

**RUCHELLI STANZANI ERCOLANO**

**ENTRE GRADES:  
O TRABALHO DO PROFESSOR NA PRISÃO**

**ASSIS  
2019**

**RUCHELLI STANZANI ERCOLANO**

**ENTRE GRADES:  
O TRABALHO DO PROFESSOR NA PRISÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de mestre em Psicologia (Área de conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. Deivis Perez Bispo dos Santos.

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

**ASSIS**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Vânia Aparecida Marques Favato - CRB 8/3301

E65e	<p>Ercolano, Ruchelli Stanzani</p> <p>Entre grades : o trabalho do professor na prisão / Ruchelli Stanzani Ercolano. Assis, 2019. 211 f. : il.</p> <p>Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientador: Prof. Dr. Deivis Perez Bispo dos Santos</p> <p>1. Psicologia social. 2. Educação de adultos. 3. Professores. 4. Prisão. I. Título.</p> <p>CDD 365.3</p>
------	---



**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

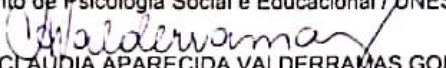
**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** Entre grades: o trabalho do professor na prisão

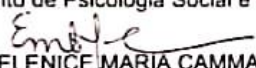
**AUTORA:** RUCHELLI STANZANI ERCOLANO  
**ORIENTADOR:** DEIVIS PEREZ BISPO DOS SANTOS



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em PSICOLOGIA, área: Psicologia e Sociedade pela Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. DEIVIS PEREZ BISPO DOS SANTOS  
Departamento de Psicologia Social e Educacional / UNESP/Assis

  
Profa. Dra. CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES  
Departamento de Psicologia Social e Educacional / UNESP/Assis

  
Profa. Dra. ELENICE MARIA CAMMAROSANO ONOFRE  
Departamento de Metodologia de Ensino / UFSCar/São Carlos

Assis, 10 de outubro de 2019

## AGRADECIMENTOS

Esta parte é dedicada a todos os envolvidos de forma direta ou indireta no desenvolvimento deste trabalho a partir de contribuições, apoio e respaldo teórico, técnico, financeiro, afetivo e emocional, entre outros modos de participação nesta minha jornada acadêmica e, que neste momento, passo a fazer menção e expressar minha profunda e sincera gratidão.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, O qual permitiu todas essas minhas vivências como mestranda, proporcionou meu fortalecimento e me capacitou, a fim de que eu pudesse perseverar em meu caminho mesmo diante de tantas adversidades, intercorrências, desafios e dificuldades. Assim sendo, consegui persistir em minha busca em atenção às palavras: “Filho, se decidires servir o Senhor, permanece na justiça e no temor e prepara a tua alma para a provação. Mantém o teu coração firme e sê constante, inclina teu ouvido e acolhe as palavras de inteligência e não te assustes no momento da contraditoriedade [...] sê paciente, pois é no fogo que o ouro e a prata são provados e, no cadinho da humilhação, os homens agradáveis a Deus” (Eclo 2, 1-6).

Presto meus imensos agradecimentos à minha família, que é a minha base, meu porto-seguro, que ajudou a me formar como ser humano, cidadã e profissional. À minha mãe, Regina, a qual tenho profunda admiração pela sua personalidade, por tudo que conquistou e proporciona à família, e que sempre me incentivou afetivamente e financeiramente em minha jornada acadêmica. Ao meu pai, Reinaldo, por todo carinho, cuidado, zelo, reconhecimento e apoio dedicados a mim. Aos meus irmãos, Rúbia e Renan, que sempre estavam dispostos a me ajudar: me buscando e/ou me levando na rodoviária, me ajudando com materiais para estudo, tentando entender minhas condições, limitações e dificuldades, entre outras ações.

Ao meu namorado, Treisson, por ser corajoso e ter embarcado comigo nesse mar agitado da vida de mestranda, ouvindo atentamente minhas angústias, medos e dificuldades; por compreender, respeitar e apoiar minhas escolhas; por me acompanhar em momentos decisivos e importantes, como no exame de qualificação deste trabalho. Agradeço também por toda a sua sensibilidade e humanidade, que me envolvem e me estimulam nos meus propósitos de vida.

Direciono minha gratidão especial ao meu orientador, professor doutor Deivis Perez, que tive o privilégio de encontrá-lo ainda no segundo ano de graduação, em 2012, e desde então estreitar laços de trabalho, acadêmico e de admiração e respeito. Sem dúvida, a quem atribuo muito do meu desenvolvimento profissional, acadêmico e humano, pois encontrei em

sua pessoa um excelente mestre e tutor, de grande engajamento político e social, que me espelho e tomo como exemplo. Muito obrigada, Deivis, por acreditar e apostar em mim e em meu potencial, por me orientar sempre com muita dedicação, respeito, paciência, e estimulando sempre o meu amadurecimento.

Aos demais grandes mestres que também contribuíram significativamente com o meu trabalho. À professora doutora Cláudia Aparecida Valderramas Gomes, pela qual tenho imenso carinho e apreço, que me aproximei ainda mais no mestrado, que se dispôs a ler meu trabalho, tecer considerações e fornecer materiais, mesmo como suplente de banca examinadora de qualificação, e que aceitou a integrar como titular de minha defesa. À professora doutora Elenice Maria Cammarosano Onofre, a qual foi tão solícita, acolhedora e afetuosa desde o primeiro contato, realizou significativas e vigorosas contribuições na qualificação de minha pesquisa e que tenho a honra de tê-la em minha defesa. À professora doutora Maria Cristina Dancham Simões pela disponibilidade para banca de qualificação e defesa, realizando primorosos apontamentos, sugestões e indicações. Ao professor doutor Luiz Carlos da Rocha por todo apoio, estímulo e reconhecimento desde o início do projeto e pela disposição em compor como suplente para banca de defesa.

Venho prestar minhas condecorações aos voluntários dessa pesquisa, aos professores vinculados à Etec e que atuam em prisão, os que assumiram o papel de instrutor bem como os que participaram das restituições ao coletivo. Se não fosse a articulação e o engajamento de vocês com a minha pesquisa, ela não seria exequível. Aos funcionários envolvidos de ambas as instituições, Etec (diretor e coordenador de curso) e Penitenciária (diretor, psicóloga e funcionários ligados à educação) que sempre atenderam às minhas demandas, foram compreensíveis e me ajudaram na minha inserção a campo.

Sou eternamente grata à minha professora de Língua Portuguesa e de Redação do ensino básico, Márcia Gomes, a qual sempre me incentivou a escrever e com ela aprendi conhecimentos, habilidades, normas, técnicas e estruturas textuais que levo comigo e que me ajudaram na produção desta dissertação.

Registro minha gratidão eterna à minha grande amiga-irmã, Jéssica Andrade, na qual também encontro meu fortalecimento e revigoramento pela relação tão ímpar, sólida e genuína que construímos. Obrigada, minha amiga, por não me deixar desanimar e por compartilhar comigo suas experiências e saberes, facilitando e cuidando do meu caminho.

Expresso também meu reconhecimento e agradecimento infindável à Amanda de Andrade, que representou um dos meus laços entre o presente e o passado da vida universitária, me servindo de referência e amparo, e, juntamente com Sarah Mendes e

Andressa Quinta, não hesitou em me oferecer um lar acolhedor, afetuoso e aconchegante, em que eu pudesse ficar no período do mestrado, além de, amizades sinceras e verdadeiras que pude desfrutar. Muito obrigada, meninas, jamais esquecerei do que fizeram por mim.

À minha companheira de turma, Anna Cecília Lantazio, que, com a vivência do mestrado, construímos uma forte amizade, a partir de diversas identificações, de compartilhamento de experiências e de parceria em atividades acadêmicas.

Dedico gratidão aos meus amigos Andrea Bianca Gonzalo, Henrique Uva e Felipe Tobias, que, mesmo distantes fisicamente, forneceram subsídios para eu trilhar este percurso, com palavras amigas, de muito afeto, reconhecimento e de avivamento.

Ao Serginho, o taxista amigo, gentil, simpático, que me levou e buscou sempre pontualmente e prontamente na rodoviária e na Etec, bem como ao Pablo Scherrer, que me acompanhou nas idas e vindas de minhas observações na penitenciária com conversas agradáveis e cativantes.

Aos meus amigos, Caroline Sakomura, Maria Beatriz Dionisio, Amanda Stangarlin, Fernanda Gestal, Camila Franzon, Francine Ferreira, Rosilaine Azevedo, Rychard Azevedo, Gustavo Ribeiro e José Maurício Sano, que sempre me incentivaram em meus sonhos, me acolheram em minhas preocupações e dificuldades e me animaram com momentos de descontração e divertimento.

À Fabíola Andrade, Deffany da Silva e Camila Stanzani Camoleze, que não hesitaram em contribuir com o meu trabalho a partir de suas experiências, práticas e conhecimentos, sendo solícitas, atentas e engajadas em me ajudar em minhas necessidades e dificuldades.

Meus agradecimentos sinceros aos servidores técnico-administrativos da Unesp de Assis. De modo especial, ao Diego Cassiano Silveira Costa, do Departamento de Psicologia Social e Educacional, por me ajudar a resolver as burocracias e problemas, me lembrar dos prazos, sendo sempre solícito, eficiente e carismático. Ao João Paulo Zanette e ao Marcos Francisco D'Andrea, ligados à Seção Técnica de Pós-Graduação, por terem paciência e prestatividade à minha compreensão sobre o funcionamento do Programa e suas exigências.

Expresso minhas gratificações aos alunos da graduação do curso de Psicologia da Unesp de Assis que marcaram as minhas primeiras experiências como docente e que contribuíram expressivamente com a minha formação de mestre na realização de Estágios Supervisionados em Docência. À Turma XLVIII junto à qual ministrei a disciplina de Fundamentos da Ética, em 2017, e às Turmas XLVII e XLVI, especificamente aos alunos: Luisa Fontes, Rafaela Cruz, Carolina Menegassi, Marcela Oliveira, Leticia Fabretti, Igor Gonçalves, Lucas Aguilar, Laura Murari, Giovanna Segia, Beatriz Person e Elisa Gouvêa, que

integraram o grupo de estágio de ênfase em Psicologia e Educação na abordagem Histórico-Cultural, no ano de 2018.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, ao qual sou profundamente grata, pois possibilitou minha dedicação a esta pesquisa. E à Unesp de Assis, minha casa acadêmica, que me formou psicóloga, cidadã e humana, e que com esta dissertação me concedeu o título de Mestre, onde fui recebida afavelmente e pude ter acesso a conhecimentos, saberes e práticas de alta qualidade e de comprometimento histórico, político e social.

Enfim, dedico minha gratidão a todos os que colaboraram de alguma forma para o desenvolvimento e conclusão desta dissertação de mestrado.



ERCOLANO, Ruchelli Stanzani. **Entre grades**: o trabalho do professor na prisão, 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

## RESUMO

A presente pesquisa pretendeu investigar o trabalho de professores que atuam na educação escolar em prisão, a fim de (re)conhecer os aspectos constituintes do cotidiano de trabalho desses professores. Nesse sentido, este trabalho identificou os aspectos potencializadores e limitadores da atividade docente de modo a apoiar não somente a reflexividade e a apropriação dos conhecimentos sobre a atividade laboral, mas também com vistas ao aprimoramento e à transmutação do trabalho por ação do próprio profissional. Os dados foram obtidos juntamente a dois professores vinculados a uma escola técnica do Centro Paula Souza e que lecionam em penitenciária de uma cidade média do interior paulista, a partir do método interventivo e de coanálise do trabalho, a instrução ao sócia, criado por Ivar Oddone em 1970 e aperfeiçoado pela Clínica da Atividade, cujo principal representante é Yves Clot. A aplicação da instrução ao sócia se deu basicamente pelo diálogo estabelecido entre pesquisadora e professor em que a primeira assumiu o papel de sócia que deveria substituir o docente em um dia de trabalho, enquanto o último teve a função de instruir a pesquisadora acerca de suas ações laborais diárias abordando as minúcias do seu trabalho a fim de que, ao transformar a sua atividade em linguagem, o professor redescobrisse e examinasse, de maneira diferente, seu trabalho. Assim sendo, essa investigação oportunizou aos professores um espaço em que pudessem falar sobre seu trabalho, de forma individual e coletiva, de modo a refletir sobre suas práticas, compartilhar sentimentos e afetos, socializar saberes, identificar facilidades e dificuldades, além de fortalecer o gênero profissional, enfatizando a importância das construções coletivas. Foram identificadas nove categorias analíticas, as quais emergiram da literatura examinada e do campo de pesquisa que envolveu o trabalho de professores na prisão, sendo elas: prescrições documentais relativas ao trabalho docente na prisão; a socialidade e a cultura carcerária; a identidade de camaleão; a relação professor-aluno; o *ethos* do capitalismo e o seu discurso dominante; o trabalho estranhado; o real da atividade: o trabalho docente entre grades; encontro de experiências: a ampliação do poder de agir e a revitalização do gênero profissional; e impressões e considerações sobre o dispositivo metodológico de instrução ao sócia. Portanto, este estudo tencionou contribuir com o trabalho dos professores na prisão no sentido de torná-los conscientes e empoderados de sua atividade laboral, conseguindo visualizar diferentes modos de executar a mesma tarefa; oferecer oportunidade para analisar, repensar, reconsiderar e reorganizar o seu trabalho; ampliar o poder de agir dos professores a partir do reconhecimento do trabalho para além do plano realizado; promover transformação do trabalho no modo de ver, perceber e experienciar, além de ter acesso ao real da atividade pela reconfiguração daquilo que não foi executado. Por fim, pode-se afirmar que a pesquisa apontou para a necessidade de considerar o ensino escolar nas prisões como aquele que leve em conta o caráter permanente da educação e o contínuo processo de formação humana, apoiando a humanização, a valorização e emancipação dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Psicologia Social, Educação de adultos, Professores, Prisão.

ERCOLANO, Ruchelli Stanzani. **Between grids**: a teacher's work in prison, 2019. 211 p. Dissertation (Master in Psychology) – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2019.

### ABSTRACT

This research aimed to investigate the work of teachers in the prison school educational system, in order to acknowledge or reaffirm the constituent aspects of these teachers' daily work. In this sense, this study identified the potentiality and limiting aspects of teaching, in order to support not only the reflexivity and the appropriation of knowledge about work ethic, but also viewing at improving and transmuting work by the professional himself. The data was obtained jointly with two teachers who are connected to a technical school the Paula Souza Center and who teach in a penitentiary of an average city in the state of São Paulo, from the interventional and co-analysis method of research, the instruction to the double, created by Ivar Oddone in 1970 and perfected by the Activity Clinic, whose main representative is Yves Clot. The application of instruction to the double was basically due to the dialogue established between researcher and teacher in which the former assumed the role of double that should replace the teacher in a work day, while the latter had the function of instructing the researcher about his daily work activities by addressing the minutiae of his work, so that by transmitting his activities through spoken directions, the teacher rediscovered and examined his work differently. Thus, this investigation provided teachers with a space where they could talk about their work, individually and collectively, in order to reflect on their practices, share feelings and affections, socialize knowledge, identify facilities and difficulties, strengthen the professional gender emphasizing the importance of collective constructions. Nine analytical categories were identified which emerged from the literature reviews and the research field that involved the work of teachers in the prison system, as follows: documentary prescriptions concerning teaching work in prison; society and prison culture; the identity of chameleons; the teacher-student relationship; the ethos of capitalism and its dominant discourse; strange work; the real activity: teaching between grids; encounter of experiences: the expansion of the power to act and the revitalization of the professional gender; and impressions and considerations on the methodological device of instruction to the double. Therefore, this study intended to contribute to the teachers' work in prison in order to make them aware and empowered of their work being able to visualize different ways of performing the same task; provide an opportunity to review, rethink, reconsider and rearrange their work; expand teachers' power of action by recognizing their work beyond the plan undertaken; promote transformation of work in the way of seeing, perceiving and experiencing work and having access to the reality of the activity by reconfiguring what was not performed. Finally, it can be stated that the research pointed to the need to consider school teaching in prisons as one that takes into account the permanent character of education and the continuous process of human formation, supporting the humanization, valorization and emancipation of the subjects.

**Keywords:** Social Psychology. Adult Education. Teachers. Prison.

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1 - Perfil da população carcerária brasileira por sexo e idade em 2018 .....</b>	<b>17</b>
<b>TABELA 2 - Perfil da população carcerária brasileira por cor, raça ou etnia e escolaridade em 2018 .....</b>	<b>17</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 – Identificação dos voluntários .....</b>	<b>133</b>
<b>QUADRO 2 – Apresentação dos participantes .....</b>	<b>136</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>UM MÉTODO INTERVENTIVO E DE COANÁLISE DO TRABALHO</b> .....	22
2.1	O dispositivo metodológico e interventivo da instrução ao sócia .....	26
<b>3</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	33
3.1	Fundamentos da modernidade e seus prolongamentos na socialidade contemporânea..	33
3.2	O Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórica Cultural .....	48
3.3	A Clínica da Atividade e seus colaboradores.....	68
3.4	Interfaces teórico-metodológicas .....	71
<b>4</b>	<b>A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E O PROCESSO DE CRIMINALIZAÇÃO DOS POBRES</b> .....	75
<b>5</b>	<b>A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO</b> ...	90
5.1	Compreensões acerca do trabalho docente .....	90
5.2	A educação escolar nas prisões .....	103
5.3	Educação no sistema penitenciário: norteadores teórico-metodológicos e a sua realidade concreta .....	113
<b>6</b>	<b>O REAL DA ATIVIDADE DOCENTE NA PRISÃO</b> .....	127
6.1	A instituição educativa e a instituição penal .....	128
6.2	Estratégias metodológicas e o processo de coanálise do trabalho .....	131
6.3	As categorias de análise de dados .....	139
6.3.1	Prescrições documentais relativas ao trabalho docente na prisão .....	140
6.3.2	A socialidade e a cultura carcerária .....	144
6.3.3	A identidade de camaleão .....	149
6.3.4	A relação professor-aluno.....	151
6.3.5	O <i>ethos</i> do capitalismo e o seu discurso dominante .....	154
6.3.6	O trabalho estranhado.....	158
6.3.7	O real da atividade: o trabalho docente entre grades.....	163
6.3.8	Encontro de experiências: a ampliação do poder de agir e a revitalização do gênero profissional.....	171
6.3.9	Impressões e considerações sobre o dispositivo metodológico de instrução ao sócia...	179
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	185
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	195
	<b>ANEXO A</b> .....	203

<b>ANEXO B</b> .....	207
<b>ANEXO C</b> .....	211

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado foi dedicada à investigação do trabalho de professores que atuam no campo da educação escolar realizada em estabelecimentos penitenciários no atendimento a pessoas aprisionadas. Especificamente pretendeu-se (re)conhecer os aspectos constituintes do cotidiano de trabalho dos professores que ocupam-se da escolarização dos alunos em estabelecimentos prisionais e, num processo de coanálise da atividade laboral, identificar os aspectos potencializadores e limitadores desse trabalho por meio da aplicação de um dispositivo colaborativo de análise e produção de saberes sobre o trabalho, a instrução ao sócia, que foi conduzido pela pesquisadora juntamente com dois professores voluntários, de modo a apoiar a produção e o exame de saberes sobre um ofício, tencionando favorecer não somente a reflexividade sobre a atividade laboral, mas também a apropriação dos conhecimentos construídos no processo aplicativo do instrumento metodológico pelo trabalhador com vistas ao aprimoramento e, quiçá, à transmutação do trabalho por ação do próprio profissional.

