da juventude, sobretudo, a negra. Por sua vez, a repressão social e o aparelhamento policial intensivo agravaram a instituição carcerária, o que contribuiu com a insegurança e a naturalização do discurso sobre a “reincidência”, gerando maior necessidade de endurecimento nos regimes de detenção.

Com base nessas reflexões, ficou evidente que o sistema penitenciário se transformou em um centro de conflitos e violências de diversas proporções, no qual se encontra imbricado a um contexto de violações cotidianas ao qual estão submetidos os privados de liberdade.

Mesmo com a consolidação de distintas ações e programas de governo ou de Estado a fim de tornar as mudanças legais mais efetivas a respeito dos direitos humanos, pode-se afirmar que o tratamento direcionado ao apenado ainda pode ser considerado precário. As legislações necessitam ser fortalecidas para que esses valores se tornem agenda prioritária para as ações governamentais e incorporem os valores nela embutidos.

Em seguida, foi delimitado um marco conceitual para a educação em prisões, procurando identificar as principais políticas e legislações, que emergem, sobretudo, das distintas conferências internacionais realizadas com a promulgação de que todos os indivíduos têm direito à “aprendizagem”.

Observou-se que, a partir da promulgação desses documentos, houve avanços na educação ofertada aos reclusos, que se justifica, sobretudo, em virtude das lutas políticas e profissionais dos movimentos sociais, em que o tema da aprendizagem de adultos para todos evidenciou os direitos e as aspirações pelos diferentes grupos – em especial, aos mais vulneráveis e em situação de risco.

Por outro lado, ao analisar tais documentos, não se pôde deixar de perceber que os mesmos se estabelecem por ideias neoliberais, em que se reduziu a perspectiva da educação para todos, ao priorizar a educação escolar com objetivos de aprendizagem. Compreende-se que a redução do termo equivale à regulação das diretrizes do mercado de trabalho, que procura reduzir a educação ao contexto primário, a uma aprendizagem mínima, de forma que suas condições econômicas sirvam como manutenção da velha divisão capitalista.

Apoiou-se, em seguida, na compreensão de que a educação em espaços de privação de liberdade configura-se como um direito, e não um privilégio. A oferta educacional significa uma segunda chance àqueles que não tiveram oportunidade de estudar no tempo e idade hábeis. Contudo, ao verificar como a educação se estabelece nos estados brasileiros, a realidade demonstra que há um distanciamento significativo dos documentos que regulamentam a oferta como um direito, demonstrando que ainda há muito que avançar para atender esse público.

No último eixo da pesquisa, foram delineadas, brevemente, as histórias de vida que marcaram o percurso profissional dos professores entrevistados. Os relatos revelaram que todos desconheciam a realidade do sistema prisional, mas que, ao conhecer, tornaram-se sensíveis às necessidades educacionais dos indivíduos reclusos, o que os levou a acreditar em uma educação que pudesse contribuir com a reintegração de seus alunos, quando em condição de liberdade.

A partir das narrativas a respeito do trabalho docente, apreendeu-se as seguintes considerações:

- a) A prática pedagógica deve ser amparada por uma natureza democrática de assumir a dimensão ética substanciada pela realização do bem comum. Também houve a percepção de que o “perfil” necessário para atuação profissional em prisões perpassa por uma atitude ponderada e cautelosa ao lidar com os alunos no cotidiano das aulas.
- b) Sobre a função do professor, as narrativas apontaram atribuições para além do processo de ensinar, como: elevar a autoestima do estudante; assumir uma atitude compreensiva ao lidar com situações desconfortáveis e desenvolver projetos e atividades variadas, que devem ser exercidas com criatividade e dinamismo.
- c) No que diz respeito aos relacionamentos decorridos no processo de trabalho, os relatos destacaram que estão presentes tensões naturais entre os pares que vivenciam o cotidiano da prisão, seja devido às condições de trabalho ou às perspectivas ideológicas distintas de cada agente vinculado a essa realidade.
- d) No que concerne às condições de trabalho dos professores, identificou-se que a estrutura oferecida para o desenvolvimento das atividades educacionais, de forma geral, é considerada inadequada.
- e) Quanto à forma de contratação e manutenção do vínculo empregatício, ficou nítido que ocorre de maneira precária, considerando que não há garantia de permanência do educador no trabalho, tampouco a regulamentação de progressão

na carreira para o professor contratado. A sensação vivenciada pelo docente é de permanente insegurança, sobretudo, porque as relações são frágeis. Ao mesmo tempo, o professor também se submete a uma sobrecarga, na medida em que deve realizar inúmeras atividades para além do processo de ensino e aprendizagem.

- f) Da mesma forma, não há autonomia em seu trabalho, considerando que não participa da concepção e organização de todo o processo que envolve as atividades educacionais e pedagógicas.
- g) Um dos desafios destacados nas narrativas refere-se ao trabalho pedagógico direcionado às salas multisseriadas. Nesse sentido, faz-se necessário que sejam repensadas as propostas curriculares da EJA, com organização não hierárquica, flexível e interdisciplinar, que considere Outros Sujeitos e Outras Pedagogias, pautada, especialmente, pelos princípios de resistência, libertação e emancipação.
- h) Finalmente, o processo formativo docente, tanto inicial como continuado, é considerado inadequado e insuficiente perante os desafios impostos em seu cotidiano.