Nesse sentido, esse estudo representou uma oportunidade de destacar o trabalho de um protagonista social, o professor, em um ambiente totalmente desprezado pela sociedade e revestido de preconceitos, a prisão, por meio de um método diferenciado advindo de um paradigma de análise do trabalho e de construção de conhecimento distinto do padrão científico dominante. A atividade docente no contexto penitenciário foi analisada e compreendida pela aplicação de um dispositivo metodológico, a instrução ao sócia, que foi desenvolvido a partir do compromisso de não somente coletar dados para uma pesquisa científica, mas, principalmente, de evidenciar as múltiplas dimensões do trabalho e de colaborar com os professores em seu trabalho. Para isso, a pesquisadora assumiu o papel de sócia do professor que, por sua vez, se tornou instrutor, de modo que ambos se colocaram numa situação hipotética de substituição do professor pela pesquisadora-sócia em que o primeiro descreve e explicita sobre suas ações laborais diárias instruindo a segunda para exercer seu trabalho sem que ninguém identifique a troca. Este procedimento metodológico é considerado interventivo justamente por apoiar o professor-instrutor no momento da conversão da sua prática profissional em linguagem a tomar consciência, redescobrir, refletir, se apropriar e transformar seu trabalho.

Considerando o exposto acima, cumpre notar que a instrução ao sócia é uma ferramenta que possibilita, em uma experiência de coanálise, a produção de saberes e o processo formativo sobre o trabalho, de modo a contribuir para a transformação e instrumentalização da atividade laboral. De modo estrito, este método interventivo foi implementado a uma dupla particular de profissionais: professores vinculados ao Centro Paula Souza, os quais atuam no contexto de uma penitenciária do interior do estado de São Paulo, numa cidade média, a partir da execução de um projeto de cooperação entre ambas as instituições.

Vale mencionar que a instrução ao sócia, a qual este estudo de mestrado se refere, é aquela que foi criada na Itália pelo pesquisador Ivar Oddone (1986) e desenvolvida no cenário da Psicologia do Trabalho francófona por estudiosos inseridos no quadro teórico da Clínica da Atividade, que tem suas raízes epistemológicas no materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, de maneira central, na abordagem de Psicologia Histórica Cultural de Lev Semenovich Vigotski<sup>1</sup>.

Esta temática de investigação pareceu significativa tendo em vista a trajetória pessoal e acadêmica que impulsionaram à dedicação da compreensão da dimensão do trabalho, sua importância e seus diferentes efeitos na vida e na subjetividade das pessoas. Neste percurso foram realizados estágios e disciplinas na área de Psicologia Social e do Trabalho, os quais proporcionaram maior entendimento do significado do trabalho, seus aspectos potencializadores e dificultadores na produção de subjetividade e no desenvolvimento dos indivíduos.

Especificamente, o “Estágio Básico: Psicologia Social e do Trabalho”, supervisionado pelo professor doutor Claudio Edward dos Reis, possibilitou a inserção ao campo de um estabelecimento asilar de idosos desenvolvendo olhar e escuta sensíveis ao contexto institucional, aos trabalhadores, aos que eram beneficiários do trabalho e aos sentimentos experienciados neste meio. Por conseguinte, o “Estágio de Ênfase Pesquisa e Intervenção em Saúde do Trabalhador: Aspectos Teóricos e Metodológicos” de responsabilidade do professor doutor Matheus Fernandes de Castro proporcionou a entrada em um empreendimento de economia solidária que foi importante para o conhecimento de uma alternativa e uma forma

---

<sup>1</sup>Neste trabalho optou-se por adotar a grafia “Vigotski”, conforme as traduções das obras do pensador russo para o português, realizadas por Paulo Bezerra.



de sobrevivência e resistência na cultura capitalista por meio da autogestão, autonomia e do empoderamento dos sujeitos e de seu trabalho.

Por último, vale ressaltar, como diferencial no progresso acadêmico e pessoal da pesquisadora, a participação, no período da graduação, do Programa de Educação Tutorial, PET Psicologia, sob a tutoria do professor doutor Devis Perez, que, com os pilares de ensino, cultura, pesquisa e extensão, impulsionou o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como: capacidade de trabalhar em equipe, senso crítico e ético, exercer liderança e mediar grupos, e envolver-se em atividades acadêmicas e de pesquisa. Essa última experiência acarretou no amadurecimento para a realização de iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com orientação do professor Perez, a qual foi identificada afinidade com o gênero acadêmico de escrita e foi possível aprimorar as capacidades teóricas e metodológicas científicas.

A pesquisa de iniciação referida, denominada “*O dispositivo metodológico e interventivo instrução ao sócia: exame das suas aplicações em teses e dissertações brasileiras*”, teve por objetivo identificar e examinar o modo como foi utilizada a instrução ao sócia em pesquisas que resultaram na produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado no Brasil, bem como de elaborar indicações que permitam aperfeiçoar a sua aplicação em contextos laborais concretos e de recolha de dados em pesquisas acadêmico-científicas.

Com isso, podemos notar que foram registradas dezenove teses e dissertações que aplicaram a instrução ao sócia no Brasil, no período de 2007 a 2013, nas áreas de Linguística, Educação, Psicologia, Letras e Saúde Pública. No entanto, concluímos que essas produções aplicaram o dispositivo de modo parcial e em um tempo bastante reduzido quando comparado ao que a Clínica da Atividade prescreve. Ademais, o instrumento foi utilizado nas pesquisas principalmente para recolha de dados, e não com a finalidade de realizar (co)análise e possível transformação do trabalho. Este emprego do dispositivo, hipoteticamente, pode ser devido às suas modificações e adaptações ao mundo do trabalho e de realização de pesquisas no Brasil (ERCOLANO; PEREZ, 2015).

Parte dos resultados desta investigação foi publicada no livro “*Práxis em Psicologia Social: o enfrentamento a pautas autoritárias e à lógica privatista*”, pela Editora Abrapso, em que foi apresentada a dimensão teórica deste estudo patenteando a instrução ao sócia como

um dispositivo metodológico de caráter dialético materialista, potente na abordagem da totalidade dos fenômenos e na transformação da realidade; e outra se encontra no prelo e será publicada no livro “*Psicologia Social na Amazônia: reticulando potencialidades e desafios*” (título provisório), organizado por Maria Ivonete Barbosa Tamboril, André Luiz Machado das Neves e Maria Lúcia Chaves Lima e viabilizado pela Fundação de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e a Pesquisa – fapero, em que caracterizamos e indicamos um protocolo aplicativo da instrução ao sócia baseado nas formulações técnicas e teóricas da Clínica da Atividade e de seus colaboradores.

Então, advindo das análises das aplicações brasileiras da instrução ao sócia, instigou-se a necessidade de aplicar na pesquisa de mestrado este método com maior fidedignidade às prescrições dos autores da Clínica da Atividade, considerando já as dificuldades de aplicação no contexto de pesquisa brasileiro.

Além desta familiaridade e vínculo descritos acima com as questões do trabalho e do método proposto, este objeto de pesquisa também representou um desafio pessoal e a ruptura de preconceitos, uma vez que não se havia anteriormente adentrado a um estabelecimento penitenciário e, com o estudo, precisou frequentá-lo de modo a sair de sua zona de conforto, confrontando seu imaginário fantasioso influenciado pelos discursos midiáticos, sociais e culturais acerca deste meio e dos indivíduos lá inseridos. Ademais, este enfoque de investigação representou um estímulo por se conseguir visualizar uma importância e funcionalidade social neste trabalho acadêmico, o que impulsionou a pesquisa e a escrita não somente para cumprimento de exigência acadêmica, mas com a intenção de promover transformação social.

A relevância desta pesquisa residiu em sua intenção de evidenciar criticamente e dar visibilidade a uma esfera da população, os trabalhadores que atuam no meio carcerário e os próprios, e a um contexto social que geralmente são ocultados, excluídos e negligenciados pelo viés da perversidade, do preconceito e da punição. Assim, o papel deste estudo foi apresentar a realidade no meio penitenciário de modo a questionar sua eficácia social, além de valorizar e estimular o empoderamento de protagonistas sociais, como os professores que atuam no meio carcerário na tentativa de oferecer subsídios para o desenvolvimento dos alunos possibilitando outras oportunidades e perspectivas de vida a esses sujeitos.

De acordo com os dados do Banco Nacional de Monitoramento de Prisões – Cadastro Nacional de Presos do Conselho Nacional de Justiça (2018), no dia 06 de agosto de 2018, foi possível visualizar os seguintes dados relativos à população carcerária no Brasil, incluídas as prisões civis e internações como medidas de segurança, conforme as tabelas a seguir:

**Tabela 1 – Perfil da população carcerária brasileira por sexo e idade em 2018**

Sexo (%)		Faixa etária (%)		Total
Masculino	Feminino	18 a 24 anos	25 a 29 anos	
95	5	30,52	23,39	
Total				602.217

Fonte: Banco Nacional de Monitoramento de Prisões – Cadastro Nacional de Presos do Conselho Nacional de Justiça, 2018.

Assim sendo, a população carcerária em 2018 era de 602.217 pessoas em seu total distribuídas pelas unidades brasileiras, sendo que 95% era do sexo masculino, e 5% do feminino. No que tange à faixa etária, 30,52% estavam entre 18 e 24 anos e 23,39% entre os 25 e os 29 anos de idade.

**Tabela 2 – Perfil da população carcerária brasileira por cor, raça ou etnia e escolaridade em 2018**

Cor, raça ou etnia (%)		Escolaridade (%)		Total
Preta ou Parda	Outras	Fundamental completo	Fundamental incompleto	
54,96	45,04	71,15	32,73	
Total				602.217

Fonte: Banco Nacional de Monitoramento de Prisões – Cadastro Nacional de Presos do Conselho Nacional de Justiça, 2018.

Já no que diz respeito à cor, raça ou etnia da população aprisionada, em sua maioria se considerava preta ou parda (54,96%) enquanto 45,04 declarava pertencente a outras. Em relação à escolaridade os encarcerados predominantemente completaram o ensino fundamental (71,15%) e outros 32,73 possuíam o ensino fundamental incompleto.

Em relação à verba pública destinada às entidades prisionais, segundo a notícia veiculada em O Estado de São Paulo (2017) e produzida por Breno Pires, em dezembro de 2017, o repasse de Fundo Penitenciário Nacional foi reduzido pela metade para o ano de 2018

em relação ao ano anterior, de modo a liberar R\$ 590,6 milhões que deveriam ser empregados para ampliação e modernização dos estabelecimentos penais, especialização e aperfeiçoamento do serviço penitenciário, formação educacional e cultural dos detentos entre outras ações. Contudo, o que se observou, ainda conforme a notícia, foi que do saldo repassado de R\$ 1,2 bilhão para o ano de 2017, somente 3,7% (R\$ 45 milhões) haviam sido utilizados (PIRES, 2017).

Veio a corroborar as informações acima descritas o artigo de Cida de Oliveira (2017), intitulado “Menos de 13% da população carcerária tem acesso à educação”, a qual se baseou em estudos feitos pelo professor da Universidade de São Paulo (USP) e doutor em educação, Roberto da Silva. Assim, foi possível notar o contraste de um Fundo Penitenciário que deixa de ser empregado em melhorias neste sistema, como na educação, e, segundo a Carta Capital, uma população carcerária em que 8% são analfabetos, 70% não concluíram o ensino fundamental e 92% não completaram o ensino médio. Ademais, este baixo nível de acesso à educação no sistema prisional representa a violação do que está previsto por legislações nacionais e internacionais, tais como: o documento produzido pela ONU sobre as “Regras para o tratamento de prisioneiros”, o qual prevê desde 1957 a adoção de medidas destinadas à melhoria da educação dos reclusos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual assegura em seu Art. 2º a educação como dever do Estado e no Art. 5º o acesso à educação básica como um direito de todo cidadão. Também, fere-se a Lei de Execução Penal, de 1984 com reformulações em 2011, nos Art. 10 e 11 que dispõe como dever do Estado a assistência ao preso, inclusive a de caráter educacional.

Nesse sentido, foi possível observar que a educação no sistema prisional no Brasil, assim como a educação pública como um todo, é negligenciada e negada a essa parcela da população, sendo que deveria ser considerada como elemento fundamental para o desenvolvimento e formação destes cidadãos. Ainda, foi relevante destacar que está prevista no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, a implementação de programas de educação em todas as unidades prisionais, contudo, os dados mostraram que apenas 50% das unidades prisionais brasileiras possuem infraestrutura, escola com salas de aulas e professores qualificados, destinada a programa de educação, como apontado pela reportagem de Souza (2017). Ainda, o que se constatou nessa parcela de estabelecimentos penitenciários que contam com salas de aula é um despreparo de professores, explicitado por Oliveira (2017), os

quais não possuem uma formação específica para lidar com as necessidades destes alunos em aprisionamento, além do quadro reduzido de professores de modo que presos com escolaridade maior ministrem aulas, como mostrado por Rizzi (2015).

Conseqüentemente, foi possível relacionar essa precariedade da educação oferecida no sistema prisional com a taxa de reincidência registrada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2015, que foi de 24,4%, logo, um em cada quatro condenados reincide no crime, já que o perfil descrito deste reincidente traz como um dos aspectos caracterizadores a baixa escolaridade formal.

Nesse sentido, esta pesquisa representou, desde a elaboração do seu projeto inicial, uma tentativa de colaborar com a produção de saberes e a formação de profissionais para o trabalho docente em contexto prisional, bem como com a visibilidade e reconhecimento da importância desse protagonista social.

Dessa forma, foi possibilitada a oportunidade de simultaneamente contribuir com os profissionais em tela e aplicar o dispositivo metodológico e interventivo da instrução ao sócia. Isto está em consonância com o pressuposto básico do uso da instrução ao sócia orientado pela Clínica da Atividade que é a existência anterior à utilização do método de uma demanda advinda dos trabalhadores. Já a aplicação da instrução ao sócia se deve a este dispositivo ser mais do que um mero procedimento usado na coleta de dados para pesquisas, uma vez que se singulariza por ser um instrumento que focaliza a transformação do trabalho e o desenvolvimento do trabalhador e seus pares e, a partir disso, é que emergem as informações e dados que poderão ser recolhidos por um pesquisador para a construção de um estudo acadêmico-científico. Portanto, é um instrumento metodológico original que articula intervenção em situação laboral e exigências de pesquisa. Ademais, o interesse na aplicação da instrução ao sócia parte da consideração de que o método interventivo nunca foi aplicado integralmente, em todas as suas fases, no Brasil.

É importante destacar que este trabalho representou a continuidade e a ampliação do exame e contextualização para o Brasil de dispositivos metodológicos de intervenção e pesquisa realizados pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia Sócio Histórica Cultural, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNESP - campus Assis.

O dispositivo metodológico-científico e de coanálise do trabalho, a instrução ao sócia, foi aplicado com o objetivo central de investigar o trabalho de professores que atuam em escolas inseridas no meio carcerário. A instrução ao sócia foi utilizada, em todas as suas fases, conforme previsto pelo protocolo aplicativo, descrito no capítulo metodológico, inspirado nas indicações técnicas de Clot (2000, 2010), Batista e Rabelo (2013), Tomás (2010), Fonseca (2008), Perez e Messias (2013) e em Perez e Ercolano (2019 – no prelo). Especificamente, pretendeu-se (re)conhecer os aspectos constituintes do cotidiano de trabalho dos professores que atuam na prisão e identificar os aspectos potencializadores e dificultadores desse trabalho, bem como as formas alternativas de realizá-lo tencionando a transmutação da laboralidade.

O objetivo geral enunciado desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) realizar (co)análise do trabalho junto aos profissionais;
- b) possibilitar aos trabalhadores maior conhecimento e reflexão sobre sua atividade laboral;
- c) viabilizar a percepção dos profissionais acerca dos seus modos de agir;
- d) fazer com que os sujeitos se conscientizem de outras possibilidades de realizar seu trabalho;
- e) proporcionar a transformação do trabalho dos participantes e do coletivo de trabalhadores;
- f) promover espaço de discussão e formação sobre a atividade profissional.

Ao final do trabalho pretendeu-se apresentar como fora realizada a aplicação do método e seus resultados de modo a registrar como e em que o dispositivo contribuiu para a transformação do trabalho do profissional e para a formação de um coletivo de trabalhadores, bem como a produção de saberes sobre o ofício e suas modificações pelos próprios trabalhadores.

Para encerrar essa introdução, cabe informar que esta dissertação de mestrado está composta por cinco capítulos, além desta apresentação e das considerações finais. No primeiro capítulo encontra-se a apresentação do método de recolha e coanálise dos dados da pesquisa, o dispositivo metodológico e interventivo da instrução ao sócia, com a explicitação de seu escopo teórico, de seus referenciais técnicos bem como das fases procedimentais que o integram. Cumpre observar que optamos por elucidar sobre o método logo no início deste trabalho acadêmico, porque isso permitirá ao leitor uma melhor compreensão do processo

colaborativo percorrido pelos professores voluntários desta investigação em parceria com a pesquisadora, tendo em vista que se trata de um instrumento metodológico ainda pouco conhecido no cenário científico nacional.

Já no segundo capítulo, são discutidos os pressupostos teóricos que envolveram essa pesquisa de modo a embasar as nossas análises posteriores. Assim, contemplamos aspectos relativos aos fundamentos da modernidade e suas repercussões na sociedade contemporânea, aos referenciais teóricos advindos do Materialismo Histórico Dialético, da Psicologia Histórica Cultural e da Clínica da Atividade para posteriormente evidenciar as interfaces teórico-metodológicas deste estudo.

O terceiro capítulo, por sua vez, contém uma reflexão acerca da conjuntura societária, de modo a desvendar histórica e criticamente a consolidação estrutural do capitalismo e o processo de criminalização dos pobres dele advindo e por ele perpetuado.

O quarto capítulo dessa dissertação se debruça sobre as questões relativas ao campo da educação escolar no cenário prisional brasileiro, de modo a realizar um apanhado acerca do trabalho docente, da consolidação e efetivação da educação escolar nas prisões brasileiras e de referenciais para a análise e compreensão dessa realidade, a partir da visita a teóricos e pesquisadores do tema.

Por último, o quinto capítulo aborda as informações advindas do emprego do método interventivo de pesquisa e as análises e interpretações decorrentes, a partir do estabelecimento de categorias que vem contribuir para a decifração sistemática do objeto examinado.

## 2 UM MÉTODO INTERVENTIVO E DE COANÁLISE DO TRABALHO

Iniciamos este trabalho por meio da explicitação da metodologia empregada, a qual nos instrumentalizou e nos orientou na abordagem e na compreensão do fenômeno estudado, a fim de evidenciar em que consistiu, o modo como foi realizada essa investigação, bem como o espaço que a envolveu. Assim sendo, esta pesquisa se dedicou a focalizar o trabalho de professores desenvolvido no contexto de uma instituição prisional, por meio de um dispositivo metodológico e interventivo de coanálise do trabalho, a instrução ao sócia, que é um instrumento diferenciado, inovador e potente na aproximação da complexidade do objeto observado.

Este capítulo registra uma leitura da instrução ao sócia, que é um recurso metodológico o qual, conforme aplicado nesta investigação, pertence ao escopo teórico da Clínica da Atividade, que possui raízes teóricas e epistemológicas da Psicologia Histórica Cultural de Vigotski e do próprio Materialismo Histórico Dialético de Marx. Este corpo teórico-metodológico está em consonância com o propósito desta investigação, que foi o estudo da atividade docente no contexto prisional, tendo em vista a centralidade e a amplitude reconhecida na categoria trabalho, de modo a nortear as compreensões e reflexões sobre a atividade humana sob perspectiva histórica e dialética, que se preocupa com a apreensão da totalidade do objeto a fim de ser o mais fiel possível à realidade e à condição concreta desse, compreendendo suas variadas dimensões. Por conseguinte, passamos a evidenciar como essas correntes teóricas integram e embasam, teoricamente, a instrução ao sócia.

A Clínica da Atividade incorporou e aperfeiçoou a instrução ao sócia em atenção à crítica vigotskiana quanto ao uso excessivo de métodos diretos para o estudo das distintas dimensões do psiquismo do homem. De acordo com Vigotski (1927/1996), os métodos diretos de acesso ao real limitavam o exame e a compreensão dos fenômenos psíquicos, permitindo somente o contato com as experiências humanas que são acessíveis diretamente pela observação de um pesquisador ou pela percepção da própria pessoa que vivencia o fenômeno. Portanto, o dispositivo metodológico desta pesquisa foi desenvolvido tentando atender o chamado vigotskiano da “[...] necessidade de sair de uma vez por todas dos limites da experiência direta é assunto de vida ou morte [...]” (VIGOTSKI, 1927/1996, p. 283).



É importante notar que foi a partir das indicações de Vigotski que os estudiosos da Clínica da Atividade passaram a considerar que a tarefa do pesquisador do trabalho é apoiar o homem a ampliar o seu poder de agir sobre o meio, em particular no ambiente laboral. Vale mencionar, ainda, que para Vigotski o desenvolvimento psicossocial humano ocorreria por meio do contato de cada sujeito com outras pessoas e grupos e do estabelecimento de processos colaborativos na mediação da transmissão dos saberes socialmente construídos. A abordagem desenvolvimentista vigotskiana orienta a Clínica da Atividade, de acordo com Clot (2010, 2006), na compreensão acerca do trabalho, que foi definido como experiência tipicamente humana que permite ao homem, simultaneamente, transformar o meio em que está inserido e desenvolver a si mesmo, em função do estímulo que o trabalho oferece a articulação entre a ação individual e a atividade coletiva, o que faz emergir e consolidar as capacidades de indivíduos e grupos.

Ainda, conforme a nossa leitura sobre a instrução ao sócia (PEREZ; ERCOLANO, 2019, no prelo), este dispositivo é percebido como dialético materialista marxiano em razão do enfoque dado ao movimento do trabalhador, levando o seu trabalho, suas ações diárias e costumeiras, bem como a si mesmo, a uma experiência de reflexão, redescoberta e reconfiguração. Assim sendo, a instrução ao sócia, como instrumento dialético materialista, tem a capacidade de reconectar o trabalhador; no caso, o professor que atua em penitenciária, à sua realidade concreta, de modo a possibilitar a transformação consciente e efetiva de suas experiências reais e subjetivas (PEREZ; ERCOLANO; ROCHA, 2017).

Marx e Engels (1845-6/2007) também nos fundamentaram para a coanálise do trabalho do professor pela instrução ao sócia por sua concepção histórica e dialética do trabalho enquanto produção da vida constituída por uma relação natural, sendo a própria reprodução e manutenção da vida, bem como por uma relação social entendida pela cooperação dos indivíduos. Os autores apontaram uma “conexão materialista dos homens entre si”, sendo por meio dela que se promove o desenvolvimento potencial dos sujeitos (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 34). Nesta perspectiva, para compreender a atividade humana, o trabalho, é indispensável considerá-la em seu meio material, histórico, relacional ou social. Em outras palavras: abordar as condições e circunstâncias que são dadas ao trabalho e ao próprio sujeito, a historicidade de como se constituiu este modo de labor e como esta atividade se desenvolve e é transpassada pelo coletivo.

Além disso, não seria possível tratar de trabalho sem considerar o envolvimento da consciência humana em seu desenvolvimento, de modo que ambos se influenciam mutuamente. O Materialismo Histórico Dialético propôs a consciência humana como um produto social, assim, ela não é, desde o princípio, consciência “pura”, mas se desenvolve em contato com o meio material. Dessa forma, é inserida em um meio material em movimento (som, ar, luz), sob forma de linguagem, que a consciência, e a própria linguagem, se desenvolvem do surgimento de necessidades de trocas entre indivíduos. Logo, “[...]a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo[...]”, é por meio da linguagem que o homem tem a noção e a consciência de si mesmo (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 34, grifos dos autores). Por conseguinte, a consciência se desenvolve com as necessidades de intercâmbio entre homens de modo a constituir relações interpessoais que caracterizam o sujeito que vive em sociedade. Em suma, a consciência se desenvolve na mesma proporção da produtividade, das necessidades e da sociabilidade, pois a “[...] relação limitada dos homens com a natureza condiciona sua relação limitada entre si, e a relação limitada dos homens entre si condiciona sua relação limitada com a natureza.” (MARX; ENGELS, 1845-6/ 2007, p. 35).

Sintonizado com esta perspectiva Marxiana e Engelsiana, Leontiev (1904-79/2004), integrante da Psicologia Sócio Histórica Cultural, também centralizou a constituição do homem como humano, ser provido de consciência, a partir do trabalho, do desenvolvimento da atividade. Assim sendo, esta centralidade do trabalho na constituição da consciência se deve ao fato de ser uma atividade puramente social, baseada na cooperação, comunicação e vinculação entre os indivíduos a fim de somar esforços coletivos para atuar efetivamente sobre o meio. Portanto, a consciência seria um reflexo subjetivo do mundo material conhecido ativamente pelo homem, isto é, mediado pelo trabalho, e ainda: “Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas.” (LEONTIEV, 1904-79/2004, p. 94).

Estas condições que influenciariam no desenvolvimento da consciência, segundo Marx e Engels (1845-6/2007), são, entretanto, peculiares da singularidade de cada homem, e não determinadas somente pelos aspectos ambientais, tendo em vista que são indivíduos que estabelecem relações particulares num meio específico, que podem resultar na produção de vida material e seus derivados, logo, na autoatividade. A nomeada autoatividade é

fundamentalmente material, pois está atrelada às necessidades já desenvolvidas e satisfeitas num processo histórico (realização pessoal) e, dela derivam as demais atividades, como a política, a intelectual e a religiosa.

Contudo, o que se nota na atualidade é o trabalho desconectado da autoatividade, constituindo apenas como um vínculo dos sujeitos com as forças produtivas no intento de manter a própria vida, porém somente conservando-a. Sendo assim, existe a apropriação das forças produtivas pelos indivíduos de modo a, puramente, assegurar a sua existência, então, e somente “[...] o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção [...]”. Um prolongamento disso na atualidade pode ser percebido pelo estímulo à formação em nível médio técnico profissionalizante, dedicado a aproximar o desenvolvimento de pessoas para o mercado de trabalho de modo a reforçar a formação dos sujeitos não para a autoatividade e para a autorrealização por meio do trabalho, mas para o capital e para o trabalho alienado e estranhado. (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 73).

A partir disso, temos a divisão do trabalho, e que também perpassa pela prática docente, o qual se dá primariamente segundo as propriedades naturais, tais como: força física, causalidades e necessidades, sendo que, torna-se somente uma divisão real quando se dissocia o trabalho material do trabalho intelectual, já que a consciência poderia ficar desconectada da práxis, como se fosse possível a segregação entre o sujeito que pensa conscientemente, e o que executa meramente. Justamente esta divisão do trabalho que limita a atividade humana e causa sofrimento psíquico nos sujeitos, já que ela é também utilizada como forma de dominação e subordinação. Em vista disso, faz-se necessária a superação da divisão do trabalho, de modo aos sujeitos se reapropriarem e desenvolverem suas faculdades em todos os sentidos, a fim de serem senhores de sua atividade, sendo que isso só se torna possível em meio à comunidade, nas relações interpessoais, coletivas e de grupos, onde se conquista a liberdade na e pela associação (MARX; ENGELS, 1845-6/2007).

Esta perspectiva ampliada da noção de trabalho, que também foi adotada nesta pesquisa, reconhece a sua relevância para a efetiva realização das capacidades humanas, na mesma medida em que está atenta para o fato de o trabalho se constituir, sob certas circunstâncias, em dimensão que conduz à paralisia da ação, ao sofrimento da pessoa e à doença. A instrução ao sócio, dispositivo metodológico aplicado nesta pesquisa, possibilita

por meio da mediação do pesquisador que o trabalhador se torne consciente dos mais diversos aspectos que influenciam a sua atividade laboral de modo a se reapropriar e se empoderar dela a fim de transformá-la em autoatividade, a qual harmoniza realização e desenvolvimento pessoal com atividade produtiva. No tópico seguinte passamos, então, a caracterizar, descrever e pormenorizar a respeito da instrução ao sócia e suas fases constitutivas.

## 2.1 O dispositivo metodológico e interventivo da instrução ao sócia

A instrução ao sócia, dispositivo metodológico utilizado nesta investigação, foi desenvolvida por Oddone em 1970, sendo posteriormente incorporada e aperfeiçoada pelos teóricos da Clínica da Atividade, cujo principal representante é Yves Clot. A instrução ao sócia é, também, um método indireto de acesso ao psiquismo humano que visa proporcionar a possibilidade de a pessoa, em situação de trabalho, reconhecer, analisar e ampliar a sua capacidade de agir e transformar a própria atividade laboral. No tocante à dimensão acadêmico-científica, seria no processo de mudança do ofício, promovido pelos trabalhadores, que emergiriam os dados a serem recolhidos para uma pesquisa.

Em resumo, a instrução ao sócia é um dispositivo metodológico e interventivo “[...] no qual o trabalhador tem a tarefa de instruir o pesquisador de modo que este possa substituir aquele no trabalho, sem que ninguém identifique a substituição. Para realizar tal tarefa o trabalhador descreve, prescrevendo, as minúcias do seu trabalho” (RODRIGUES, 2010, p. 12). O que se espera é que ao falar sobre o trabalho, enquanto este ocorre, o trabalhador o redescubra ou o examine de forma diferente. “Em vez de reencontro com o passado, a tomada de consciência é metamorfose do passado.” (CLOT, 2010, p. 222).

Este estudo foi realizado em parceria com uma escola técnica do Centro Paula Souza do oeste paulista, de modo a focalizar as experiências laborais de dois professores que lecionam em uma penitenciária da mesma região a partir de um projeto de cooperação entre essas duas instituições para a instalação de Habilitação Profissional Técnica de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (ETIM) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, foram feitas observações da prática docente no contexto prisional, entrevistas gravadas em áudio, transcrição das entrevistas e leitura e reflexão desta pelos voluntários, discussão e devolutiva das análises em grupo formado pelo coletivo de

professores que ministram aulas em penitenciária com a intenção de socializar saberes sobre aquela prática profissional.

Com relação ao número de participantes, compuseram esta investigação dois voluntários, o que se encontra em consonância com a prescrição do método que indica a formação de grupo entre dois e quatro membros, que assumiram o papel de professor-instrutor na aplicação da instrução ao sócia. Ademais, para melhor compreensão do contexto estudado foi realizada pesquisa qualitativa, a fim de revisar a literatura acadêmica e a base legislativa existente sobre o tema. A sistematização das fases procedimentais metodológicas seguiu com rigor as indicações prescritas dos pesquisadores da Clínica da Atividade, essencialmente dispostas em Clot (2000, 2010), Batista e Rabelo (2013), Fonseca (2008), Tomás (2010), Perez e Messias (2013) e em Perez e Ercolano (2019 – no prelo).

Entretanto, cabe a ressalva de que o protocolo indicado nesta pesquisa não se tratou da importação de um padrão engessado e discriminado minuciosamente pelos estudiosos que contribuíram para seu aperfeiçoamento, pelo contrário, conforme Batista e Rabelo (2013, p. 3) apontaram: “há uma lacuna, no contexto brasileiro, no que diz respeito a uma orientação mais específica sobre “como” realizar uma instrução ao sócia dentro da abordagem teórico-metodológica da clínica da atividade”.

Apesar disso, existe um suporte teórico que forneceu fundamentos para a prática metodológica, além das bases empíricas e observações sobre aplicações que servem de referenciais protocolares, uma vez que há uma flexibilidade prevista, segundo indicado por Clot (2010, p. 209): “A escolha desse protocolo (Clot; Soubiran, 1999), entre outros possíveis, explica-se pelo papel que ele desempenhou na história da elaboração da clínica da atividade que praticamos”; e também por Batista e Rabelo (2013, p. 3): “Contudo, essas formas de fazer não devem ser tomadas como a única possibilidade de uso do método”. Logo, o modelo aqui exposto foi uma elaboração própria resultante de estudo e compreensão dos pressupostos teóricos, conceituais e das experiências anteriores de utilização, com finalidade didática e de pesquisa científica.

O dispositivo interventivo e metodológico em tela se organiza em seis fases articuladas e complementares entre si, que descreveremos abaixo.

#### FASE 1 – Documentos Prescritivos e Contexto Sociointeracional de Trabalho

A primeira fase da instrução ao sócia teve como objetivo aproximar a pesquisadora da atividade laboral e dos professores com os quais irá atuar ao longo do processo de intervenção e pesquisa (PEREZ; MESSIAS, 2013). Ela ocorre posteriormente à demanda por intervenção advinda dos trabalhadores, segundo preconizou Batista e Rabelo (2013) e Tomás (2010). Nesta fase a pesquisadora deve conhecer o contexto sociointeracional de trabalho do coletivo laboral que está sendo analisado, por meio da recolha e exame dos documentos prescritivos do trabalho dos professores participantes da pesquisa. Ainda, é realizado o levantamento do histórico de produção desses documentos e quais os usos feitos pelos professores no cotidiano.

FASE 2 - Identificação do trabalhador-voluntário e orientações sobre a instrução ao sócia

A segunda fase tem início com a identificação de um trabalhador ou grupo de trabalhadores que exerça a mesma função e que será voluntário no tocante à participação no processo interventivo e na pesquisa, junto a ele será obtida parte significativa dos dados. No caso dessa investigação, os voluntários foram dois professores que atuam em ambiente penitenciário. Os professores voluntários e a pesquisadora participarão conjuntamente de todas as etapas seguintes da intervenção, da coleta de dados para a pesquisa e do diálogo sobre o trabalho em análise.

Em seguida, a pesquisadora deverá explicitar para os professores o passo a passo a ser seguido para a realização da instrução ao sócia propriamente dita. Assim sendo, a princípio, a pesquisadora possui uma participação ativa de modo a possibilitar a compreensão dos professores sobre o processo a que se submeterá.

Para tanto, a pesquisadora descreverá a situação hipotética em que ela e os professores se colocarão: a pesquisadora será sócia do professor e terá que substituí-lo no dia seguinte em seu trabalho, logo, o professor-instrutor deverá instruir a pesquisadora-sócia para realizar o seu trabalho.

Dessa forma, a pesquisadora-sócia fará uma série de perguntas a fim de saber como agir ao substituir o professor em sua atividade. Vale ressaltar que até os mínimos detalhes da

atividade do professor devem ser explorados. Portanto, é essencial nesta fase que fique evidente para o professor os papéis que cada um desempenhará na instrução ao sócia.

### FASE 3 - A Instrução ao Sócia

Considerando as informações obtidas no processo de exame dos documentos prescritivos e do contexto sociointeracional de trabalho é que a pesquisadora irá elaborar um roteiro de questões abertas que poderão ser apresentadas ao professor no processo de instrução ao sócia. Esta fase toda deve ser registrada em áudio pela pesquisadora.

Especificamente, é nesta terceira fase que se desenrolará o processo específico de instrução ao sócia. Ela é composta pelo diálogo entre pesquisadora-sócia e professor-instrutor, de modo a prevalecer às falas do professor a respeito da descrição de sua atividade. Dessa forma, de acordo com Clot (2010), ao transformar sua atividade em linguagem o trabalhador a reorganiza e poderá iniciar a sua modificação.

A pesquisadora-sócia solicita ao professor-instrutor que discorra sobre sua rotina de trabalho tendo em vista a sequência cronológica de suas ações diárias. Ademais, “dicas” e “macetes” devem ser requeridos pela sócia, pois são fundamentais para a compreensão da atividade laboral que o professor está explicitando.

De acordo com Clot (2000, p. 13-14):

[...] a atividade do sócia consiste em resistir a atividade do instrutor que busca fazê-lo partilhar sua versão do real. Ele resiste interpondo, entre o instrutor e sua ação, uma imagem da situação pouco afeita à ideia “naturalizada” que o sujeito faz dessa ação. Ele coloca, no meio imaginado, obstáculos que se acumulam frente à ação habitual do instrutor. Ele entrava o desenrolar das operações evocadas a fim de que o sujeito mobilize não apenas esse desenrolar específico, mas outros mais conformes à descrição do meio proposta pelo sócia, mesmo e sobretudo quando se trata de uma representação surpreendente da situação de trabalho.

No diálogo da instrução ao sócia também deve ser abordada a postura do professor frente ao seu objeto de trabalho, aos pares, aos superiores e aos destinatários da atividade, bem como suas vestimentas e comportamentos esperados. Além disso, é importante trazer à tona o ritmo e a dinâmica de trabalho, os materiais e instrumentos utilizados, os costumes e os

modos de tratamento pessoal no ambiente de trabalho, e as formas de proceder em determinadas situações e imprevistos.

Portanto, é imprescindível que fique claro para a pesquisadora-sócia o desenrolar da atividade do professor-instrutor desde o seu princípio até seu final, isto é, da chegada ao ambiente de trabalho e início das atividades à conclusão do trabalho e saída do local.

#### FASE 4 - Atividade conversacional entre o pesquisadora-sócia e o professor-instrutor

Esta quarta fase tem por intuito fazer com que o professor reflita sobre a vivência de transformar sua atividade em linguagem, bem como sobre sua própria prática de maneira a tomar consciência de outros modos de agir que são possíveis para o seu trabalho.

Nesta perspectiva, a pesquisadora, ainda em interação com o professor, irá interpelar a respeito de como o professor vivenciou o ato de descrever seu trabalho. Além disso, interrogar ao professor quais foram os sentimentos e sentidos atribuídos na verbalização de sua prática. Como constatou Batista e Rabelo (2013, p. 6): “[...] falar sobre o que provocou a instrução no sujeito é uma estratégia clínica para que ele se refaça”.

Por fim, indaga-se ao professor se, no momento da enunciação, ele conseguiu visualizar outras formas possíveis de realizar seu trabalho diferente daquela apontada por ele. Com isso, atinge-se o objetivo central da “instrução ao sócia” que é ampliar o poder de agir do trabalhador.

#### FASE 5 - Transcrição e decifração do registro

Na quinta fase ocorre a transcrição de todo o procedimento de instrução ao sócia realizada com o professor voluntário, que atuou como instrutor. Batista e Rabelo (2013, p. 6) indicam em seus referenciais técnicos a realização do processo de transcrição pelo trabalhador-instrutor com a solicitação de produção de um comentário, como possibilidade de “[...] retomada da própria atividade de trabalho, que inclui as possibilidades realizadas e aquelas não realizadas”. Todavia, os autores fazem a ressalva, em nota de rodapé, da indisponibilidade de tempo dos trabalhadores para desenvolver essa prática em sua totalidade, então, sugerem a transcrição de passagens da sessão. Ainda, outra possibilidade é o



pesquisador realizar o procedimento de transcrever, a qual foi adotada para esta investigação, devido à jornada de trabalho dupla e até tripla dos professores voluntários.

Após, todo o registro escrito é apresentado ao professor. A pesquisadora atua como uma mediadora entre a atividade que foi desenvolvida da instrução ao sócia e o registro materializado por meio da transcrição. O professor faz a avaliação e reflexão sobre o conteúdo apresentado por meio do material transcrito e realiza o que Clot denomina “decifração do registro”. É nesta fase que o professor irá trazer à consciência as respostas vencedoras e que emergiram em sua ação durante o trabalho, refletirá sobre as razões de realizar a sua ação laboral do modo como faz e quais seriam as outras possibilidades.

O diálogo entre a pesquisadora e o professor, que se estabelece nesta fase, deve assumir um caráter formativo do sujeito e o exame do trabalho revela, então, o seu potencial de transformação do vivido. Ainda conforme Clot (2000) este é o momento em que o trabalhador se reconhece em formação, ao visualizar e analisar a sua experiência laboral fora do contexto habitual e vislumbra tomá-la em suas mãos, dela se apropriar e modificar.