Portanto, assim como anunciam as políticas públicas delineadas na pesquisa, há a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada de professores, em melhores condições de trabalho, na manutenção e recuperação de bibliotecas, atendimento em todos os turnos, produção de materiais didáticos contextualizados, apoio pedagógico qualificado, implementação de metodologias adequadas ao público em questão, espaços adequados para as aulas e atividades físicas, entre outros.

Feita essa retomada da pesquisa, procurou-se esboçar algumas reflexões e possíveis proposições (não conclusivas) da tese.

Diante das constatações de precariedade do trabalho docente, entende-se que a prática educativa precisa pautar-se por uma consciência crítica do docente, de forma que possa compreender como seu trabalho se articula ao contexto penitenciário, a partir da leitura de mundo pautada pelas condições históricas, políticas e sociais.

Como os dados evidenciaram que o processo formativo inicial e continuado do professor não atende efetivamente as necessidades dos docentes, tanto para lidar com o contexto de aprisionamento como para acolher as especificidades dos privados de liberdade, pode-se considerar que a efetividade do trabalho do educador depende, em grande medida, de seu interesse, da consciência política e do posicionamento crítico a respeito de temas que

envolvem as contradições impostas pela sociedade, em que se distingue a posição destinada ao oprimido e ao opressor.

Caso haja consciência crítica do docente, a oferta educacional pode tornar-se um instrumento potencializador de transformação do indivíduo preso. Da mesma forma, ao aderir a uma posição crítica a respeito de tal realidade e assumir uma postura de luta e engajamento junto ao aluno, o educador pode encontrar condições de reduzir as exigências impostas pela contradição capitalista, levando os estudantes à reflexão sobre si e sobre o mundo como uma prática de liberdade.

Assim, a tarefa docente é assumir um posicionamento político em crítica à classe dominante, em prol de uma formação discente ajustada por uma concepção de mundo histórica, que está em constante movimento e é adequada aos interesses populares. Ao apreender que a educação tem esse caráter político, torna-se possível enxergar a distorção presente nos discursos direcionados à população encarcerada.

Em outro aspecto de análise a respeito da atuação docente, notou-se que é preciso estabelecer melhor articulação da educação escolar junto à assistência material, área da saúde, da psicologia, assistência social e jurídica, conjugados em diferentes áreas de conhecimentos transversais. Trata-se de amplos desafios a serem perseguidos, que necessitam, sobretudo, de uma formação sólida do educador.

Diante dessa percepção, há algumas questões que merecem reflexão no processo formativo do educador, quais sejam: que tipo de formação continuada deve ser oferecida aos docentes no âmbito da EJA prisional? Como articular as funções de segurança e educação presentes no cotidiano do ambiente prisional? Como a formação do educador pode dar centralidade à educação dos direitos humanos e à valorização do estudante privado de liberdade?

Considera-se que a formação deve caminhar em direção ao fortalecimento das práticas educativas, que habilitem o indivíduo a participar das tomadas de decisões de seu trabalho, articulado em conjunto com os pares educacionais, como comitês, conselhos, sindicatos e outras redes colaborativas que participam das decisões do âmbito da escola. Nessa perspectiva, busca-se fortalecer as políticas de formação de docentes da Educação de Jovens e Adultos.

Considera-se, ainda, a necessidade de o docente vivenciar o processo de reflexão prático-teórica, em que possibilita refletir sobre sua própria prática. Nesse caso, a formação acontece a partir de dentro (na instituição educacional e para ela).

Exige-se daí, um trabalho de (re)construção permanente de uma identidade profissional, promovida pela troca de experiências entre docentes, de modo a permitir que se examinem as teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, as tensões presentes nas relações e como se estabelecem as lutas (ditas e não ditas) no espaço de aprisionamento. Sendo assim, é necessário construir uma rede coletiva de trabalho com diálogo permanente entre os professores.

Portanto, defende-se uma formação pautada pelos princípios da Educação Popular, dos Direitos Humanos, da Autonomia intelectual do professor e das Dimensões técnica, estética, ética e política.

A formação docente em **Educação Popular** vincula-se à perspectiva do professor polivalente para atuar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, considerando a cotidianidade dos privados de liberdade e a integração de práticas de cidadania ativa.

A **Educação em Direitos Humanos** visa promover o enfrentamento das múltiplas negações de direitos, contrapondo-se a toda e qualquer forma de exclusão. Nessa direção, os temas passam pelo reconhecimento ontológico do ser humano e a promoção de uma cultura fundada por preceitos de igualdade, princípios democráticos, respeito às diferenças, justiça social e dignidade dos seres humanos.

A **Autonomia Intelectual** caminha em direção ao conhecimento crítico, sobretudo direcionado à compreensão a respeito das condições de injustiça forjadas e mantidas pela sociedade capitalista. Uma formação que adote a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora.

Nesse processo de autonomia, a formação visa oferecer condições ao docente em examinar sua atividade, tendo clareza quanto às condições ideológicas impostas, além de compreender qual o papel assumido diante da produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio das pedagogias utilizadas em suas práticas.

Finalmente, a formação do professor que atua em prisões ganha novos contornos ao adotar as **Dimensões técnica, estética, política e ética**, como propostas por Rios (2001). A dimensão técnica diz respeito à capacidade de lidar com os conceitos, comportamentos e atitudes articuladas ao contexto social e político; a estética trata-se de uma sensibilidade e criatividade direcionada ao bem social e coletivo; a política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; e, por fim, a dimensão ética, que se refere à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade.