#### FASE 6 - Restituição ao coletivo de trabalho

Esta fase é composta por um único movimento, denominado restituição ao coletivo de trabalho. É o momento em que as análises, descobertas e considerações sobre o trabalho realizadas pela pesquisadora e pelo professor voluntário são restituídas ao coletivo de trabalhadores que atuam na mesma função do trabalhador que assumiu o papel de instrutor. Esta submissão dos achados da instrução ao sócia que é feita ao coletivo de trabalho tem como objetivo levar o conjunto de professores a se apropriar dos dados e análises feitas, com vistas a estimular a ação engajada do conjunto de profissionais objetivando, no dizer de Clot (2010), a abertura de zonas de desenvolvimento potenciais, isto é, estimular a reflexão e a ação sobre as possibilidades de transformação da atividade laboral pelos próprios trabalhadores.

Nesta fase, a pesquisadora planeja e realiza, em parceria com os professores voluntários que participaram da instrução ao sócia, reuniões com o coletivo de trabalho. Estas reuniões podem acontecer com “o coletivo profissional [...]; o comitê de monitoramento da intervenção; o coletivo profissional ampliado, ou seja, o conjunto dos pares [...]” (CLOT,

2010, p. 241). O objetivo é criar as condições para que os próprios professores realizem a transformação do seu processo laboral.

Tendo abordado a descrição e caracterização da instrução ao sócio e de suas fases procedimentais, passamos, então, no capítulo seguinte, a apresentar os pressupostos teóricos que envolveram essa investigação, no que tange à compreensão do período moderno que nos encontramos e exerce influências sobre o fenômeno evidenciado, e as abordagens teóricas e metodológicas que embasaram as análises posteriores.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, se encontram registradas as discussões concernentes à modernidade, a fim de contextualizar e compreender a realidade a qual envolveu essa investigação e a temática a que ela se debruçou, exercendo influências sobre o fazer científico, a produção de conhecimento, as relações sociais, econômicas e jurídicas. Ademais, são evidenciadas as vertentes do conhecimento que nortearam teórica e metodologicamente a pesquisa em relação à abordagem do objeto de estudo e à elaboração das análises interpretativas sobre a realidade em questão. Em outro eixo deste capítulo, as interfaces entre teoria e método são tratadas com o objetivo de buscar constituir um estudo consistente e coerente em suas proposições e aproximações ao campo focalizado.

Portanto, o intuito deste segundo capítulo é contemplar as principais dimensões e categorias teóricas que perpassaram e que integraram esta pesquisa e sua temática, que foi a atividade docente destinada a pessoas em situação de aprisionamento, de modo a apreender sobre os aspectos modernos nela envolvidos tais como padrões, valorações, paradigmas morais e de conduta, práticas costumeiras e conhecimentos vigentes que agregaram um sentido próprio à questão. Também, a evidenciar, desde o início, a perspectiva científica que orientou e que conduziu as investigações e seus produtos, ainda, a promover uma unidade de estudo em que os seus componentes se conectam e se integram.

Este capítulo é composto, então, por quatro seções, sendo elas: 1- Fundamentos da modernidade e seus prolongamentos na socialidade contemporânea; 2- O Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórica Cultural; 3- A Clínica da Atividade e seus colaboradores; e 4- Interfaces teórico-metodológicas.

#### 3.1 Fundamentos da modernidade e seus prolongamentos na socialidade contemporânea

Neste tópico, são examinados e registrados os elementos fundamentais da modernidade no intento de contextualizar nosso estudo e compreender a realidade em que ele estaria inserido, bem como as influências exercidas sobre ele. Assim, em consonância com os autores estudados, consideramos que estaríamos situados ainda numa modernidade em que

prevalece um certo modo de pensar, produzir conhecimentos, estabelecer relações sociais, econômicas e jurídicas que são característicos deste período.

Habermas (2000) se apropriou do pensamento de Weber, no qual a modernidade é percebida em relação interna com o racionalismo ocidental, sendo este último caracterizado pela ruptura com as crenças religiosas e com o místico na Europa, de modo a criar uma cultura profana em que as artes, ciências empíricas, teorias jurídicas e morais modernas passaram a ser autônomas. Esta racionalização cultural e social também teve reflexos nas formas de vida que foram modificadas por essas novas estruturas sociais que integraram dois sistemas, os quais se solidificaram em torno de centros organizadores institucionalizados da economia capitalista e do dispositivo burocrático estatal. Assim sendo, as tradições, no mundo racionalizado, perderam seu caráter natural por meio do processo reflexivo, os valores e normas de agir passaram a ser universalizados e generalizados, possibilitando a comunicação e a socialização, mas tendo este universal cunho de estranho, positivo e objetivo.

Por seu turno, Weber (1904-5/2004, p. 64) assinalava que a sociedade moderna já havia se emancipado a partir de formatos medievais baseados na aliança com poderes religiosos, pelo viés da moral, da consciência e da vocação, e podia, então, se fundamentar de acordo com o movimento dos “interesses político-comerciais e político-sociais”, sem mais necessitar de um apoio advindo da religião. Assim sendo, o moderno se configura pelo racionalismo a fim de sustentar uma economia e um Estado capitalistas.

Para aprofundamento dessa relação entre modernidade e racionalidade, Habermas (2000) propôs o retorno a Hegel, que foi o primeiro a desenvolver um conceito robusto de modernidade. Este termo foi empregado, de acordo com Hegel, em contextos históricos em que se passava a caracterizar um novo tempo, isto é, a vivência de uma transformação eminente, um progresso e uma aceleração dos fatos históricos.

Uma vez que o mundo novo, o mundo moderno, se distingue do velho pelo fato de que se abre ao futuro, o início de uma época histórica repete-se e reproduz-se a cada momento do presente, o qual gera o novo a partir de si. Por isso, faz parte da consciência histórica da modernidade a delimitação entre "o tempo mais recente" e a "época moderna": o presente como história contemporânea desfruta de uma posição de destaque dentro do horizonte da época moderna. [...]Um presente que se compreende, a partir do horizonte dos novos tempos, como a atualidade da época mais recente, tem de reconstituir a ruptura com o passado como uma *renovação contínua*. (HABERMAS, 2000, p. 11, grifos do autor).

Assim sendo, a ideia de modernidade estaria ligada ao conceito de movimento representando o progresso, a evolução, a emancipação, numa combinação de crise e desenvolvimento que exigiria, então, para uma consciência histórica moderna, elementos próprios, extraídos de si mesma, ou seja, segundo Hegel, a modernidade não poderia se valer de modelos vigentes de outras épocas, mas deveria buscar referencial em seus próprios constituintes para compor a sua normatividade. Por essa razão, a modernidade hegeliana foi caracterizada fundamentalmente pela cisão, isto é, pelo rompimento com os padrões de orientação pertencentes a uma época passada, promovendo dualidades como passado *versus* presente, fé *versus* saber, eu *versus* não-eu, teoria *versus* prática, inocente *versus* ladrão, herói *versus* vilão, entre outras. Hegel localizou esta cisão moderna inclusive nas relações políticas e jurídicas, bem como nas instituições públicas, de modo a se tornarem enrijecidas e como um poder estranho reduzido a um funcionamento mecânico. (HABERMAS, 2000).

O fato de a modernidade não apresentar modelos e estabelecer-se a partir de cisões ensejou a perspectiva hegeliana acerca da centralidade da filosofia como maneira de buscar solucionar o problema da “*autocertificação da modernidade*”. Nesse sentido, “Ele vê a filosofia diante da tarefa de apreender em pensamento o *seu* tempo, que, para ele, são os tempos modernos” (HABERMAS, 2000, p. 25, grifos do autor). Hegel concluiu que seria princípio da modernidade a subjetividade, incorporando a ele já uma crítica ao novo tempo, tendo em vista que considerou a vivência de si mesmo como o universo da evolução e concomitantemente do “espírito alienado”. Por conseguinte, o filósofo moderno estabeleceu a subjetividade como quatro sentidos, sendo eles:

- a) *individualismo*: no mundo moderno, a singularidade infinitamente particular pode fazer valer suas pretensões;
- b) *direito de crítica*: o princípio do mundo moderno exige que aquilo que deve ser reconhecido por todos se mostre a cada um como algo legítimo;
- c) *autonomia da ação*: próprio dos tempos modernos que queiramos responder pelo que fazemos;
- d) por fim, a própria *filosofia idealista*: Hegel considera como obra dos tempos modernos que a filosofia apreenda a ideia que se sabe a si mesma. (HABERMAS, 2000, p. 26 e 26, grifos do autor).

Portanto, Hegel postulou a modernidade como uma organização de autorrelação, isto é, a subjetividade evidenciada pela liberdade e pela reflexão, disciplinada pela ciência que passou a desmistificar a natureza e a viabilizar um sujeito ativo na busca e produção de

conhecimento; a substituir os conceitos morais pela liberdade subjetiva pautada na confluência entre o bem-estar pessoal e o bem-estar coletivo; a produzir arte inspirada na interioridade, na auto realização. (HABERMAS, 2000).

Ainda, o poder unificador das cisões da modernidade estaria centrado, para Hegel, na razão, a partir do conceito de “*absoluto*” tomado de Schelling: a infinidade objetiva, o saber absoluto, a reflexão que eleva a razão a um patamar infinito, pois ele teria a intenção de responder ao conflito da cisão da própria vida como um todo por meio da “dialética do esclarecimento” (HABERMAS, 2000, p. 31-32). Habermas (2000) fez uma crítica ao emprego hegeliano do termo “*absoluto*”, de modo a considerar que ele acreditava superar a subjetividade, mas inserido ainda nos limiares de uma filosofia do sujeito. Além disso, apontou:

A absolutização de algo condicionado em incondicionado não é reconduzida a uma subjetividade dilatada que excede em suas pretensões, mas a uma subjetividade alienada, afastada da vida em comum. E a repressão resultante origina-se da perturbação de um equilíbrio intersubjetivo, e não da submissão de um sujeito que se tomou objeto.

Hegel não pode conquistar o aspecto da reconciliação, isto é, da restauração da totalidade dilacerada, a partir da consciência de si ou da relação reflexiva do sujeito cognoscente. Mas, assim que recorre à intersubjetividade das relações de entendimento, falha no objetivo essencial para a autofundamentação da modernidade, ou seja, pensar o positivo de tal modo que possa ser superado a partir do mesmo princípio de que derivou, precisamente a partir da subjetividade. (HABERMAS, 2000, p. 44).

Hegel também abordou conceitos da teoria social próprios dos tempos modernos, onde localizou a “sociedade civil burguesa”, na qual apontou a existência de um individualismo exacerbado em que as pessoas agiriam puramente com um fim nelas mesmas, sem considerar as demais, entretanto, para alcançar tais fins particulares, necessitariam da relação com outros, estabelecendo, portanto, relações interpessoais utilitaristas, apenas para satisfação própria. Assim sendo, o autor sinalizou como princípio da sociedade civil os sujeitos concretos, compostos por um conjunto particular de carências e necessidades, que passam a se relacionar entre si devido a esse sistema de carências, de modo a cada um se satisfazer e se afirmar por meio do outro: “[...] o fim egoísta é a base de um sistema de dependências recíprocas no qual a subsistência, o bem-estar e a existência jurídica do indivíduo estão ligados à subsistência, ao

bem-estar e à existência de todos, em todos assentam e só são reais e estão assegurados nessa ligação.” (HEGEL, 1770-1831/1997, p. 168).

Estas necessidades seriam satisfeitas por meio de elementos exteriores, ou seja, da propriedade ou de produtos de outrem, e por via da atividade e do trabalho, sendo esses dois meios de satisfação conciliados pela economia política. Por conseguinte, o que existiria de universal no trabalho, justamente o atendimento das carências, foi convertido em especialização da produção e em divisão do trabalho, de modo a simplificar o trabalho do homem, a desenvolver aptidões específicas, a produzir a dependência mútua entre os indivíduos, a mecanizar o trabalho e a torná-lo substituível por uma máquina. Nessa lógica, se estabeleceria um movimento dialético em que, ao passo que se produz e se recebe para seu suprimento, também o faz para o usufruto de outros, logo, segundo Hegel, todos estariam interligados pelas carências no sentido de que todos dependem de uma riqueza universal em que cada um participaria conforme sua cultura e aptidões. Para o autor, a participação nesta riqueza universal estaria condicionada por uma base capital, pelas aptidões humanas e por “circunstâncias contingentes” relacionadas às variações de capacidades corporais e espirituais naturalmente desiguais (HEGEL, 1770-1831/1997, p. 179). Portanto, ao mesmo tempo em que Hegel reconhece uma interferência do capital para o acesso a esta riqueza universal, ou seja, uma base real para a desigualdade das riquezas individuais, também atribui razões abstratas a esta disparidade advindas de determinações naturais.

Consequentemente, o direito, estabelecido nesta sociedade civil, partiria deste reconhecimento da desigualdade dos homens advinda da natureza, reproduzindo assim pelo espírito tal diferença de aptidões a qual repercutiria na desigualdade de riqueza, cultura, moral e intelectual.

[...] há no sistema e nos movimentos das carências humanas uma racionalidade imanente que o constitui num todo orgânico de elementos diferenciados.

Os meios infinitamente variados, bem como o movimento que os determina reciprocamente pela produção e pela troca, conduzem, por causa da universalidade imanente que possuem, a uma conjugação e a uma diferenciação em grupos gerais. Este todo adquire, então, a figura de um organismo formado por sistemas particulares de carências, técnicas e trabalhos, modos de satisfazer as carências, cultura teórica e prática, sistemas entre os quais se repartem os indivíduos, assim se estabelecendo as diferenças de classes. (HEGEL, 1770-1831/1997, p. 179-180).

Dessa forma, o direito público passou a adquirir um caráter individualista de modo a fazer do Estado uma continuidade das relações familiares, tendo, portanto, um Estado moderno comprometido com o direito natural individualista e com o “direito privado da sociedade civil burguesa”, se constituindo assim em uma socialização guiada pelo mercado, pela economia e não pela política (HABERMAS, 2000, p. 56).

Hegel (1770-1831/1997, p. 182) apontou ainda que esta divisão de classes, própria da sociedade moderna, embora tenha uma suposta determinação natural, também está ligada à postura subjetiva e à vontade individual, sendo que, mesmo inserido em certa classe, ainda seria possível ao sujeito obter “o seu direito, o seu mérito e a sua honra”. Nessa perspectiva, o indivíduo deveria limitar-se à sua condição natural de carências a partir de uma moral objetiva que lhe constitui como um elemento útil e necessário à sociedade por sua força de vontade individual, por sua atividade e por seu desenvolvimento e utilização das suas aptidões. Logo, o livre-arbítrio e a liberdade, nesta sociedade moderna burguesa, seriam mediados pelo direito que conduziria o homem a agir racionalmente segundo à necessidade da sociedade civil e do Estado.

A partir dessas dualidades da modernidade que formam uma unidade contraditória, se tem o que Lefebvre (1962/1969, p. 236) cunhou de “aleatório” como próprio desse período: “Nós entendemos por *aleatório* a unidade dialética da necessidade e do acaso, o acaso exprimindo uma necessidade, e a necessidade exprimindo-se num conjunto de acasos” (grifo do autor). Tal efemeridade causaria um sentimento de angústia e de inquietude nos sujeitos, já que estariam imersos em uma solidão mesmo em meio à multidão, pois não há a conexão das consciências individuais e o reconhecimento do outro, mas um sistema de relações utilitárias eficiente a uma superorganização estatal e econômica.

Nesse sentido, é possível afirmar que a modernidade se consolidou com a cisão social entre uma classe dominante, a burguesia, e uma classe dominada, o proletariado. Ademais, o termo “moderno” veio “para designar a ascensão da burguesia, o crescimento econômico, o estabelecimento do capitalismo, suas manifestações políticas, e enfim, e, sobretudo, a crítica deste conjunto de fatos históricos” (LEFEBVRE, 1962/1969, p. 199).

Engels (1845/2010) retratou esta divisão social a partir da descrição das condições da classe operária na Inglaterra, a qual emergiu com a Revolução Industrial. No período anterior, o autor relatou uma economia baseada no trabalho artesão e familiar, em que não havia



concorrência, devido ao isolamento no campo. Ainda, ao trabalhador-tecelão era possível economizar e arrendar uma pequena porção de terra à qual se dedicava em suas horas livres determinadas por ele mesmo. Portanto, os trabalhadores, nessa época precedente à Revolução Industrial, administravam o seu próprio trabalho em sua duração, tempo e ritmo conforme suas necessidades e, ainda dispunham de tempo livre para dedicar-se ao campo como passatempo e complemento de renda, tendo a possibilidade de se constituírem como pequenos proprietários agrícolas.

Entretanto, com a Revolução Industrial, a partir da invenção das máquinas, este cenário socioeconômico passou a se alterar. Com a incorporação das máquinas no processo produtivo, foi possível ampliar a produção em menor tempo, com menos mão de obra e menores custos, logo, obtendo maiores lucros. Cada vez mais o meio industrial contratava mais tecelões, devido ao aumento da demanda por tecidos, já que, com as máquinas, os seus preços baixaram. Assim, a camada tecelã-agricultora foi paulatinamente desaparecendo, dando lugar aos trabalhadores que se dedicavam exclusivamente à tecelagem industrial se submetendo a longas jornadas de trabalho com salários que diminuía conforme a migração exponencial da população do campo para as cidades, e, de pequenos proprietários que foram rebaixados a proletários. Destarte, o nascimento do proletariado, o agravamento das desigualdades sociais e a consolidação da modernidade foram advindos do desenvolvimento das máquinas, da Revolução Industrial (ENGELS, 1845/2010).

Engels (1845/2010) descreveu os impactos sociais da indústria inglesa a partir da introdução das máquinas: o crescimento das cidades e de sua população; mudança de costumes, hábitos e demandas; extinção da pequena classe média, dos pequenos proprietários de terra, do comércio local e do artesanato; divisão social do trabalho e intensificação das condições miseráveis da classe operária. Consequentemente, essa cisão social característica da modernidade ficava evidente no meio urbano em que era constituído por cenários contrastantes de modo que riqueza e pobreza coexistiam acentuando as desigualdades: os centros industriais desenvolvidos, as famílias burguesas bem vestidas, habitando seus palacetes, despojando da melhor educação e condições de vida nos centros das grandes cidades enquanto os operários se amontoavam nas periferias e bicos insalubres, isolados em situações precárias e indignas de seres humanos. O individualismo, próprio da modernidade,

também se expressava na indiferença e no egoísmo em que apenas o interesse pessoal que importava:

[...] os homens só se consideram reciprocamente como objetos utilizáveis: cada um explora o outro e o resultado é que o mais forte pisa no mais fraco e os pouco fortes, isto é, os capitalistas, se apropriam de *tudo*, enquanto aos muito fracos, aos pobres, mal lhes resta apenas a vida (ENGELS, 1845/2010, p. 68, grifo do autor).

Nesta perspectiva, o enriquecimento da burguesia era viabilizado pela miséria, exploração e moléstia do proletariado que recebia o mínimo para sua subsistência mesmo empregando toda a sua força e energia em extensas jornadas de trabalho e se submetendo a precárias condições de produção e de vida. Engels (1845/2010, p. 69) denominou essa situação de “guerra social”, tendo em vista que a propriedade dos meios de produção e o capital tornaram-se armas, sendo o fardo todo para aqueles que não podem ter esses artifícios, os pobres, que precisam se submeter a situações indignas e desumanas para sobreviver e não morrer de fome como era muito comum. Nessa lógica, seria um privilégio encontrar trabalho, pois seria um favor da burguesia querer lucrar às custas do operário para que ele tenha um salário somente que lhe garanta a conservação da própria vida.

[...] mas que segurança tem o operário de que amanhã a mesma sorte não o espera? Quem pode garantir-lhe que não perderá o emprego? Quem lhe assegura que amanhã, quando o patrão – com ou sem motivos – o puser na rua, poderá aguentar-se, a si e à sua família, até encontrar outro que “lhe dê o pão”? Quem garante ao operário que, para arranjar emprego, lhe basta boa vontade para trabalhar, que a honestidade, a diligência, a parcimônia e todas as outras numerosas virtudes que a ajuizada burguesia lhe recomenda são para ele realmente o caminho da felicidade? Ninguém. O operário sabe que, se hoje possui alguma coisa, não depende dele conservá-la amanhã; sabe que o menor suspiro, o mais simples capricho do patrão, qualquer conjuntura comercial desfavorável podem lançá-lo no turbilhão do qual momentaneamente escapou e no qual é difícil, quase impossível, manter-se à tona. Sabe que se hoje tem meios para sobreviver, pode não os ter amanhã. (ENGELS, 1845/2010, p. 69-70).

Marx (1844/2004) também escreveu sobre essa vinculação perversa entre propriedade privada, capital, ambição, divisão do trabalho, concorrência e rebaixamento do homem. Nessa lógica, o trabalhador quanto mais produzia riqueza para um outro, seu patrão, mais pobre se tornava, tendo em vista que ele também se convertia em mercadoria barata, já que o trabalho

não pertenceria mais ao trabalhador, mas aos proprietários dos meios de produção. Por conseguinte, o trabalho se tornava estranhado, passivo, impotente e involuntário, externo ao trabalhador, sem acesso ao seu produto, se constituindo somente como um meio de subsistência e não mais de realização pessoal.

Nesta conjuntura, Marx ainda situou um Estado que se colocaria acima da sociedade de forma a desconectar os âmbitos privado, social e político do mesmo modo em que se baseia na divisão do trabalho. Assim, a política de Estado se fundamentaria em “abstrações opostas e idênticas”, sendo que em todos os âmbitos da sociedade moderna se encontraria esta unidade contraditória, de modo que se havia, por exemplo, o domínio da natureza pelo homem ao mesmo tempo em que ela era valorizada e recuperada; a “solidão individual e a reunião de multidões”, a “separação e a totalização” estabelecendo um movimento dialético. (LEFEBVRE, 1962/1969, p. 200, 221).

Em outras palavras, a propriedade proporcionou, na sociedade moderna burguesa, a dominação dos homens sobre outros homens, indo além do puro controle da natureza apenas. Nesse sentido, as relações sociais, as políticas, as ideologias, a cultura, a sociabilidade e as leis foram sendo construídas e disseminadas de modo a reafirmar esta dominação a tal nível de tornar esta subordinação e esta falta de autonomia dos “sem propriedade”, tanto no trabalho como na vida em geral, como algo natural, esperado e próprio do meio, capturando os sujeitos e sua consciência de tal modo que ficavam alienados, sem reação e presos cada vez mais a este sistema social.

Ademais, esta dominação foi localizada pelos autores no âmbito familiar onde já ali havia uma distribuição desigual do trabalho, de forma quantitativa e qualitativa, pois se dava segundo a vontade do proprietário, uma vez que “[...] a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia [...]”, portanto, o chefe de família e o proprietário se apossavam do trabalho de terceiros. Sendo assim, a divisão do trabalho teve sua origem na “divisão natural do trabalho na família”, ou seja, a própria distribuição de tarefas e funções no meio familiar, sendo que o chefe da família, o pai, a figura masculina, que delegava aos demais membros da família seus deveres e, estes lhe eram obedientes e submissos como o proletariado ao proprietário (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 36-7).

O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho,

aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir. (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 38).

Aqui é importante lembrar Mancebo (2002), que traçou um breve percurso histórico acerca do “projeto sociocultural da modernidade” de modo a localizar seus primórdios no século XVI, seu ápice no século XVIII e sua continuidade em intensas modificações até os dias presentes. Mascaro (2002) também evidenciou que a partir do rompimento com o feudalismo passaram a ser apresentadas novas exigências e necessidades sociais, bem como diferentes vertentes filosóficas, uma vez que a estaticidade própria do feudalismo foi aos poucos substituída pelo movimento e intercâmbio característicos do comércio os quais complexificaram as relações sociais. Foi nesta ênfase e fortalecimento do comércio que se estruturou um novo regime socioeconômico, o capitalismo, de modo que aquele isolamento e separação dos feudos se transformou em unificação dos territórios nacionais em Estado com maior potência comercial.

Nesse sentido, Mancebo (2002) apresentou a consolidação do capitalismo como um marco que determinou e caracterizou os tempos modernos, trazendo consigo mudanças econômicas e ideológicas que difundiam pressupostos de liberdade e igualdade fundamentados a partir da queda de um sistema antecedente, o feudalismo, e do estabelecimento de uma nova lógica de mercado. Os ideários de igualdade e liberdade foram acentuados também pela Reforma Protestante, no século XVI, que revogou o caráter místico, mágico e religioso de olhar o mundo, substituindo-o pela racionalidade e reflexão humana, isto é, pela focalização da experiência e compreensão individualizada.

Weber (1904-5/2004) se aprofundou nesta questão da influência do protestantismo no fortalecimento do capitalismo. Com o predomínio do catolicismo, os seus fiéis seguiam uma conduta de vida baseada na simplicidade, no trabalho somente como forma de subsistência e não como acumulação de bens ou lazer, no modo de ser mais pacato se submetendo às confissões e aos ritos da igreja e de modo a prezar por aquilo que representava a segurança em detrimento do risco de se tentar o melhor e a riqueza, já que a usura era considerada um pecado. Entretanto, com a Reforma Protestante esta visão de mundo passou a se modificar; o

trabalho adquiriu um caráter de dignificação, porque por meio dele o homem exerceria sua vocação e estaria longe da luxúria e da preguiça, exercendo sua missão e sua finalidade divina; a percepção de riqueza passou a significar dever cumprido, honestidade e idoneidade. Por conseguinte, foi se formando o que o autor denominou de “espírito” do capitalismo, isto é, uma ética, conjunto de valores e costumes próprios deste sistema, tendo como fim último ganhar dinheiro, quanto mais o possível, pelos princípios do exercício da sua utilidade e vocação individual representada pela profissão, produtividade, confiabilidade e credibilidade.

Outro fato histórico importante foi a Revolução Científica entre os séculos XVI e XVII, que veio firmar a ênfase da racionalidade pela positividade que estabelecia novos formatos de se pensar a relação entre sujeito-pesquisador e objeto a ser estudado, de modo a controlar ao máximo as interferências subjetivas para não comprometer a validade científica dos conhecimentos. Ademais, complementando essa retomada histórica, Engels (1845/2010) descreveu como marcador determinante na consolidação da modernidade a Revolução Industrial no século XVIII, a partir da qual foram modificadas as relações de produção e teve-se o surgimento da classe operária, os pobres, o proletariado, em contraste com a burguesia, os ricos e proprietários.

Esta ruptura com os imperativos medievais baseados no poder sobrenatural, segundo Mascaro (2002), possibilitou a ascensão dos princípios da política e, foi justamente no âmbito da política, que a burguesia, a grande classe possuidora dos meios de produção, passou a interferir e atuar para atender seus interesses sociais e de mercado. Assim sendo, passou-se a pensar sobre a liberdade de comércio, a liberdade individual de modo a refletir acerca das possibilidades dos indivíduos frente ao Estado, dando origem à questão do direito, que colocava, por sua vez, em pauta a atuação do Estado, seus limites, poderes e governo.

Por conseguinte, o individualismo ganhou maior força na esfera política por meio do liberalismo de modo a difundir a liberdade deliberativa, de participação e de ação levando em conta o uso da razão e da consciência individual; e a igualdade garantida pelos direitos inalienáveis. Entretanto, para a preservação dos direitos e liberdade individuais, houve a cisão entre esfera privada e pública, onde na primeira se praticava a liberdade individual e, na segunda se exercia uma postura mais padronizada, racional e civilizada. Esta divisão passou a representar uma problemática com a ênfase no desenvolvimento pessoal e privado, o qual tomou tamanha proporção que o âmbito privado passou a invadir, se apropriar e a dominar

também o setor público (MANCEBO, 2002). Assim, a burguesia passou a fazer do Estado um braço político e jurídico para efetivar suas práticas segundo seus interesses: “O direito, como a moral, sancionou sempre as relações e as condições prevalecentes, a fim de as imobilizar e inclinar a favor do domínio das classes economicamente privilegiadas e politicamente reinantes” (LEFEBVRE, 1979, p. 48). Além disso, tem sido construída uma ética capitalista a fim de disseminar entre a população uma conduta de vida, os valores, princípios, virtudes, direitos e deveres dos cidadãos para se adequarem às necessidades, exigências e ao funcionamento socioeconômico (WEBER, 1904-5/2004).

O paradigma do individualismo, conforme assinalou Mascaro (2002), não estava centrado somente no direito natural advindo da razão individual, porém, estava também enraizado na consolidação do sistema capitalista, ou seja:

A livre negociação e a possibilidade de acúmulo de lucros somente são feitas tendo por base a liberdade individual. O individualismo se vê na propriedade privada, que não é compartilhada por todos, mas é legitimada como direito do indivíduo, e dele contra todos, *erga omnes*. Individualismo e capitalismo, em filosofia e em filosofia do direito, são fenômenos interligados e que permanecem, ainda, como referência de teorias e práticas até nossos dias. (MASCARO, 2002, p. 37, grifos do autor).

Em outras palavras, os indivíduos seriam considerados livres e em situação de igualdade a partir da condição de acumulação de capital, logo, uma pessoa sem bens, sem propriedades privadas e sem dinheiro seria excluída desses direitos. Aliás, até mesmo esta liberdade e igualdade viabilizadas pela posse privada não seriam plenas, mas condicionadas pela lógica da concorrência e da competitividade, bem como pelo interesse do Estado para manutenção do capitalismo.

Nessa lógica, de acordo com Weber (1904-5/2004, p. 48), o capitalismo moderno forma indivíduos para si mesmo por meio da “*seleção econômica*”, conforme a necessidade, para o funcionamento do sistema. Assim sendo, os sujeitos precisariam ter uma conduta de vida sintonizada com os princípios do capital, a fim de subsistirem neste formato social.

No que tange ao capitalismo, Mancebo (2002) o descreveu como passando por três fases nos países centrais, sendo a primeira composta pelos elementos anteriormente discutidos, no século XIX; a segunda nomeada como capitalismo organizado e a terceira como capitalismo financeiro ou neoliberalismo. O capitalismo organizado foi situado entre o

final do século XIX e umas décadas subsequentes à II Guerra Mundial, sendo caracterizado pela ampliação dos direitos sociais relacionados à moradia, saúde, educação, trabalho e seguridade, o que viabilizou maior desenvolvimento, autonomia e liberdade dos sujeitos.

Todavia, também neste período, houve um aumento das instituições públicas que atuavam de forma a vigiar, controlar e disciplinar a vida dos indivíduos sob o viés da assistência e da garantia de direitos adequando-os às exigências e demandas do modo de produção capitalista. Portanto, no capitalismo organizado, o Estado adquiriu um caráter de provedor sendo que a um mesmo tempo disponibilizava meios para os cidadãos serem mais autônomos e livres pelos direitos constituídos, também dominava e controlava as subjetividades pela lógica disciplinar sintonizada à manutenção do capital.

Já a fase nomeada por neoliberalismo, iniciada nos anos mil novecentos e sessenta e permanecendo até os dias atuais, veio romper com o período precedente e com sua postura de “Estado-Providência”, se posicionando criticamente aos direitos sociais e aos demais ganhos obtidos pela classe trabalhadora para acentuar e consolidar novamente a hegemonia burguesa por meio do estabelecimento de relações sociais pautadas na lógica de mercado competitiva e exploradora (MANCEBO, 2002).

Em síntese, nesta sociedade assumidamente dualizada, assiste-se a uma hipertrofia da “liberdade” individual – tomada de forma abstrata e desconsiderando as condições concretas que os homens apresentam para o seu exercício – e a um rebaixamento do princípio da igualdade, com o decorrente refluxo dos direitos próprios à cidadania social.

Por seu turno, os princípios comunitários, coletivos, sociais também atravessam profundas transformações, no sentido do seu rebaixamento. O fortalecimento das práticas classistas e coletivas, obtido ao longo do período do Bem-Estar, enfraquecem de novo, diante do estímulo neoliberal à competição, ao sucesso a qualquer preço, minando os espaços de ação intersubjetiva e sócio-política. (MANCEBO, 2002).

Por conseguinte, com o neoliberalismo, tornou-se predominante a supervalorização da interioridade, do individualismo e da competitividade, já que a subjetividade dos cidadãos foi condicionada por uma disciplina e docilização de corpos e mentes que restringem os sujeitos a um plano particularizado e limitado, de modo que sua atuação não consiga atingir níveis globais. (MANCEBO, 2002).

Em suma, tomando o pressuposto de que as sociedades humanas, de forma geral, isto é, sejam elas patriarcais, feudais ou industriais, seriam fundamentadas essencialmente pelas

relações de produção, tendo em vista que o homem precisaria se apropriar do seu meio pelo trabalho para produzir sua vida e se constituir como humano, assim, a sociedade moderna veio a se consolidar justamente por meio da transformação do processo produtivo, das relações de produção. Nesse sentido, a modernidade se firmou com a emergência do capitalismo, o qual modificou totalmente a configuração do modo de produção: das relações do homem com a natureza, dos homens entre si e do homem com seu trabalho (LEFEBVRE, 1979).

Por conseguinte, as demais relações que se estabelecem no interior da sociedade: ideológicas, jurídicas, morais, educacionais e políticas seriam decorrentes e retroalimentam o grande projeto moderno capitalista, como por exemplo: a ciência ocupando lugar de destaque junto à racionalização de modo a promover a divisão social do trabalho em que seriam diferentes os responsáveis por pensar e por operar; o individualismo o qual de primeiro momento parece ser algo positivo que garantiria a autonomia e o empoderamento dos sujeitos, porém, na verdade, representou um abandono dos compromissos públicos para com a população e a inserção dela em uma lógica de competitividade e concorrência regida pelo mercado; valorização da produtividade, do lucro e do bem material em detrimento da condição humana.

Dessa forma, o capitalismo moderno “educa e cria para si mesmo”, já que o sistema seleciona os indivíduos conforme suas necessidades de manutenção (WEBER, 1904-5/2004, p. 48). Existe, portanto, um *ethos* próprio do capitalismo, ou seja, um modo de vida, valores e princípios a serem seguidos por meio de virtudes úteis que têm a finalidade de manter as aparências atrativas para o capitalismo, para o lucro, de forma a atribuir os méritos pessoais. Em outras palavras, o capitalismo se sustenta pela disseminação e prática de uma conduta de vida, de uma ética, pautada na obtenção de dinheiro como objetivo maior; e o caminho para a busca deste Sumo Bem, o dinheiro, seria a utilidade dos indivíduos a partir do exercício de virtudes que garantem a sua boa imagem, tais como: a honestidade, a pontualidade, a idoneidade, a temperança e a presteza que trazem consigo uma credibilidade e confiabilidade para o movimento do capital. Nesta lógica, as pessoas se esforçam ao máximo para se adequarem a esse estilo de vida na intenção de terem a possibilidade de, ao menos, concorrer e, talvez, serem selecionadas pelo sistema para se tornarem bem-sucedidas, pois não é uma



garantia certa, mas, caso contrário, se praticarem o oposto disso, serão excluídas e marginalizadas impiedosamente da sociedade.

Resultado de tudo isso são as diversas, constantes e infundáveis crises estruturais do capitalismo devido ao seu descompromisso com o bem-estar da população e à sua centralidade na economia, na produção de riqueza e de lucro somente a uma parcela social: classe burguesa, produzindo cada vez mais desigualdades sociais, aumentando as pessoas em situação de miséria e ainda criminalizando os pobres que viessem de alguma forma fazer resistência à lógica capitalista perversa. Portanto, prisão se tornou um lugar para separar, retirar da sociedade e preservar o projeto moderno capitalista do pobre rebelde e inconformado com a sua condição miserável e sem perspectiva de ascensão.

Lefebvre (1962/1969, p. 265, grifos do autor) pontuou bem estas crises da modernidade:

Em relação aos períodos anteriores, ela traz primeiramente uma imensa *perda da ingenuidade* e também uma terrível *perda de ilusões*. As embriaguezes ideológicas, espontâneas ou provocadas (progresso, liberdade, democracia, etc.) desaparecem, deixando um vazio mal preenchido pelos dogmatismos e pelos atos de fé, ideologias mantidas através de instituição e de autoridade, levadas ao paroxismo no declínio das ideologias. Donde uma tendência geral para a lucidez cruel, para o cinismo, não incompatíveis com a cegueira. [...] A Modernidade envolve uma consciência ao mesmo tempo aguda e confusa de uma série de fracassos relativos.

Por outro lado, a educação inserida na modernidade capitalista deixou de assumir o papel de formadora de sujeitos conscientes, críticos, autônomos e sintonizados com a libertação social para incorporar a função docilizadora, moralizadora e disciplinadora a fim de criar, educar e formar sujeitos úteis, produtivos e conservadores do modo capitalista. Assim sendo, a burguesia passou a construir e a disseminar teorias educacionais que vinham a garantir sua manutenção no domínio social, de modo a reforçar a desigualdade e a marginalidade das classes pobres aos produtos econômicos e culturais, reproduzindo a estrutura socioeconômica. Nesse sentido, à educação foi atribuído um caráter tecnicista, que se dedicava ao ensinar a fazer, no preparo para o mercado; naturalizante, em que era necessário o ajustamento dos sujeitos às demandas escolares e sociais; e ideológico enquanto prolongamento do Estado e do sistema socioeconômico como todo. (SAVIANI, 2003).

Portanto, os tempos modernos trouxeram consigo um conjunto de transformações sociais, o qual está em voga nos dias atuais e que vem a compor a realidade da temática em questão investigada: o trabalho do professor na prisão. Resumidamente, foi possível perceber que, com a modernidade, se construiu a cultura do individualismo e da competitividade, que estavam e ainda estão em sintonia com a lógica de mercado, a qual sustenta o capital e empodera a classe burguesa, fazendo predominar interesses pessoais e financeiros no âmbito público de modo a chamar de crime e atentado à ordem tudo aquilo que é improdutivo e indesejável ao capitalismo. Logo, professor e detentos estão inseridos e sendo transpassados por este universo moderno. Finalmente, cabe o questionamento: esses aprisionados pela sociedade moderna, e que são os destinatários da atividade docente em pauta, são considerados criminosos por suas atitudes próprias e autônomas em uma suposta sociedade igualitária ou porque foram assim designados e destinados para garantir o funcionamento da engrenagem capitalista, os interesses das minorias e o estímulo da concorrência?

Na seção seguinte, serão abordadas as vertentes do conhecimento que vieram nos dar suporte à análise da atividade docente no meio penitenciário e às reflexões dela emergidas a fim de buscar compreendê-las em sua unidade concreta e real.

### 3.2 O Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórica Cultural

A compreensão dos elementos abordados nesta pesquisa foi construída a partir dos aportes teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx e Friedrich Engels e da sua descendente a Psicologia Histórica Cultural de Vigotski. Estas vertentes do conhecimento colaboraram com essa investigação no sentido de subsidiar teórico-metodologicamente a partir de uma vertente filosófica e social comprometida ideologicamente no intento de transformação da realidade capitalista. Marx construiu sua obra amparado inicialmente, de modo resumido, pelos aportes engelsianos, em especial a partir da leitura do texto “*Esboço de uma crítica da economia política*” e das formulações de Engels sobre a classe trabalhadora. Ademais, Marx também se baseou no contato efetivo com os trabalhadores e movimentos operários franceses, no período curto que viveu em Paris, e na sua transição para a posição política de comunista e filosófica de materialista histórico dialético, bem como na identificação do seu objeto de estudo, crítica da economia política.