Diante de tais proposições, cabe o seguinte questionamento: tais enunciados seriam utópicos e ingênuos? Considera-se o pensamento freiriano de que não há educação sem

utopia, logo, há sempre um caminho desejável a perseguir em busca de uma educação emancipadora, justa e mais humana.

Como menciona Freire (1987, p. 12): “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Assim, lutar significa assumir uma conduta de empatia, de exercer uma práxis pedagógica em defesa das classes populares e a favor dos oprimidos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Almiro Alves de. **Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá**. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2008.
- ADORNO, Sérgio. **Exclusão socioeconômica e violência urbana**. Dossiê Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul./dez 2002, p. 84-135.
- _____. **A prisão sob a ótica de seus protagonistas: itinerário de uma pesquisa**. Tempo Social; Ver. Sociol. USP, São Paulo 3 (1/2): 7-40, 1991.
- AGÊNCIA ESTADUAL DE ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA PENITENCIÁRIO (AGEPEN). **Dados atualizados sobre educação em prisões no Estado de Mato Grosso do Sul**, 2018.
- AGUIAR, Alexandre da Silva. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do Estado do Rio de Janeiro**. 2012. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2012.
- ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. **A professora nos entremuros do cárcere**. 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, 2014.
- ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? *In*: SAVIANI, Demerval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ALMEIDA, Luciana Maria de. **Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: os caminhos do trabalho e da educação na prisão**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2009.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. *In*: NORA KRAWCZYK, Maria Malta Campos; HADDAD, Sérgio (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BANCO MUNDIAL. **Banco Internacional para a reconstrução e o desenvolvimento e corporação financeira internacional: estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil**. Relatório nº 63731-BR, 21 de setembro de 2011.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca (Org.). **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. Reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRAIT, Beth. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. n. 20, p. 47-62, 1. sem. Niterói: Gragoatá, 2006.

BRASIL. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro: IPEA, FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública), 2017.

_____. **Constituição República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos** (pacto de São José da Costa Rica de 22 de novembro de 1969). Decreto no. 678, de 6 de novembro de 1992.

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

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006.

_____. **Esclarece dúvidas sobre a lei 9.394/96 (em complemento ao parecer CEB nº 5/97)**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação básica, 1997b.

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

_____. **Lei de Execução Penal**. Decreto-Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

_____. **Lei nº 9.494 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasil, 2007.

_____. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. BRASIL, 2006.

_____. **Lei nº 11.494, de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasil, 2007.

_____. **Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011.** Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. BRASIL, 2011.

_____. **Lei nº 12.847, de 2 de agosto de 2013.** Institui o Sistema Nacional de Prevenção e Combate à Tortura; cria o Comitê Nacional de Prevenção e Combate à Tortura e o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura; e dá outras providências. BRASIL, 2013.

_____. **Lei nº 13.271, de 15 de abril de 2016.**

Dispõe sobre a proibição de revista íntima de funcionárias nos locais de trabalho e trata da revista íntima em ambientes prisionais. BRASIL, 2016.

_____. **Parecer nº 5/1997. Proposta de regulamentação da lei 9.394/96.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação básica, 1997a.

BRASIL. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Brasília: Secretaria especial dos direitos humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** Brasília: SEDH, 2010.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO **Alteração da SECAD para SECADI.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=81. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Regras de Mandela. Regras mínimas para tratamento dos presos no Brasil:** Resolução nº. 14 de 11 de novembro de 1994 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) de, Brasília, 1994.

CAMPOS, Marcelo da Silveira Campos. Drogas e prisões no centro da capital paulista. *In:* TORRES, Eli Narciso. JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel José. **Prisões, Violência e Sociedade: debates contemporâneos.** Jundiaí: Paco, 2017.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** Coleção Educação em Direitos Humanos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2012.

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

CERQUEIRA, Daniel R. C.; MOURA, Rodrigo Leandro de. **Vidas perdidas e racismo no Brasil**. IPEA (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA). Nota técnica. Brasília, 2013.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. *In: Revista Dialectus*. Ano 1, n. 2, janeiro-junho 2013, p. 14-32.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. *In: CHARLOT, B.(org.) Os jovens e o saber; perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.15-31.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa**. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Observações preliminares da visita in loco da CIDH ao Brasil**, 2018. Disponível em <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2018/238OPport.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer homologado CNE/CEB 11/2000**, 2000b.

_____. **Parecer homologado CNE/CEB 4/2010**, publicado no D.O.U. de 7/5//2010, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos**, 2000a.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Relatório de Gestão: Supervisão do Departamento de monitoramento e fiscalização do sistema carcerário e do sistema de execução de medidas socioeducativas – DMF**. Brasil, 2017.

_____. **Regras de Mandela. Regras mínimas para tratamento dos presos no Brasil: Série tratados internacionais de direitos humanos**. Brasília, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (CNPCCP). **Resolução nº 03 de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Brasília, 2009.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). **A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional brasileiro**. Brasília: CNMP, 2016.

COSTA, Maíra Pereira; GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf; COSTA, Maxmiler Campos da. **Política de direitos humanos e estrutura institucional no Brasil: vinte anos de avanços e retrocessos**. Montevidéu: 9º Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP), 2017.