Nesse sentido, para o estudo concreto da sociedade moderna e burguesa em emergência entre os séculos XVIII e XIX, Marx propôs um método próprio para compreensão da realidade, o qual se distinguia de outros da época justamente por possuir pressupostos reais, isto é, ter como princípio de análise a realidade empírica e, não as abstrações, os pensamentos produzidos acerca desta realidade como faziam os idealistas. Em outras palavras, Marx sugeriu o movimento oposto ao dos idealistas: tomando a realidade empírica do objeto como fonte primária que o pesquisador construiria a teoria, sendo esta última, então, a reprodução intelectual da estrutura e da dinâmica real do objeto analisado. (NETTO, 2011).

Assim sendo, Marx distinguiu enfaticamente aquilo que pertencia ao plano da realidade do objeto e o que era originário do pensamento. A produção do conhecimento começaria do real e do empírico, que eram apresentados como dados abstraídos pela análise, novamente se faziam novas análises mais aprofundadas e que acarretariam em abstrações e conceitos mais complexos. Nesta lógica, portanto, a “teoria social da sociedade burguesa” precisava ter como alicerce o estudo da “produção das condições materiais da vida social” (NETTO, 2011, p. 40). Por conhecimento do empírico entendia-se a compreensão das múltiplas determinações que formariam uma unidade sintetizada no objeto, o concreto. Com isso, foi possível notar o rigor científico do método marxiano no sentido de que, por ele, o pesquisador não poderia ter pretensões de querer dominar e conhecer completamente seu objeto de estudo, pois este existiria independentemente da sua consciência e estaria em constante processo de transformação.

Consequentemente, o Materialismo Histórico Dialético foi assim definido em razão da sua ligação com a materialidade, isto é, com os pressupostos reais e concretos em que se fundamenta; com a historicidade, a partir da qual compreenderia e daria devida importância à conexão histórica entre os homens e entre as gerações, de forma que a geração posterior possuiria aspectos adquiridos da geração precedente, de modo a compor uma história da humanidade; e com o movimento da realidade, o qual era contemplado por meio da dialética, sendo justamente as idas e vindas de aproximações sucessivas ao objeto até alcançar sua essência.

Nesse sentido, o Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels, como dito anteriormente, veio romper com o pensamento predominante da época que era pertencente à linha do idealismo e do empirismo, ou seja, no primeiro pregava-se que o intelecto, a

consciência, que determinava a realidade social enquanto que, no segundo, preconizava-se a pura descrição dos fenômenos e de como eles se manifestavam de forma imediata. Neste ínterim, os autores produziram críticas ao idealismo encontradas na obra “*A ideologia alemã*” de 1845-1846 e, então, passaram a elaborar o que consideravam como fundamentos para a compreensão da realidade social. Para estes autores, o conhecimento deveria partir do empírico, do material, pois acreditavam, ao contrário dos idealistas, que a consciência era determinada pela vida, logo, não eram as ideias que explicavam a realidade social, mas eram as relações concretas que os homens estabeleciam entre si e o meio que justificavam as ideias criadas, ou seja, a forma de sociabilidade, as condições objetivas da vida que condicionariam as ideias. Portanto, para se ter um conhecimento fiel à realidade social, de acordo com o Materialismo Histórico Dialético, seria necessária a conexão das ideias com a realidade objetiva, de modo a fugir das abstrações puras que permaneciam somente no plano das ideias, isto é, do pensamento autônomo e independente do contexto material, bem como da simples descrição da realidade imediata desprovida de qualquer reflexão sobre ela.

Nesta lógica, para se compreender e partir do real era imprescindível contemplar o movimento da realidade, já que ele não é estático, isto é, entender as condições materiais de vida já advindas de outras gerações como também aquelas que continuam sendo produzidas pela ação humana a fim de fundamentar o conhecimento na constituição histórica dos fenômenos e na concretude dos fatos, tecendo reflexões dialéticas.

Marx foi o primeiro a adotar e a empregar de forma coerente este *método dialético*. Ao estudar uma determinada realidade objetiva, *analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade* (considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ainda ninguém sabia discernir). Após ter distinguido os aspectos ou os elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma *realidade*, Marx reencontra-a na sua *unidade*, isto é, no conjunto do seu *movimento*. [...] A *pesquisa* deve “apropriar-se em pormenor” da matéria, do objeto estudado; deve analisar e descobrir as relações internas dos seus elementos entre si. (LEFEBVRE, 1979, p. 26, grifos do autor).

Então, seria por meio da dialética materialista, um poderoso método de ciência, de compreensão e transformação do real, que se apreenderia o movimento e a materialidade da realidade, a qual possui três leis básicas que foram descritas por Kopnin como: “1) lei da

unidade e luta dos contrários, 2) lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas, 3) lei da negação da negação”. (PEREZ; ERCOLANO; ROCHA, 2017, p. 175).

A primeira lei da dialética materialista marxiana estaria relacionada à abordagem do objeto em sua totalidade, o que pressupõe o seu estudo no meio em que o objeto está inserido, isto é, em seu campo interrelacional ou sociointeracional o qual o constitui, sendo, portanto, inadmissível o isolamento do objeto para sua apreciação. Por sua vez, a segunda lei diz respeito à fluidez e ao movimento do objeto, a compreensão de que ele possui uma dinâmica própria e independente do pesquisador, já que possui transformações imprevisíveis que ora se dão de forma quantitativa com pequenas alterações, ora de forma qualitativa com mudanças bruscas. Por último, a terceira lei traz em seu cerne a relevância da contradição, dos conflitos, das afirmações seguidas de negações, que garantem justamente a transformação e o movimento da realidade em que se condensam em sínteses dessa dinâmica, configurando as suas expressões de existir no mundo. (PEREZ; ERCOLANO; ROCHA, 2017).

Complementarmente às leis fundamentais da dialética, estaria a noção de ‘categorias’, que viriam a compor a construção do conhecimento acerca da realidade empírica, e seriam entendidas como reflexos do mundo objetivo, reduções da realidade passíveis de serem conhecidas e que, em certa medida, asseguram a aproximação da multiplicidade e variedade do real. Assim sendo, as leis da dialética e as categorias constituiriam um método de decifração da realidade, a qual existiria independente e no exterior da consciência humana, e por essa razão, esse não possuiria a pretensão de edificar um conhecimento como cópia fiel do mundo objetivo, porém, de realizar uma releitura, uma interpretação e uma imagem criativa, advinda de uma atividade subjetiva, que pode concomitantemente se opor e se identificar com o real. Portanto, o método marxiano compreenderia o homem em sua produção intelectual, por meio de pensamentos e reflexões, no intuito de se apropriar da realidade, produzindo conhecimento e reflexos criativos sobre ela, vindo a integrar, assim, o seu processo histórico de constituição humana. (PEREZ; ERCOLANO; ROCHA, 2017).

Deste modo, segundo Marx e Engels (1845-6/2007), a produção do conhecimento sobre o homem deveria partir do homem real: sem ideações anteriores, em sua essência verdadeira, em sua condição primária, logo, sua natureza histórica. O Materialismo Histórico Dialético, instituiu como sua premissa básica o fato de que todo conhecimento acerca do homem deveria abordar primeiramente o processo histórico da constituição humana,

exemplificando, seria impossível compreender a sociedade moderna e burguesa, sem ter como pressuposto o entendimento de como os homens se firmaram como humanos e deixaram de ser somente seres vivos.

Marx e Engels (1845-6/2007) localizaram, então, o primeiro ato histórico da humanidade, na satisfação das necessidades elementares para manutenção da própria vida compreendida em três condições: a produção de meios para a sustentação da própria vida natural (se alimentar, se hidratar e se aquecer); a produção de novas necessidades advindas da satisfação da condição primária de urgência vital; a renovação da própria vida em que os homens procriam e criam novos homens que constituem a família, a relação social, que com o tempo se expande, gerando novas relações e necessidades. A produção de tais bens necessários à existência humana ocorria por meio de uma atividade tipicamente humana, ou seja, ausente em qualquer outro ser vivo, o trabalho, que foi concebido pelos autores como atividade que transforma concomitantemente a natureza e o próprio homem que a executa.

Esta atividade vital humana foi concebida pelo Materialismo Histórico Dialético como trabalho, que possui dimensão teleológica relacionada ao uso da consciência, uma vez que está revestida de intencionalidade e finalidade, logo, é uma ação material consciente e objetiva. Dessa forma, a produção da vida própria pelo trabalho possui caráter duplo: natural e social, tendo em vista que atende à necessidade natural de se manter vivo e conta com a cooperação de outros seres humanos. Marx e Engels (1845-6/2007, p. 34) evidenciaram, então:

[...] uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens – uma conexão que assume sempre novas formas e que representa, assim, uma “história”, sem que precise existir qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos.

Nesse sentido, ao trabalho foi atribuído um papel central no conhecimento da realidade material e da história da humanidade, pois é por meio dele que o homem se distinguiria qualitativamente dos demais seres vivos e se tornaria humano, sendo compreendido também pelos teóricos como a categoria responsável pela mediação entre homem e natureza além de ser a base da vida material e social. Conforme Lefebvre (1979, p. 39): “O homem só se torna humano pela criação de um mundo humano. Na sua obra e pela

sua obra, o homem torna-se ele próprio, sem com ela se confundir e, no entanto, sem dela se separar”. Em outras palavras, para Marx e Engels (1845-6/2007), seria a partir da relação do homem com o seu meio e com os outros homens que eram determinadas as ideias, políticas, valores e leis tendo em vista que a produção de vida possuía caráter natural e social no sentido de manter a existência humana e de exigir a cooperação entre os indivíduos, isto é, a conexão e a troca entre eles.

Além disso, vimos que a atividade vital humana, o trabalho, pressupõe da consciência para se realizar. Seria justamente esta consciência e a capacidade de o homem “*produzir* seus meios de vida” (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 87, grifos dos autores) pelo trabalho que difere o homem dos animais, pois o distancia do puro condicionamento biológico. A consciência, por sua vez, foi concebida pelos autores como advinda também da relação do homem com outros homens e com o ambiente, logo, considerada um produto social o qual se desenvolvia e se aperfeiçoava conforme o homem aumentava a produtividade, aprimorava suas necessidades e ampliava sua população.

Portanto, o caráter *social* é o caráter universal de todo o movimento; *assim como* a sociedade mesma produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é *produzida* por meio dele. A atividade (*Tätigkeit*) e a fruição, assim como o seu conteúdo, são também os *modos de existência* segundo a atividade *social* e a fruição *social*. A essência *humana* da natureza está, em primeiro lugar, para o homem *social*; pois é o primeiro aqui que ela existe para ele na condição de *elo* com o *homem*, na condição de existência sua para o outro e do outro para ele; é primeiro aqui que ela existe como *fundamento* da sua própria existência *humana*, assim como também na condição de elemento vital da efetividade humana. (MARX, 1844/2004, p. 106-107, grifos do autor).

Nesta perspectiva, o homem seria determinado pelas relações sociais: sua consciência seria formada pelos componentes sociais, mas, concomitantemente, esta sociedade seria um produto humano, de práticas sociais humanas anteriores, tendo em vista que o homem é ativo socialmente porque é próprio de sua natureza, ou seja, a própria existência humana é considerada uma atividade social. Assim sendo, a atividade vital humana e, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência deveriam ser analisados dialeticamente em uma unidade de atividade e passividade, tendo em vista que, em sua ação, o homem parte de algo já dado, de condições que não foram por ele determinadas: o meio em que está inserido, a natureza de seu objeto, a sua própria natureza, os instrumentos, os demais

indivíduos, as relações sociais entre outras, que representam as possibilidades e os limites da sua própria atividade.

Assim, as relações em que o indivíduo participa necessariamente, pois não pode isolar-se, constituem o *ser social* de cada indivíduo; e é este ser social que determina a consciência, e não a consciência que determina o ser social. Deste modo, o camponês tem uma consciência e ideias de camponês; evidentemente, não é a sua consciência nem as suas ideias que criam a sua ligação com a terra, a organização do seu trabalho, os seus instrumentos, as suas relações com os vizinhos, com a sua comuna, a sua região, o seu país, etc. [...] Mesmo sendo verdade que, no decurso do seu desenvolvimento, a consciência e o pensamento se libertam dos laços imediatos e locais (relações simples com o ambiente), nunca se desligam deles. Admiti-lo seria aceitar a ilusão ideológica e idealista! (LEFEBVRE, 1979, p. 56, grifos do autor).

A manifestação de vida do homem seria, nas palavras de Marx, “uma externalização e confirmação da *vida social*” (MARX, 1844/2004, p. 107, grifos do autor), mesmo que em um âmbito mais particular e individual, pois o homem é um ser social não somente por estar em relação com outros homens, mas por sua própria constituição naturalmente social. Dessa forma, “a *sociedade* é a unidade essencial completada (*vollendete*) do homem com a natureza” (MARX, 1844/2004, p. 107, grifos do autor), seria a transformação da natureza, enquanto meio e matéria prima, pelo homem tornando-a humana e social, tendo em vista que a própria natureza do homem é social.

No bojo de uma sociedade que possui como cerne a propriedade privada, o homem seria destituído de seu trabalho como atividade vital e teria sua consciência capturada pela lógica do capital, de modo que o trabalho se tornaria somente um meio de sobrevivência e, não mais produtor do indivíduo e do gênero humano. Conseqüentemente, o homem puramente como produto da sociedade capitalista, baseada no lucro e nas leis de mercado, seria um indivíduo desapropriado de sua natureza humana, uma vez que ele aumenta a sua produtividade, a fim de sobreviver em meio ao formato socioeconômico vigente; produz mais riquezas e mercadorias, valoriza mais o âmbito material, e assim, cresce em proporção direta a sua desvalorização, a desvalorização do homem, já que o trabalho não produz somente mercadorias, mas o próprio homem que, nesta relação alienada, também se torna uma mercadoria.



A alienação do homem revela-se, desta maneira, na sua tremenda amplitude, na sua real profundidade. Longe de ser apenas teórica (metafísica, religiosa e moral, em suma, *ideológica*), é também e principalmente prática, ou seja, econômica, social e política. Neste plano real manifesta-se pelo fato de os seres humanos serem entregues a forças hostis, que, no entanto, não passam de fruto da atividade dos homens mas voltados contra eles e arrastando-os para destinos inumanos – crises, guerras, convulsões de todas as espécies. (LEFEBVRE, 1979, p. 37, grifo do autor).

Esta alienação entre homem e trabalho se instaura, pois o fruto, o produto da atividade, se torna, pela lógica econômica, um “*ser estranho*” ao seu criador, o trabalhador. Logo, a efetivação do trabalho, a transformação do trabalho em produto apresenta-se nesse plano econômico como desefetivação do trabalhador pela “*perda do objeto e servidão ao objeto*”. Neste contexto, ocorre o que Marx denominou de “*exteriorização* do trabalhador em seu produto”, no sentido de que o seu trabalho se converte em objeto com uma existência física externa e, além disso, independente e autônomo dele bem como estranho a ele. A “*exteriorização*” do trabalho seria, então, o trabalho que se torna externo ao trabalhador, de modo a não pertencer mais a ele mesmo, se constituindo um trabalho forçado, obrigatório e, não voluntário, apenas como um meio de subsistência (MARX, 1844/2004, p. 80-81, grifos do autor).

Tal estranhamento, “*exteriorização*” do trabalhador também se apresentaria, de acordo com Marx (1844/2004), na esfera do próprio desenvolvimento da atividade produtiva, e não somente em relação ao produto dela. Neste caso, o homem não se sentiria ativo e dono de seu trabalho, não seria uma autoatividade, mas uma atividade do outro e para o outro, sendo que trabalhar adquire um caráter dispendioso, de autoflagelo e auto-sacrifício. Assim, a relação entre trabalhador e sua atividade também seria estranhada, impotente, castrada, sem identificação, uma atividade que atenta contra ele mesmo acarretando inclusive no “*estranhamento de si*”.

Por conseguinte, haveria uma terceira dimensão deste estranhamento: o homem estranha a sua própria natureza que é ativa e que possui uma atividade vital própria, ou seja, o trabalho estranhado “*exterioriza*” do homem o gênero humano. Isso se deve ao fato de o homem, por meio do trabalho estranhado, utilizar de sua atividade vital, de sua vida produtiva, apenas como um meio para manutenção da própria existência, logo, a atividade vital caracteristicamente humana justamente pelo uso da consciência e da vontade, passaria a ser subjugada ao condicionamento da pura satisfação das necessidades elementares,

semelhante ao instinto de sobrevivência dos animais. Portanto, “o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para a sua *existência*” (MARX, 1844/2004, p. 85, grifos do autor).

Consequentemente, o trabalho estranhado também promoveria o “*estranhamento do homem pelo [próprio] homem*”, tendo em vista que, quando defronta-se a si, se depara com ele como um outro homem, ou seja, não se reconhece, na medida em que nem ele pertence a si mesmo, mas a um outro homem assim como o seu trabalho e o produto dele. Em suma, a “*exteriorização*” do trabalho manifestaria o seu estranhamento em quatro dimensões: 1- na relação do trabalhador com o produto de seu trabalho, em que ele perde e fica subordinado ao objeto; 2- na relação com a própria atividade, em que o homem deixa de ser ativo e voluntário; 3- na relação enquanto ser genérico do homem, de modo a fazer da sua atividade vital humana apenas um meio para satisfação da existência e não mais da essência; e 4 – na relação consigo mesmo, em que se vê desapropriado de si e não se reconhece mais. (MARX, 1844/2004, p. 85, grifos do autor).

Marx (1844/2004) ainda propôs que, por meio do trabalho estranhado, se viabilizaria a relação de um terceiro, alguém estranho, ao trabalho, sendo este o capitalista. Dessa forma, a propriedade privada em seu auge estabeleceria assim uma relação dupla com o trabalho estranhado: ela seria um produto, um resultado do trabalho estranhado, pois cada vez mais este trabalho estranhado enriquece a propriedade privada, e, ao mesmo tempo, ela seria um meio pelo qual se faz possível a “*exteriorização*” do trabalho, em que o proprietário dos meios de produção também se torna proprietário da força de trabalho alheia e do próprio trabalhador.

Nesta perspectiva, aplicando o conceito de trabalho estranhado a essa investigação que se dedicou a compreender o trabalho do professor na prisão, pela lógica perversa do capital, quando o trabalhador consegue um emprego – oportunidade de ser explorado – ele se sente privilegiado, uma vez que o trabalho se converte em meio de sobrevivência e, como existe uma concorrência e uma competitividade muito elevada, se deixa ser explorado para sobreviver. Caso contrário, não conseguindo se colocar nesta relação de trabalho alienada, as pessoas precisam se desdobrar para buscarem outros meios de terem o mínimo para a sua subsistência, sendo um deles a criminalidade.

Portanto, pode-se afirmar que as pessoas são levadas a cometer um ato considerado criminoso para não morrerem de fome, visto que suas condições socioeconômicas são precárias e não as permitem concorrer em igualdade com demais trabalhadores que tiveram mais acesso aos produtos culturais; a concentração de riquezas nas mãos de poucos as obrigam a serem subalternas aos proprietários quando estes lhes dão uma oportunidade de trabalho, se não, lhes resta ficar à margem da sociedade numa luta diária de encontrar vias para sobrevivência. Por essa razão que a população carcerária é composta, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (2018), em sua maioria por negros, com nível de instrução equivalente ao ensino fundamental completo e, podemos acrescentar, pobres, já que condicionados socialmente a toda essa miséria e marginalidade não lhes resta outra alternativa e possibilidade de existência.