DEDECCA, Claudio Salvadori. Notas sobre crescimento, desenvolvimento e desigualdades no Brasil. *In*: JUNIOR, Geraldo Biasoto; SILVA, Luiz Antonio Palma e. **Aporias para o planejamento público**: debates Fundap. São Paulo: FUNDAP, 2013, p. 133-147.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN – Junho de 2016**. Brasília: Ministério da Justiça, 2017.

_____. **Levantamento Nacional de informações penitenciárias: INFOPEN – Junho de 2014**. Brasília: Ministério da Justiça, 2014.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. **Da Pulverização ao monopólio da violência: expansão e consolidação da dominação do PCC no sistema carcerário paulista**. 2011. 386 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de São Paulo (USP). São Paulo, 2011.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *In*: **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. SILVA, Tomaz Tadeu da (ed.). n° 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

_____. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESCOLA REGINA BETINE. **Termo de compromisso e responsabilidade com a Escola Estadual Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Netine**, 2018.

FANFANI, Emílio Tenti. **Condição docente**. 2010. Verbetes disponíveis em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=396>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano**: a criminalidade em São Paulo (1880-1924). 2. ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2001.

FELIX, Sueli Andruccioli. **Geografia do crime**: interdisciplinaridade e relevâncias. Marília: Unesp Publicações, 2002.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia: problemas e práticas**. n. 9, 1991, p. 171-177.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica. *In*: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**: questões da nossa época. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época, v. 23).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: Metodologia da pesquisa educacional*. FAZENDA, Ivani. São Paulo: Cortez, 1989, p. 70-90.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

_____. **Educação de adultos como direito humano**. (Instituto Paulo Freire. Cadernos de Formação; 4). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Educar para um outro mundo possível** educar para uma vida sustentável. 9º Congresso de Trabalhadoras (es) em educação Olga Benário. Tema geral: PNE: Educação para a sustentabilidade- SINPRO/DF – CUT – CNTE. Brasília, 2012.

GARCIA, Luciana Silva; CALDERARO, Fernanda. **A fragilização das estruturas federais de direitos humanos no Brasil pós ruptura institucional de 2016**. Bauru, v. 5, n. 2, p. 211-232, jul./dez., 2017. (9).

GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY CONTRERAS, Iván. **Veintiséis zapatos y un manifiesto suicida**: el andar en la obra de Vincent Van Gogh, una visión fenomenológica desde Martin Heidegger. Alpha [online]. 2014, n.39, pp.203-218. ISSN 0718-2201. Disponível em <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012014000200014>. Acesso em: 17 set. 16.

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

GONZÁLEZ, Jorge Luis; SALLES, Fernando Casadei. Trabalho docente na era das incertezas. *In: Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global*. Maringá: Praxis, Massoni, 2008.

HADDAD, Sérgio. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, maio/ago, 2007.

_____. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento nº 8. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *In: Dossiê: interpretando o trabalho docente*. SILVA, Tomaz Tadeu da (ed.). nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

_____. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

_____. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: Valorização, formação e condições de trabalho**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015.

_____. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? *In: Desmistificando a profissionalização do magistério*. Ilma Passos Alencastro Veiga, Maria Isabel da Cunha (org.). Campinas: Papirus, 1999.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**. v.9, n.2, Jul/Dez 2009. Disponível em: Acesso em: 16 de fev. 2017.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: Estudos e pesquisas informação demográfica e socioeconômica, número 36, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA EM POLÍTICAS CRIMINAIS (ICPR). **Países com maior número de aprisionados do mundo**. Disponível em <http://www.icpr.org.uk/>; <http://www.prisonstudies.org/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Reincidência criminal no Brasil** relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

_____. **Dois décadas de desigualdades e pobreza no Brasil medidas pela Pnad/IBGE**. IPEA, 2013.

IRELAND, Timothy D. **Educação de jovens e adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e da diversidade**. Rizoma freireano, n. 13, Instituto Paulo Freire de España, 2012.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *In: Dossiê: interpretando o trabalho docente*. SILVA, Tomaz Tadeu da (ed.). n. 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

JESUS, Amanda Costa Freitas de *et al.* **O significado e a vivência do abandono familiar para presidiárias**. *Ciência & Saúde*. jan./abr, 8 (1), 2015, p. 19-25.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; TORRES, Eli Narciso; FLANDOLI, Beatriz Rosália G. X. Observatório da violência e sistema prisional: relatos de uma trajetória. *In: TORRES, Eli Narciso. JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel José. Prisões, Violência e Sociedade: debates contemporâneos*. Jundiaí: Paco, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Pesquisa vai levantar dados sobre usuários de drogas no sistema penitenciário e socioeducativo**. Disponível em <http://www.justica.gov.br/news/pesquisa-vai-levantar-dados-sobre-usuarios-de-drogas-no-sistema-penitenciario-e-socioeducativo>. Acesso: em 27 jan. 2019. Notícia veiculada em 26 jan. 2018.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Formação inicial de educadores no campo da educação de jovens e adultos: espaço de direito e de disputas**. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 01, n. 01, p. 53-71, jan./jun, 2018.

LARANJEIRA, Ronaldo *et al.* **II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD)**. São Paulo: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Políticas Públicas de Álcool e Outras Drogas (INPAD), UNIFESP, 2012.

LARROSA, Jorge, **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Trad. William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2009.

LEIMGRUBER, Mônica; TORRES, Eli Narciso. O policial de fronteira e o policial da fronteira: efeitos sociais das políticas nacionais de segurança em Corumbá-MS. *In: TORRES, Eli Narciso. JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel José. Prisões, Violência e Sociedade: debates contemporâneos*. Jundiaí: Paco, 2017.

LEÔNICIO, Soares, Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. *In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

LEME, José Antonio Gonçalves. Analisando a “grade” da “cela de aula”. *In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O espaço da prisão e suas práticas educativas*. Edufscar: São Carlos, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escolas do acolhimento social para os pobres. *In: Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

MACHADO, Maria Margarida *et al.* Considerações da Plenária Final. *In:* MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2008.

MAEYER, Marc De. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Sociedade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar, 2013. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 24 abr. 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos (Os pensadores)**. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I – o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo editorial, 2013.

_____. População, crime e pauperismo. **Espaço de interlocução em ciências humanas**. n. 20, Ano X, out./2014 (publicação original em 23 Ago. 1859, Londres).

_____. **Prefácio à primeira edição alemã do primeiro tomo de O Capital**. (Obras Escolhidas). São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista (1948)**. 2. ed. Outubro, 1999.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.518 de 25 de setembro de 2002. Institui a carreira de Segurança Penitenciária no Grupo Ocupacional Segurança do Plano de Cargos, Empregos e Carreiras do Poder Executivo, e dá outras providências**, 2002.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2015.

_____. **Resolução/SED n. 3.162, de 29 de dezembro de 2016**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes – Unidades com Privados de Liberdade - UPL, para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio. Campo Grande, 2016.

_____. **Resolução/SED n. 14.137, de 6 de fevereiro de 2015**. Regulamenta a Atribuição da Função Docente, em Regime de Suplência, para as Escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Campo Grande, 2015.

_____. **Resolução/SED n. 3.406, de 5 de fevereiro de 2018.** Desativa as extensões da Escola Estadual Polo Prof.^a Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, com sede no município de Campo Grande/MS. Campo Grande, 2018.

_____. **Resolução/SED n. 3.407, de 5 de fevereiro de 2018.** Autoriza a abertura de extensões das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul identificadas no Anexo Único desta Resolução. Campo Grande, 2018.

MECANISMO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA (MNPCT). **Relatório Anual 2015-2016.** Brasília, 2016.

_____. **Relatório anual 2016-2017.** Brasília, 2017.

MENDES, Joslene Francisco Carlos de Figueiredo. **Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no Estado de Pernambuco.** 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2011.

MOREIRA, Fábio Aparecido. **A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo.** 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Paulo. São Paulo, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.** Publicado no D.O.U. de 7/5/2010, Seção 1, p. 28.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital.* 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania PRONASCI.** Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários.** Outubro, 2006.

MORAES, Pedro R. A identidade e o papel de agentes penitenciários. *In: Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 25, n. 1, junho, 2013.

NAKAYAMA, Andréa Retting. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”: necessidades de formação continuada.** 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2011.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, António (org.). Profissão Professor.* 2. ed. Porto: Porto editora, 1995.

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

_____. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Dossiê: interpretando o trabalho docente.** Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 14 nov.16.

_____. Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições. *In*: **VIII Congresso Iberoamericano de Historia de La Educación Latinoamericana: contactos, cruces y luchas en la historia de la educación Latinoamericana**. Educação e economia: do nacional desenvolvimentismo ao globalismo, 2007 (Congresso).

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Condições de trabalho docente**. 2010. Verbetes disponíveis em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>. Acesso em: 25 abr. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino traço, 2012.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. **A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário**. 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Curitiba, 2015.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. *In*: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUSCAR, 2011.

_____. **Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido**. Revista reflexão e ação. v. 17, n. 1, 2009.

_____. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In*: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUSCAR, 2007.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada em 10 de dezembro de 1948.

_____. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFITEA V), 1999.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *In*: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1998.

_____. **Educando para a liberdade:** trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. – Brasília: Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

_____. **Marco de Ação de Belém.** VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), Brasília, 2010.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); CONSED; AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**, 2001.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **Educação em Prisões na América Latina: Direito, Liberdade e Cidadania.** Brasília, 2009.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); SENADO FEDERAL. **Plano nacional de educação.** Brasília, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Conectando Saberes.** Projeto pedagógico de curso de educação de jovens e adultos, unidades com privados de liberdade etapas do ensino fundamental e do ensino médio. Org. Anny Michelly Brito, Maria Joana Durbem Mareco. Campo Grande, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida.** Curitiba: Ibplex, 2011.

PIERRO, Maria Clara Di. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set, 2010.

PIERRO, Maria Clara Di; CATELLI JR, Roberto. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente. *In:* GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Genta. **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Alameda, 2017.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar, 2017.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *In:* NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio

histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

RANGEL, Hugo. Perspectiva comparada de práticas Educativas: síntese para vincular a Educação e a justiça. *In*: BRASIL. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio (Org.). A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados. Série documental, relatos de pesquisa 39. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROLDÃO, M.C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v.12 n.34, jan./abr. 2007, p. 94-103.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RUSCHE, George; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social** (Pensamento criminológico). Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

SANTOS, Jussara Resende Costa. **Políticas públicas de educação nos presídios: o papel do pedagogo em novos espaços como agente de transformação social**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, 2009.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

SANTOS, Ruth Conceição Farias Santos. **Representações sociais de aprisionados (as) e técnicos (as) sobre os programas de ressocialização (atividades de educação e trabalho) no sistema prisional no Estado de Sergipe**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFSE). São Cristóvão, 2012.