Segundo Marx e Engels (1845-6/2007, p. 39-40, grifos dos autores), esta alienação ou “exteriorização” do trabalho só poderia ser superada sob duas premissas práticas:

Para que ela [alienação] se torne um poder “insuportável”, quer dizer, um poder contra o qual se faz uma revolução, é preciso que ela tenha produzido a massa da humanidade como absolutamente “sem propriedade” e, ao mesmo tempo, em contradição com um mundo de riqueza e de cultura existente, condições que pressupõem um grande aumento da força produtiva, um alto grau de seu desenvolvimento – e, por outro lado, esse desenvolvimento das forças produtivas (no qual já está contida, ao mesmo tempo, a existência empírica humana, dada não no plano local, mas no plano *histórico-mundial*) é um pressuposto prático, absolutamente necessário, pois sem ele apenas se generaliza a escassez e, portanto, com a *carestia*, as lutas pelos gêneros necessários recomeçariam e toda a velha imundice acabaria por se restabelecer; além disso, apenas com esse desenvolvimento universal das forças produtivas é posto um intercâmbio *universal* dos homens e, com isso, é produzido simultaneamente em todos os povos o fenômeno da massa “sem propriedade” (concorrência universal), tornando cada um deles dependente das revoluções do outro; e, finalmente, indivíduos empiricamente universais, *histórico-mundiais*, são postos no lugar de indivíduos locais.

Neste ínterim, os autores enfatizaram o papel da história na construção desta revolução, que seria justamente a produção e a sucessão de diferentes gerações e que em cada uma existe a exploração e apropriação dos materiais da anterior para conservar algumas características e transformar outras. Entretanto, conforme Marx e Engels (1845-6/2007), quanto mais a história ganhava caráter mundial, mais subjugados a um poder estranho

ficavam os homens “sem propriedade” que perdiam o controle sobre sua atividade e sobre sua vida em detrimento de um mercado global. Ainda, os teóricos exemplificavam como uma máquina, que foi criada na Inglaterra, tem o poder de tirar o meio de sustento de trabalhadores da Índia e da China perturbando a forma de existência nestes lugares.

Por outro lado, seria esta mesma história mundial, que afetaria o indivíduo em sua particularidade, que o libertaria de suas limitações locais, de modo que o desenvolvimento do intelecto do homem ocorre proporcionalmente ao aprofundamento de suas relações concretas e reais, sendo a partir, portanto, da união global recíproca e voluntária, não natural, dos sujeitos que seria possível a revolução, a qual possibilitaria o controle e a conscientização desses poderes sociais que anteriormente eram tido como estranhos. Nesse sentido, esta união universal e voluntária dos homens se desdobraria na formação do gênero, isto é, a conexão dos indivíduos entre si que era levada à representação como um único indivíduo, pois seria representante de toda a sociedade, que teria a possibilidade de criar a si mesmo.

Como avançar em direção ao homem total? Através da *superação* das atuais condições de existência (superação facultada pelas contradições internas e pelos problemas que elas apresentam). Sobre o sentido dialético, assaz complexo, da palavra “superação” – que significa, não só abolir tais condições, como elevar a um nível superior o real que delimitam [...]. Significa, pois, uma *participação* cada vez mais ampla neste devir, nestas possibilidades em todos os campos. Assim, a superação implica um imperativo de conhecimento, de ação, de crescente realização. Concebido desta forma, o imperativo não intervém na vida e no real. É o seu produto; a simples expressão ética do devir. (LEFEBVRE, 1979, p. 51, grifos do autor).

Em suma, esta forma de socialidade presente na modernidade, exposta por Marx e Engels (1845-6/2007), sendo composta por forças produtivas em pleno desenvolvimento e progresso com suas relações de intercâmbio intrínsecas, passou a gerar muitos malefícios ao homem, como a desigualdade que dissociava a sociedade em classes opostas, em que uma minoria, devido à sua riqueza, exercia dominação sobre a maioria, sendo esta última explorada, manipulada e oprimida pela primeira.

Esta maioria, unida enquanto classe, o proletariado, formada por meio do reconhecimento e da identificação de suas condições comuns e, não da simples proximidade externa advinda da aglomeração pelos meios de produção, desenvolveria “a consciência da necessidade de uma revolução radical”. Entretanto, esta consciência comunista em massa

exigiria “[...] uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma *revolução* [...]” a qual daria o poder à maioria de fundar um novo tipo de sociedade. Tal revolução somente seria efetiva se concentrasse seus esforços para subverter o formato de atividade presente superando a dominação social e até mesmo a divisão em classes. (MARX; ENGELS, 1845-6/2007 p. 42, grifos dos autores).

Nesse sentido, o princípio da revolução, para que ela tivesse êxito, segundo os autores, residiria na superação da divisão do trabalho. Para tanto, seria necessário que os indivíduos se reapropriassem de seu trabalho, sendo que isso seria viabilizado apenas com eles inseridos na comunidade onde desenvolveriam sua consciência e intelectualidade, as quais resultariam na sua liberdade pessoal.

O comunismo distingue-se de todos os movimentos anteriores porque revoluciona os fundamentos de todas as relações de produção e de intercâmbio precedentes e porque pela primeira vez aborda conscientemente todos os pressupostos naturais como criação dos homens que existiram anteriormente, despojando-os de seu caráter natural e submetendo-os ao poder dos indivíduos associados. [...] O existente que o comunismo cria é precisamente a base real para tornar impossível tudo o que existe independentemente dos indivíduos, na medida em que o existente nada mais é do que um produto do intercâmbio anterior dos próprios indivíduos. (MARX & ENGELS, 1845-6/2007. p. 67).

Assim, a superação da divisão do trabalho, do trabalho estranhado, se daria pela correspondência entre trabalho e autoatividade, ou seja, um formato de atividade que englobava os aspectos materiais, intelectuais, políticos, religiosos, históricos e etc. Ademais, a autoatividade era realizada pelos sujeitos em meio “à sua real condicionalidade” e tais condições diziam respeito ao desenvolvimento e à história das forças produtivas, sendo que além de condicionar também representavam entraves à autoatividade, os quais quando ultrapassados significavam um desenvolvimento histórico, formando uma sequência encadeada de entraves, intercâmbios, respostas vencedoras e superações que elevavam o desenvolvimento histórico dos sujeitos e de sua autoatividade (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 68).

A importância do trabalho livre e autônomo era enfatizada por Marx e Engels (1845-6/2007) tendo em vista que compreendiam o trabalho como único elo que os sujeitos estabeleciam entre as forças produtivas e sua própria existência, mas esse foi perdendo

historicamente seu caráter de autoatividade, de modo a ter como resultado a conservação da vida, porém, de uma vida limitada, precária e enfraquecida. Isso acontecia devido justamente à separação extrema entre produção de vida material e autoatividade pela divisão do trabalho que acarretava no trabalho convertido puramente em meio para produção de vida material, sendo esta sua única vertente possível, como negativo da autoatividade.

Logo, o trabalho era executado somente para o atendimento das necessidades das forças produtivas e como forma de subsistência sem levar em conta a realização e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. Esse trabalho oposto à autoatividade seria o trabalho estranhado, alienado, mencionado anteriormente, que seria a perda do trabalho e de seu produto, bem como de si mesmo em detrimento do capital, logo, dos proprietários de meios de produção.

Para alcançar o positivo da autoatividade, seria necessário aos sujeitos a apropriação da “totalidade existente de forças produtivas”, já que isso representava “o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos” (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 73). Entretanto, o progresso das forças produtivas chegou a tal ponto que sua totalidade estava vinculada a um intercâmbio universal, sendo inviável, segundo os interesses produtivos, que os sujeitos se apropriassem desta abrangência, daí, então, a divisão do trabalho, a limitação dos seus instrumentos de produção e dos próprios indivíduos. Por esta razão, os autores postularam que a apropriação total pelos trabalhadores seria possível somente pela união universal dos proletariados em classe e

[...] por meio de uma revolução na qual, por um lado, sejam derrubados o poder do modo de produção e de intercâmbio anterior e o poder da estrutura social e que, por outro, desenvolva o caráter universal e a energia do proletariado necessária para a realização da apropriação; uma revolução na qual, além disso, o proletariado se despoje de tudo o que ainda restava de sua precedente posição. (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 74).

Consequentemente, esta apropriação total dos sujeitos pela união universal e revolução coincidia com o trabalho convertido em autoatividade e, esta, ligada à vida material, de modo a possibilitar o desenvolvimento dos indivíduos até se transformarem em indivíduos totais, sendo despojados de seu cunho natural. Assim, os intercâmbios entre os sujeitos deixavam de ser restritos, a apropriação abrangente da totalidade das forças produtivas era possibilitada pela união universal dos proletariados e, portanto, culminava no fim da propriedade privada.

Complementarmente à autoatividade, estaria o trabalho como práxis, que possui como pressuposto a existência de um agente consciente, uma vez que o sujeito se põe em atividade para atingir determinado fim e, a partir disso, controla, regula e transforma a natureza, objeto de seu trabalho, e a si mesmo, já que se condiciona bem como se direciona para alcançar seu objetivo. Dessa forma,

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele se realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar a sua vontade. (MARX, 1867/2011, p. 327).

O trabalho como práxis seria, então, uma “vontade orientada a um fim” pela qual se coloca em movimento, desenvolvimento e transformação a natureza, o seu corpo, suas potências e habilidades não somente para realizar suas necessidades imediatas, mas também para a construção de outros produtos humanos, tais como: conhecimento, leis, teorias e etc. Conseqüentemente, a práxis exige um agente dotado de consciência que tenha a capacidade de planejar suas ações a partir de um resultado ideal; um sujeito que atue ativamente na modificação do seu objeto de trabalho e na sua modulação para obter o fim desejado, bem como que utilize de meios de trabalho, como instrumentos e propriedades que venham facilitar e mediar sua atividade com o objeto. Nela o indivíduo conhece e domina todo o seu processo de trabalho, tem acesso ao seu produto final e, ainda, constrói reflexões sobre aquilo que foi produzido (MARX, 1867/2011, p. 327).

No campo da Psicologia, corroborando a perspectiva marxiana, a Psicologia Histórica Cultural também veio a orientar esse processo investigativo e analítico do fenômeno enfocado, o trabalho do professor na prisão, a partir das construções de seus autores acerca da aproximação ao objeto de estudo e da compreensão das propriedades humanas. Vigotski (1927/1996) teceu uma crítica à Psicologia Científica da época, já que essa tinha como premissa básica a excessiva fragmentação e mensuração do objeto, no caso o psiquismo humano, o que não viabilizava o conhecimento da integralidade desse, de modo a compreender somente a sua aparência, aspectos observáveis e conscientes. Assim, o teórico russo propôs, como ponto de partida para a Psicologia, o conteúdo real, a fim de construir um

saber verídico fundamentado na e acerca da realidade. Por esta razão, Vigotski buscou no Materialismo Histórico Dialético as bases para a constituição de uma Psicologia Geral.

Ademais, no que diz respeito à essência humana, Leontiev, psicólogo soviético de fundamentação filosófica em Marx e Engels e que contribuiu com o desenvolvimento da Psicologia Histórica Cultural, teorizou acerca das condições para o aparecimento da consciência no homem. Leontiev (1904-79/2004) postulou que o trabalho, além de criar o próprio homem, também criou a consciência deste, sendo esta consciência a responsável por discernir a realidade objetiva de sua reprodução em quem a observa, ou seja, distinguir o fenômeno concreto das impressões, sensações e interpretações humanas sobre ele. Em exemplo, isto seria reconhecer a existência de um livro e não confundi-lo com o sentimento que se tem sobre ele.

Por meio do trabalho que se teria a “transformação e a hominização do cérebro”, o processo evolutivo que levaria o homem como espécie até o estágio atual em seu aparato de recursos e estruturas físicas e biológicas, dando início, então, ao seu desenvolvimento como gênero humano, a partir do processo de formação sócio-histórica que prevê o aprimoramento ilimitado das máximas capacidades e habilidades humanas (LEONTIEV, 1904-79/2004, p. 76). Assim, o trabalho só poderia ter origem entre os seres vivos que tivessem estruturas biológicas básicas mais desenvolvidas e que, por meio dele, continuaria a se desenvolver levando à sua humanização. Em outras palavras, o homem seria o único ser vivo com disposições anátomo-fisiológicas que, a partir do desenvolvimento da atividade, poderiam se constituir em consciência.

[...] a consciência só podia aparecer nas condições de uma ação efetiva sobre a natureza, nas condições de uma atividade de trabalho por meio de instrumentos, a qual é ao mesmo tempo a forma prática do conhecimento humano. Nestes termos, a consciência é a forma do reflexo que conhece ativamente. (LEONTIEV, 1904-79/2004, p. 94).

Ainda, Leontiev (1904-79/2004) propôs sua Teoria da Atividade, em que o trabalho possuiria três características: a) a dimensão teleológica, já mencionada anteriormente, enquanto processo de finalidade e intencionalidade; b) a mediação – a relação do homem com outros homens e com a natureza intermediada por signos ou instrumentos (objetos sociais); c) a objetivação, que seria a materialização da atividade, os produtos da ação humana.



Consequentemente, ao homem, para realizar sua atividade vital e atender às suas necessidades, foi preciso se apropriar, adquirir, das condições materiais disponíveis em seu meio, a princípio, dos elementos naturais e no decorrer da história das objetivações e dos fenômenos produzidos pelas gerações anteriores. “Para se apropriar dos objetos e fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1904-79/2004, p. 268). O processo de apropriação humana foi considerado um processo ativo, já que implica na transformação do homem pela reorganização de suas estruturas naturais e no desenvolvimento de novas capacidades e habilidades pela formação de faculdades superiores. Além disso, a apropriação também possui caráter ativo, pois ao reproduzir as objetivações acumuladas, o homem não estaria copiando, imitando, mas imprimindo nesta atividade reprodutora sentidos e significados próprios, gerando uma realidade nova, uma nova objetivação.

Por outro lado, o processo de apropriação não ocorreria somente, segundo Leontiev (1904-79/2004), pela relação com os produtos humanos acumulados, entretanto, deveria ocorrer também pela relação com outros homens por meio de mediadores que seriam, por exemplo, a linguagem e a educação. Portanto, a atividade vital humana, o trabalho, residiria justamente na relação entre os processos de objetivação e apropriação, sendo esta relação geradora do desenvolvimento histórico, da formação do gênero humano e dos indivíduos, já que haveria uma aquisição da natureza e das relações sociais mediadas pela cooperação dos indivíduos; reprodução desta realidade com sentido e elementos próprios e; transformação material pelo trabalho que daria origem a um novo produto humano, envolvendo, neste processo, a consciência, responsável pela elaboração cognitiva (social) e afetiva (individual). Nesse sentido, por sua vez, condicionaria os processos de apropriação e objetivação, a socialidade ou sociabilidade: as circunstâncias objetivas de vida. Logo, o desenvolvimento humano passou a se dar cada vez mais pelas relações sociais e menos pelas relações biológicas.

Uma das consequências da especificidade da formação do indivíduo humano diante da ontogênese animal é a de que a formação do indivíduo não é determinada unicamente, nem mesmo principalmente, pelas características do organismo humano. Tais características constituem-se apenas em condições prévias do desenvolvimento do indivíduo, mas não estabelecem o

conteúdo, os limites e a direção desse desenvolvimento. (DUARTE, 2013, p. 39).

Ademais, Duarte (2013) enfatizou sobre o fato de não estarem desconectados e isolados, no ser humano, o processo de desenvolvimento biológico do processo de formação do sujeito social, pelo contrário, seriam ambos influenciados um pelo outro. Assim sendo, seria fundamental analisar, neste processo de formação do indivíduo como sujeito histórico-social, como se efetiva essa relação entre desenvolvimento biológico e desenvolvimento humano, seu movimento e seu suporte objetivo.

Por conseguinte, para se constituir como humano, ser genérico, o homem precisou se inserir na história, o que significa que teve a necessidade de se apropriar dos produtos da história e fazer deles seus elementos para compor sua individualidade. Assim sendo, a transmissão das características do gênero humano não ocorre por meio da herança genética, pois elas não estariam concentradas no organismo biológico, todavia, elas seriam adquiridas pela relação entre os processos de apropriação e objetivação, uma vez que, os aspectos do gênero humano foram desenvolvidos ao longo da história, pela atividade humana, se convertendo em objetivações, isto é, produtos como a linguagem, as relações sociais, a cultura, a arte e etc.

Dito de outro modo, seria, então, pelo processo de apropriação, o qual sempre ocorre de maneira mediada pelas relações com outros sujeitos, que o indivíduo passa a se formar como humano, incorporando de forma criativa os produtos histórico-culturais sintetizados nas objetivações, que representam a “atividade humana condensada”, o acúmulo da “experiência histórica de muitas gerações”. Por conseguinte, cada indivíduo teve que se apropriar de um mínimo desses produtos humanos, desta socialidade já existente, que são indispensáveis para sua sobrevivência no meio social, e geralmente, a princípio, esta apropriação das objetivações humanas anteriores se realiza por meio do processo educativo, em que um sujeito (responsáveis e professores) vai intermediando a apresentação de conhecimentos ao outro ainda em formação. (DUARTE, 1993, 2013, p. 41).

Entretanto, cabe a ressalva de que este mínimo de sociabilidade exigido ao homem não seria semelhante ao que ocorre com os animais no processo de adaptação ao meio, em razão de, no processo de apropriação e objetivação das práticas sociais anteriores, o homem transformar este meio enquanto o animal apenas se adaptaria a ele. Ademais:

Tais características constituem-se apenas em condições prévias do desenvolvimento do indivíduo, mas não estabelecem o conteúdo, os limites e a direção desse desenvolvimento. [...]em função das relações sociais de dominação, existir um distanciamento e até uma oposição entre o desenvolvimento do gênero humano e a formação dos indivíduos. (DUARTE, 1993, p. 42).

Consequentemente, são notáveis os avanços, progressos e conquistas infindáveis do desenvolvimento humano em crescimento exponencial no decorrer da história da humanidade, aumentando a potência física e intelectual do homem, mas esta multiplicidade de aquisições não está acessível a todos os indivíduos, comprometendo o desenvolvimento humano conforme a possibilidade de acesso a estes produtos sócio-históricos. Tal desigualdade advém das relações sociais estabelecidas historicamente, que geraram desigualdade econômica e social e que refletiram nos formatos e nas relações com as aquisições dos produtos humanos. Ademais, essa diferença entre os indivíduos de acesso aos produtos culturais pode ser notada na realidade a que esta pesquisa se dedicou: o trabalho do professor na prisão, no sentido de que os sujeitos em aprisionamento são, em sua maioria, de escolaridade baixa, ou seja, não tiveram a oportunidade de acesso à escola, devido às suas condições socioeconômicas que os obrigaram desde muito jovens a buscar meios de sobrevivência. (LEONTIEV, 1904-79/2004)

Esta separação toma forma prática, a alienação *econômica* dos meios e produtos do trabalho em face dos produtores diretos. Ela aparece com a divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e da luta de classes. Ela é portanto, engendrada pela ação de leis objetivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem da consciência ou da vontade dos homens. (LEONTIEV, 1904-79/2004, p. 294, grifo do autor).

Nesse sentido, esta divisão social do trabalho veio a acarretar na separação entre atividade material e intelectual, prazer e o labor, produção e consumo de modo que cada um pertença a homens diferentes. Então, há o enriquecimento e a diversificação do global da atividade humana ao mesmo tempo em que se tem um empobrecimento e limitação do plano individual, ou seja, a humanidade avança e progride, todavia o homem particular e concreto fica refém de um modo de produção que apenas o explora e o aliena (LEONTIEV, 1904-79/2004).

Segundo Duarte (2013, p. 59), a alienação seria definida como “um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo”. Nesta perspectiva, os sujeitos seriam dominados e subjugados pelas relações sociais em vez de essas serem por eles controladas. Isso ocorre, de acordo com o autor, porque há um estranhamento do ser humano diante das relações sociais construídas historicamente pela humanidade, de modo que elas são tomadas por ele como algo dado naturalmente, imposto e imutável, não as reconhecendo como um produto social que pode ser transformado pela ação coletiva. Por essa razão que os indivíduos somente reproduzem, de forma não consciente e fetichista, esse tipo de socialidade, em que alguns homens possuem uma vida plena e dignificante, repleta de desenvolvimento e liberdade enquanto que os demais são explorados, dominados, humilhados, massacrados e até mortos por estas mesmas práticas sociais.