SANTOS, Silvio dos. A educação escolar sob a ótica dos detentos. *In*: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCARFÓ, Francisco José. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. **Revista Educación em Derechos Humanos - IIDH**. Vol. 36, 2002.

SCARFÓ, Francisco José; CUELLAR, Maria Eugenia; MENDOZA, Deborah Sabrina. Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos em las cárceles. *In: Cadernos Cedes – Centro de Estudos Educação Sociedade*. vol. 1, n. 1. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Lei complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências**. Disponível em <http://www.simted.org.br/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Organograma SED**. Disponível em <http://www.sed.ms.gov.br/institucional/organograma-sed/>. Acesso em: 16 jan. 2019.

SILVA, Amanda Daniele. **Mãe/mulher atrás das grades: a realidade imposta pelo cárcere à família monoparental feminina**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

SILVA, Danielle Costa da. **Política externa brasileira de direitos humanos do governo Dilma Rousseff (2011-2014): análise de conteúdo de discursos oficiais**. Belo Horizonte: 5. Encontro Nacional da ABRI, 2015.

SILVA, Maria Vieira. **Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais**. Revista Educação e Políticas em Debate. v. 2, n. 2 – jul./dez.2012.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário brasileiro. **Cadernos do Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade**, vol. 36, n. 98, jan.-abr., 2016.

SINDICATO DOS SERVIDORES DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA DE MATO GROSSO DO SUL (SINSAP). **Agentes protestam por mais segurança e cobram equipamentos de proteção**. Disponível em <http://www.sinsap.com.br/novidade/agentes-protestam-por-mais-seguranca-e-cobram-equipamentos-de-protecao/1433> de 11 dez. 2018. Acesso em: 15 fev. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

_____. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bahia, 2004.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Jesse. **A ralé brasileira**. 3. ed. ampl. São Paulo: Contracorrente, 2018.

STRADIOTTI, Jane Maria Motta; SOUZA, José Carlos; FREIRE, Heloísa Bruna Grubits. **Qualidade de vida e saúde geral dos servidores penitenciários do estado de Mato Grosso do Sul**. São Paulo: Segmento Farma, 2015.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Habeas Corpus 143.641 São Paulo. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/HC143641final3pdfVoto.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

THE WORLD BANK. **O Banco Mundial prevê que a pobreza global caia abaixo de 10% pela primeira vez; obstáculos importantes permanecem na meta de erradicação da pobreza até 2030**, 2015. Disponível em <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2015/10/04/world-bank-forecasts-global-poverty-to-fall-below-10-for-first-time-major-hurdles-remain-in-goal-to-end-poverty-by-2030>. Acesso em: 04 fev. 2018.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil**. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2017.

_____. **A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2011.

_____. **Remição**. Campo Grande: Próximo Take Filmes, (15 min), son., col, 2013.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **Una década de educación para todos: la tarea pendiente**. Montevideo: FUM-TEP, 2000a.

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

VALDÉS *et al* (Coord.). **Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad**. Organização das Nações Unidas, Outubro, 2013.

VARELLA, Drauzio. **Prisioneiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto, **Haiti**, 993. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44730/>. Acesso em: 18 fev.2018.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. Trad. André Telles. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2011.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. *In*: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: Secad/MED, UNESCO, 2008.

ZANIN, Joslene Eidam. **Direito a educação: políticas públicas para a ressocialização através da educação carcerária na penitenciária estadual de Ponta Grossa**. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Paulo (USP). São Paulo, 2008.

ANEXOS

SED
Secretaria de Estado
de Educação

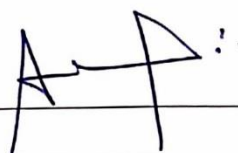


Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Trabalho do professor que atua no sistema prisional”, a ser conduzida pela Sra. Gesilane de Oliveira Maciel José, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/UNESP (Doutorado em Educação), orientada pela Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, com pesquisa a ser realizada no estado de Mato Grosso do Sul.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Campo Grande, 28 de Junho de 2018.



Alfredo Anastácio Neto
Coordenador COPEED/SUPED/SED
Res. "P" SED n. 11 15/01/2015
Matrícula 14800021

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trabalho do professor que atua no sistema prisional

Pesquisador: Gesilane de Oliveira Maciel José

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 94006318.4.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.877.929

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivo compreender como ocorre o trabalho docente e as condições oferecidas para desempenhar suas atividades educacionais em escolas inseridas na prisão. Adotou-se como metodologia de investigação da tese, uma abordagem qualitativa por meio de entrevistas narrativas. Serão entrevistados professores envolvidos com o processo de ensino em unidades prisionais do Mato Grosso do Sul. Pretende-se estabelecer encontros, utilizando-se recursos de gravação de áudio, que posteriormente serão transcritos para maior aprofundamento nas análises das entrevistas.

(INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO: 2018, p.2)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender como ocorre o trabalho docente e as condições oferecidas para desempenhar suas atividades educacionais em escolas inseridas na prisão. **Objetivos Secundários:** • Analisar as políticas internacionais e nacionais a respeito da educação em prisões e a garantia de direitos à educação ao indivíduo privado de liberdade. • Identificar a função social da escola que atende as unidades prisionais, a fim de compreender sua complexidade organizacional, institucional e política. • Analisar as condições físicas e profissionais de trabalho dos professores que atuam na escola prisional. • Analisar as ações e projetos desenvolvidos no estado de Mato

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900

UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 2.877.929

Grosso do Sul direcionados à formação de professores que atuam no sistema prisional. • Verificar possibilidades e desafios para o desenvolvimento do trabalho docente no ambiente prisional. (INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO: 2018, p.3)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pelo procedimento verificado no projeto e na documentação apresentada à Plataforma Brasil, não se observa riscos aos participantes. Quanto aos benefícios a pesquisa certamente contribuirá com amplas discussões acerca da educação prisional no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bastante relevante à área de educação prisional, especialmente em sua relação com as políticas públicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram todos apresentados e estão adequadamente preenchidos.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a declarar.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa com base na manifestação do parecerista.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1178044.pdf	18/07/2018 18:58:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	18/07/2018 18:56:14	Gesilane de Oliveira Maciel José	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	13/07/2018 19:31:12	Gesilane de Oliveira Maciel José	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	10/07/2018 19:25:19	Gesilane de Oliveira Maciel José	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
 Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
 Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 2.877.929

Investigador	Projeto.pdf	10/07/2018 19:25:19	Gesilane de Oliveira Maciel José	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso.pdf	10/07/2018 19:25:08	Gesilane de Oliveira Maciel José	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	10/07/2018 19:24:56	Gesilane de Oliveira Maciel José	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 06 de Setembro de 2018

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador)

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE COM A ESCOLA ESTADUAL POLO PROFESSORA REGINA LÚCIA ANFFE NUNES BETINE.

Art. 1. O vínculo entre a Escola Estadual Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine e o professor estende-se durante o período estabelecido na planilha de convocação do mesmo, podendo ser renovado ou não pela gestão escolar.

Art. 2. Os professores deverão realizar o seu planejamento na Escola Estadual Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine.

Art. 3. O desenvolvimento da rotina escolar deve ser comunicado diariamente ao coordenador pedagógico. Qualquer evento externo à rotina escolar deverá ser comunicado, imediatamente à saída do profissional da unidade à assessora pedagógica/ coordenação pedagógica/ direção escolar. O seu não cumprimento implicará em falta gravíssima e registro em ATA.

Parágrafo Único: A incidência de suspensão de aulas, ou alteração no horário de funcionamento, por parte da unidade devem ser comunicadas imediatamente à assessora pedagógica/ coordenação pedagógica/ direção escolar.

Art. 4. O professor deverá chegar com no mínimo 15 (quinze) minutos de antecedência na unidade, para fins de triagem e segurança e aguardar os alunos em sala de aula ou onde orientado pelo responsável imediato na unidade.

Art. 5. O registro da frequência do aluno é de inteira responsabilidade do professor, portanto a escola somente poderá expedir a Certidão e Frequência Escolar de acordo com sua comprovação. Reitera-se ainda os dispostos legais do Art. 130 da Lei 7.210 de 11 de Julho de 1984 e a Lei 12.594 de 18 de Janeiro de 2012.

Art. 6. A exibição de filmes em sala de aula deverá estar previamente registrada em planejamento aprovado pela assessora pedagógica/ coordenação pedagógica.

Art. 7. É expressamente vedado, no âmbito das unidades, ao corpo docente, implicando em falta gravíssima e registro em ATA, além da responsabilidade civil, criminal ou penal quando necessário, os seguintes casos:

I – Apresentar-se na unidade sem documento oficial de identificação com foto.

II – Apresentar-se na unidade sem o Jaleco de identificação do corpo docente ou trajado inadequadamente.

III – Apresentar-se na unidade, portando qualquer aparelho móvel que possibilite a comunicação externa.

IV – Estabelecer qualquer forma de comunicação com os alunos para além da extensão.

V – O envio ou recebimento de correspondências ou recados de alunos para o meio externo.

VI – Receber ou dar qualquer espécie de presente, ainda que simbólico.

VII – Manifestar qualquer forma de apreço individual com os alunos.

VIII – Estabelecer comunicação com o aluno sobre sua vida, da instituição, de outros alunos ou profissionais, presencialmente ou à distância.

IX – Imprimir ou entregar fotos para alunos ou familiares deste, sobre eventos que acontecem nas unidades.

X – Mediar aulas com produtos contrabandeados, tais como CD's, DVD's ou outros.

XI – Entrar nas unidades com estiletos e compassos.

XII – Estender o período do intervalo ou liberar os alunos do mais cedo.

XIII – Discutir com qualquer outro profissional dentro do seu ambiente de trabalho.

XIV – Apresentar-se na unidade com materiais pedagógicos não autorizados pela assessora pedagógica/ coordenação pedagógica.

XV – Atender solicitações dos alunos que não sejam pertinentes à rotina escolar.

Parágrafo Único: Só serão permitidas doações anônimas ao serviço social de cada Estabelecimento Penal ou à Superintendência de Assistência Socioeducativa (SAS).

Art. 8. É considerada falta grave, implicando em advertência formal seguida de registro em ATA, os seguintes casos:

I – O não cumprimento do horário de planejamento sem justificativa ou autorização da assessora pedagógica/ coordenação pedagógica.

II – A procrastinação na alimentação das informações referentes à rotina escolar no diário online do professor.

III – A falta não justificada, devendo o professor avisar imediatamente a assessora pedagógica/ coordenação pedagógica em caso de falta por emergência e no caso de doença, apresentar atestado médico como prevê a legislação.

IV – Atrasos não justificados, inclusive em observância ao Art. 4.

V – Deixar de participar da Jornada Pedagógica, Capacitação dos Professores, Formações Continuadas e Conselho de Classe, sem justificativa.

Compreendendo as especificidades da Educação dos Privados de Liberdade, afirmo que li e concordo integralmente com o termo de compromisso e responsabilidade com a Escola Estadual Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine.

Parágrafo Único: Os itens descritos acima são passíveis de advertência, que será levada em conta na renovação do contrato. Na incidência de 3 (três advertências), somadas as individuais e ou coletivas, o professor será desligado no término do bimestre/semestre.

Art. 9. Só poderão substituir outros professores, docentes lotados nesta Escola.

Art. 10. Os professores deverão submeter laudo psiquiátrico, atestado de saúde e avaliação psicológica à secretaria da escola no ato da convocação. A não entrega desses documentos implicará na não contratação.

Art. 11. Os profissionais que não conseguirem emitir certidão criminal da Polícia Federal pela internet deverão dirigir-se à unidade mais próxima desta instituição. Nesse caso, os profissionais gozarão da mesma prerrogativa de tempo da tratada no Art. 10.

Atestando ciência do conteúdo deste documento e concordando com seus termos, rubrico todas as páginas deste documento, assinando por extenso logo abaixo:

NOME COMPLETO: _____ **CPF:** _____

MUNICÍPIO: _____ **EXTENSÃO** _____

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA (I)

Professor convidado: _____

Cidade: _____

Data: ____ / ____ / ____ Horário agendado: _____

Formação: _____

Tempo que leciona/lecionou em unidades prisionais: _____

Pergunta norteadora de pesquisa:

Como ocorre o trabalho do professor que desempenha atividades pedagógicas em espaços prisionais e quais as condições oferecidas para o desenvolvimento de tais ações?

Para fins didáticos, explicação do que significa condições de trabalho docente:

Condições objetivas de trabalho docente refere-se aos aspectos físicos e estruturais, materiais didáticos, carreira e remuneração, contrato de trabalho, formação inicial e continuada; e condições de trabalho equivale as interações com as pessoas envolvidas nesse contexto, como os alunos, professores, gestores e operadores do sistema prisional, além das percepções gerais sobre o desenvolvimento de seu trabalho.

ROTEIRO DE ENTREVISTA (II)

Professor convidado: _____

Cidade: _____

Data: ____ / ____ / ____

Horário agendado: _____

Questão norteadora:

Discorra sobre seu processo de escolarização até o ingresso no sistema prisional.

Para fins didáticos, foram pontuados alguns eixos norteadores:

Percurso de escolarização, motivação para tornar-se professor(a), ingresso na escola que atende prisões, sentimentos e percepções sobre seu trabalho junto aos privados de liberdade.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: TRABALHO DO PROFESSOR QUE ATUA NO SISTEMA PRISIONAL

Nome do (a) Pesquisador (a): Gesilane de Oliveira Maciel José

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade objetivo analisar como ocorre o trabalho do professor e as condições oferecidas para desempenhar suas atividades pedagógicas em escolas inseridas em prisões.
2. **Participantes da pesquisa:** composta por 7 a 10 docentes que atuam em escolas estaduais inseridas em prisões no estado de Mato Grosso do Sul.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) compreenda como se dá o trabalho do professor que leciona em espaços prisionais, bem como as condições oferecidas para que o mesmo desempenhe suas funções pedagógicas.
4. **Sobre as entrevistas:** a entrevista será realizada de forma narrativa, em que o pesquisador irá apresentar o tema de investigação, e em seguida, o participante poderá abordar suas considerações sobre o tema, de forma livre. Em caso de necessidade, o pesquisador irá conduzir a narrativa para que não ocorra o desvio do tema. A entrevista será gravada com gravador de áudio e posteriormente transcrita para que o pesquisador possa rever a fala do informante. Caso seja necessário, o pesquisador poderá solicitar um novo encontro com o entrevistado, em vistas de esclarecer alguma questão que não tenha ficado muito clara.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, pois em nenhum momento será analisada as questões pessoais do entrevistado, bem como alguma conduta específica do mesmo, pois pretende-se analisar o trabalho do professor de forma mais ampla. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as condições de trabalho que são oferecidas aos docentes que atuam no sistema prisional, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa levar os gestores a analisarem as dificuldades e entraves que ocorrem no trabalho docente, no qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

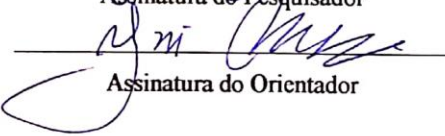
Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa



Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Orientador

Pesquisador: Gesilane de Oliveira Maciel José – Telefone: (67) 99231-4399
Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite – Telefone: (18) 3229-5317
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezell
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail cep@fct.unesp.br