Nesta lógica, a vantagem do homem em relação aos animais, no sentido de não estar limitado somente ao corpo orgânico, às leis biológicas, sendo constituído também, considerando sua vida genérica, por um corpo social, passaria a se converter em desvantagem, tendo em vista que o indivíduo é impedido por essa dominação das forças sociais de se apropriar das variadas possibilidades de produtos histórico-culturais. (DUARTE, 2013)

Assim sendo, para que os sujeitos sejam constituídos e formados como humanos, reproduzindo criativamente e retocando o gênero humano historicamente, é fundamental que sejam criadas as “possibilidades de que a atividade objetivante, social e consciente, se torne cada vez mais livre e universal”. Portanto, as forças sociais precisam se transformar em “forças essenciais humanas”, isto é, em forças próprias dos seres humanos, e não mais em poderes que subjugam os sujeitos, pois a “individualidade desenvolve-se livre e universalmente” quando “o indivíduo reconhece a si próprio nas objetivações resultantes de sua atividade”. Logo, a formação dos seres humanos continuará sendo repetição da alienação enquanto essa formação ocorrer pautada nas circunstâncias de exploração e dominação própria da luta de classes (DUARTE, 2013, p. 58, 87) .

Em síntese, para encerrar esta seção, convém sublinhar a importância que o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórica Cultural conferem à abordagem da essência do objeto a ser estudado, o qual em nossa pesquisa foi a atividade docente na prisão, por meio da contemplação de sua concretude, da sua realidade inserida em um progresso

histórico, logo, que está em movimento. Desse modo, estas vertentes postularam a necessidade para as Ciências Humanas do resgate histórico da constituição da humanidade como ponto de partida para compreender os demais fenômenos humanos, que seriam seus derivados. Destarte, por esta análise histórica seria possível entender a condicionalidade do homem no presente, os elementos que o determinaram e as possibilidades para seu reempoderamento, no sentido de transformar a realidade em que vive e de se tornar ativo e consciente, progredindo em seu desenvolvimento humano.

Além disso, essas correntes científicas nos nortearam na decifração do processo educativo, que é o centro da atividade do professor, como mediador do desenvolvimento humano e que seria nada mais do que a relação entre apropriação e objetivação em que o aluno incorpora os produtos humanos produzidos ao longo da história e os reproduz a partir de sua individualidade de modo a se integrar a um mínimo de socialidade indispensável para sua existência no meio social. Ainda, nos fez analisar o trabalho do professor no sentido de perceber sua tangível finalidade, se essa estaria mais alinhada à promoção do real desenvolvimento humano e à emancipação do sujeito em suas máximas possibilidade de vida humana ou à formação de um indivíduo alienado, útil à sociedade, de modo a atender às necessidades do capitalismo.

Em outras palavras, para compreender nosso objeto de pesquisa, o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico Cultural nos orientaram no sentido de abarcar o processo histórico que envolve a atividade docente, bem como a quem ela se direciona, as pessoas em privação de liberdade, em movimento de aproximações sucessivas que caminharam, no sentido de mediar a transformação da atividade docente de trabalho “estranhado” para trabalho convertido em autoatividade. Dessa forma, a visitação a essas abordagens teóricas se justifica pelos seus nexos com a Clínica da Atividade, que nos embasa metodologicamente, em relação à contemplação de desenvolvimento humano e de trabalho, de modo que essa última está engajada na elaboração de métodos, como a instrução ao sócia, que venham apoiar os trabalhadores a superar o estranhamento no tocante à sua própria atividade laboral, sendo esse também o compromisso desta investigação.

Na próxima seção, foram registrados aspectos concernentes a esta outra vertente científica, a Clínica da Atividade, no interior da qual foi aperfeiçoado a dispositivo

metodológico empregado nesta investigação, bem como seus aportes cêntricos, a Ergonomia de Wisner, a Psicopatologia de Le Guillant e a Psicologia do Trabalho de Oddone.

### 3.3 A Clínica da Atividade e seus colaboradores

A Clínica da Atividade é considerada uma vertente teórico-metodológica inserida nas Ciências do Trabalho, em particular da Psicologia do Trabalho, que possui raízes epistemológicas na Psicologia Histórica Cultural de Lev Semenovich Vigotski e contribuições das correntes tradicionais francesas de análise do trabalho, especialmente da Ergonomia de Wisner, bem como da abordagem psicodinâmica e psicopatológica do trabalho tratada por Le Guillant, e da Psicologia Social do Trabalho de Oddone, psicólogo italiano envolvido nos movimentos sociais dos trabalhadores.

É sob a influência de Vigotski que a Clínica da Atividade defende a definição do trabalho como um fenômeno ao mesmo tempo social, concreto e psicológico. Além disso, compreende a Psicologia como ciência que deve elaborar e acurar estratégias metodológicas e interventivas que permitam às pessoas e grupos experimentarem a possibilidade de transformação da própria realidade, sobretudo em contexto de trabalho, a ampliação da sua vitalidade e potência de agir e a promoção de metamorfoses emocionais. (PEREZ, 2016).

Vigotski defendeu que o objetivo fundamental da Psicologia era o psiquismo, o qual era compreendido como um filtro que seleciona aspectos da realidade que fazem sentido para um sujeito em particular, uma vez que, a consciência não daria conta de tudo o que é captado pelos órgãos sensoriais. Nessa perspectiva, o psiquismo se tornaria o instrumento mediador entre o homem e o mundo, isto é, ele “trabalha o mundo” (FRIEDRICH, 2012, p. 49) de forma que o sujeito se aproprie, interprete, ressignifique e reconstrua essa realidade a fim de torná-la útil e ativa no seu desenvolvimento ontogenético. Vigotski apontou que o papel do psicólogo residiria em apoiar a ampliação do conjunto de aspectos selecionados da realidade pelo psiquismo, a fim de multiplicar as possibilidades de o homem interpretar e agir no mundo.

Por outro lado, Wisner, médico e ergonomista francês, contribuiu com a Clínica da Atividade ao indicar como prioridade em suas análises do trabalho a atividade humana em seu

contexto e execução, isto é, a atividade real e situada, de modo a não restringir-se somente ao trabalho prescrito. Acreditava que somente inserido no meio laboral que seria possível uma investigação do trabalho mais completa e fiel que considerasse um amplo leque de influências que incidiam sobre a atividade laboral durante a sua realização, de modo que fosse possível visualizar a técnica, a instituição, a política, a cultura, a infraestrutura e o sujeito de forma integral, de modo a ter uma percepção mais sensível do homem, considerando-o como sujeito afetado que transmite essa afetação à sua atividade como também é afetado por ela.

Ademais, Wisner sugeriu que os trabalhadores fossem ativos e contribuíssem no exame de suas próprias condições, pois seria a partir da descrição da realidade do trabalho pelos operadores que se teria uma análise completa das circunstâncias, conhecimentos científicos e práticos, de forma a estabelecer melhorias significativas.

Dessa forma, com a participação ativa dos trabalhadores nesse processo, supostamente, seria possível elevar o nível de instrução desses, já que estariam em contato com o conhecimento científico acerca de sua atividade, podendo assim modifica-la e melhorá-la. Finalizada a análise do trabalho pelos ergonomistas / psicólogos / especialistas do trabalho, seria necessário, para Wisner, que essa fosse validada pelos trabalhadores e encarregados por meio de discussões com o intuito de *“restituir a informação àqueles que a forneceram”* e *“corrigir e contemplar o trabalho do ergonomista”*. (WISNER, 1987, p. 118, grifos do autor).

Também foram incorporadas à Clínica da Atividade as formulações de Le Guillant que centralizavam as doenças e o drama humano envolvidos no meio de trabalho. Nesse sentido, considerava de suma importância para a clínica do trabalho a adoção da psicopatologia do trabalho, já que era crítico à uma psicologia do trabalho positivista, que tinha por intuito somente adequar o trabalhador ao meio de produção, assim, Le Guillant enfatizava o papel ativo dos trabalhadores na descrição de suas situações laborais e se preocupava em promover a transformação do trabalho. Por conseguinte, se dedicava ao estudo dos sentimentos, ressentimentos, conflitos e sofrimentos emergidos do trabalho que diminuem o poder de agir dos trabalhadores, podendo acarretar na alienação e no adoecimento. Portanto, Le Guillant sugeriu aspectos que interferem na atividade e no trabalhador enquanto humano, tais como a nocividade do trabalho, isto é, seus riscos, demandas e exigências; o valor e o significado que a sociedade atribuem à determinada atividade; o trabalho percebido como condição social, desencadeando conflitos, afetos e contradições. (CLOT, 2010).

Ainda, a Clínica da Atividade se apropriou da perspectiva de Oddone no que tange às suas proposições sobre a saúde do trabalhador, que problematizava as condições ambientais a que os trabalhadores eram submetidos, além da abordagem para a psicologia do trabalho que ele desenvolveu a partir do coletivo de trabalhadores, o seu trabalho real, a participação e socialização dos saberes por eles constituídos na resolução de seus problemas e na ampliação do seu “poder de agir” (CLOT, 2010). Para Oddone, as descobertas científicas realizadas no campo da saúde do trabalhador, do ambiente de trabalho e da psicologia do trabalho deviam ser socializadas entre os personagens envolvidos nesse contexto. Nesse sentido, o teórico desenvolveu as “comunidades científicas ampliadas” como um meio de se “pensar coletivamente o trabalho para reorganizá-lo” (CLOT, 2010, p. 85) a partir do diálogo entre trabalhadores, analistas do trabalho e técnicos da saúde em que cada um contribui com seus saberes, conhecimentos e experiências, de modo a promover uma apropriação da fala do outro, ampliação do raio de ação e construção de um saber comum/coletivo. Assim, Oddone enfatizou a formação de grupo homogêneo e defendeu que o meio profissional tem caráter social e histórico, existindo uma função psicológica do coletivo de trabalho, a qual seria caracterizada pela experiência, pelos comportamentos, pelas regras de conduta reunidos na consciência coletiva, ou seja, “postura simbólica e coletiva da ação individual” (CLOT, 2010, p. 88).

A instrução ao sócia, dispositivo metodológico utilizado nesta investigação, foi desenvolvida por Oddone em 1970, sendo posteriormente incorporada e aperfeiçoada pelos teóricos da Clínica da Atividade, cujo principal representante é Yves Clot, é um método indireto de acesso ao psiquismo humano que visa proporcionar a possibilidade de a pessoa, em situação de trabalho, reconhecer, analisar e ampliar a sua capacidade de agir e transformar a sua atividade laboral. No tocante à dimensão acadêmico-científica, seria no processo de mudança do ofício, promovido pelos trabalhadores, que emergem os dados a serem recolhidos para uma pesquisa.

Tal ampliação do poder de agir, a qual a instrução ao sócia se dedica, é viabilizada por meio do acesso ao real da atividade, isto é, aquilo que não foi realizado, as outras possibilidades de agir, as ações impedidas de acontecer, os pensamentos e os sentimentos sobre o trabalho, não ficando restrita somente à atividade realizada, ao trabalho efetivamente desenvolvido, pois segundo Clot (2010, p. 104):



Por que negar a qualidade de atividade real à atividade não realizada? A atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente. Pretender dispensá-la na análise do trabalho equivale a retirar, de maneira artificial, os que trabalham os conflitos vitais de que eles tentam liberar-se no real.

Em resumo, a instrução ao sócia é um dispositivo metodológico e interventivo “[...] no qual o trabalhador tem a tarefa de instruir o pesquisador de modo que este possa substituir aquele no trabalho, sem que ninguém identifique a substituição. Para realizar tal tarefa, o trabalhador descreve, prescrevendo, as minúcias do seu trabalho.” (RODRIGUES, 2010, p. 12). O que se espera é que, ao falar sobre o trabalho, enquanto este ocorre, o trabalhador o redescubra ou o examine de forma diferente. “Em vez de reencontro com o passado, a tomada de consciência é metamorfose do passado.” (CLOT, 2010, p. 222).

Nesse sentido, os aportes teóricos da Clínica da Atividade, como visto, inspirados no Materialismo Histórico Dialético, na Psicologia Histórica Cultural, na Ergonomia francófona e na Psicologia do Trabalho italiana, fundamentaram teoricamente e direcionaram, assim, a postura sujeito-pesquisador para com o objeto de estudo que, no caso, foi o trabalho do professor na prisão, de forma a se conduzir investigativamente na intenção de apreender a realidade concreta e mais completa possível deste objeto, a partir de uma noção de trabalho como atividade tipicamente humana, logo, de desenvolvimento ou adoecimento humano e, de uma perspectiva do trabalhador como um sujeito transpassado por diversas variáveis, entre elas, afetos, sentimentos, sofrimentos e sensações, as quais devem ser analisadas para compreensão real deste trabalho e deste agente. É nessa linha teórica que a Clínica da Atividade lançou mão do dispositivo metodológico de instrução ao sócia, como um instrumento de coanálise do trabalho sintonizado a esses pressupostos teóricos. A respeito, especificamente, deste dispositivo será apresentada sua descrição e caracterização em capítulo posterior.

### 3.4 Interfaces teórico-metodológicas

Tendo abordado os aspectos teóricos que orientaram esta pesquisa, são, então, nesta seção, evidenciadas as suas relações com o método escolhido, o dispositivo nomeado

instrução ao sócia criado por Ivar Oddone, psicólogo italiano, e sendo desenvolvido e aperfeiçoado pela Clínica da Atividade de Yves Clot, que possui raízes epistemológicas na Psicologia Histórica Cultural de Vigotski e no Materialismo Histórico Dialético. Foi verificada a pertinência da aplicação deste método, devido ao objetivo desta pesquisa ter sido compreender o trabalho do professor em contexto penitenciário, sendo este método próprio de coanálise da atividade, que visa abordar aspectos conscientes e inconscientes da atividade laboral. Ademais, este dispositivo metodológico incorpora a concepção marxiana em que o trabalho promove a transformação da natureza ao mesmo tempo que desenvolve o sujeito que o executa. Marx e Engels (2007), nos apoiaram na compreensão do trabalho como produção da vida constituída por uma relação natural, sendo a própria reprodução da vida, e por uma relação social entendida pela cooperação dos indivíduos, de modo a evidenciar uma “conexão materialista dos homens entre si”, sendo por meio dela que se promove o desenvolvimento potencial dos sujeitos (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 34).

Assim, teoria e método coincidiram na perspectiva de que para compreensão da atividade humana, seria fundamental considera-la em seu meio material, histórico e relacional ou social, em outras palavras, abordar as condições e circunstâncias que são dadas ao trabalho e ao próprio sujeito, a historicidade de como se constituiu este modo de labor e como esta atividade se desenvolve e é transpassada pelo coletivo. Ademais, não seria possível tratar de trabalho sem considerar o envolvimento da consciência humana em seu desenvolvimento, de modo que ambos se influenciam mutuamente: a consciência se desenvolve na mesma proporção da produtividade, das necessidades e da população, pois a “[...] relação limitada dos homens com a natureza condiciona sua relação limitada entre si, e a relação limitada dos homens entre si condiciona sua relação limitada com a natureza.” (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 35).

Por conseguinte, Marx nos subsidiou no comprometimento com o rigor metodológico de pesquisa no sentido de não ficar restrito à mera aparência, mas de aprofundar na essência do objeto de estudo, de modo a acessar e compreender a sua estrutura dinâmica para posteriormente reproduzi-lo no plano ideal. Esta preocupação é justificada em razão do objeto de pesquisa ter uma existência objetiva que independe e é anterior à consciência do pesquisador, sendo, portanto, papel do pesquisador “*a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*”. Neste aspecto, também se encontraria a implicação do

pesquisador no objeto, a qual exclui qualquer possibilidade de neutralidade, o que, por outro lado, não eliminaria a objetividade e a validade do conhecimento, porém retiraria seu caráter de verdade universal e perpétua para reconhecer os limites da ciência, que é composta por conhecimentos transitórios e provisórios que estão sujeitos a constantes verificações e comprovações históricas. (NETTO, 2011, p. 21, grifos do autor).

Dessa forma, a teoria marxiana nos orientou no sentido de tomar como ponto de partida para a abordagem do objeto de estudo os seus pressupostos reais, isto é, as condições da concretude, da vida material dos indivíduos. No caso específico desta pesquisa, para compreender a atividade docente no contexto penitenciário, foi necessário partir do maior leque possível de condicionamentos deste trabalho, passando pelo histórico do processo formação deste professor, seus desejos, aspirações e anseios envolvidos; seu preparo físico, psicológico e material para um dia de trabalho; as contradições entre planejamento e prática efetiva; as interferências ambientais e relacionais; aspectos pessoais e etc. Isto se tornou ainda mais importante por ser justamente o trabalho o objeto de estudos, o qual envolve a sociabilidade em sua prática, tendo ainda mais aspectos que interferem no movimento compondo sua complexidade.

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. (NETTO, 2011, p. 42, grifo do autor).

Em suma, o método, para Marx, não seria caracterizado por uma série de regras fixas e formais que seriam aplicadas a um objeto isolado, não sendo o objeto que deveria se enquadrar na escolha metodológica realizada pelo pesquisador, entretanto, o pesquisador que deveria se adequar às condições que mais se aproximam da compreensão total da realidade deste objeto, logo, é o movimento concreto do objeto que orientaria os procedimentos metodológicos do pesquisador. Isso deveria se tornar uma premissa do pesquisador, pois o seu compromisso se concentra em saturar o máximo possível o objeto em estudo “*com as suas determinações concretas*”, de modo a tornar os sujeitos conscientes de seus condicionamentos

e limites; forças e poderes que transpassam por eles e interferem em suas vidas. (NETTO, 2011, p. 53).

Assim sendo, seria incoerente almejar entender o máximo possível de variáveis envolvidas no trabalho do professor na prisão sem, por exemplo, acompanhá-lo em seu dia de trabalho nesta instituição, sem analisar os sentimentos e sentidos atribuídos a essa prática nesse meio em especial, sem compreender o processo formativo desse profissional e como se dão as relações no ambiente laboral. Assim sendo, foi necessária a inserção no contexto da prática docente, no desenrolar da sua atividade e, não, o isolamento desse professor para o exame de seu trabalho, já que seria fundamental compreender o movimento e o processo histórico dessa atividade.

Por fim, a perspectiva teórico-metodológica adotada também nos disciplinou a buscar maior aprofundamento das análises sobre a atividade docente, de modo a não se limitar apenas à aparência e à superficialidade, as quais são expressas diretamente pelo professor, todavia ir além e trazer à tona aspectos não conscientes e enraizados no trabalho, de tal maneira que passam despercebidos, e que são manifestados de forma indireta, como por exemplo, pelo silêncio, mudança de entonação, pela titubeação ao falar, pelo prolongamento de pronúncia das palavras, respirações mais profundas e expressões faciais.

A partir dessas constatações, finalizamos as discussões relativas a esse capítulo, que foram a respeito do prisma científico pelo qual filtramos e interpretamos o fenômeno estudado, ou seja, que nos fundamentou na postura investigativa diante do objeto de estudo em questão. Por conseguinte, passamos a outro capítulo em que serão apresentados constituintes históricos e determinantes da atividade docente na prisão.

#### **4 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E O PROCESSO DE CRIMINALIZAÇÃO DOS POBRES**

Neste capítulo, foi traçado o percurso histórico do crescente processo de criminalização dos pobres, tendo em vista o caráter classista que é constatado na atualidade nas instituições prisionais. Nesse sentido, foi de extrema importância abordar a temática da desigualdade social, de modo a analisar os antagonismos de classes em que existe uma dominante, a burguesia, que possui prestígio social, poder político e jurídico que são regidos para favorecê-la, condições de vida superiores, dentre outras regalias; e, uma submissa, a dos trabalhadores, que são explorados e mantidos em condições que permitem sua subsistência unicamente.

Para fundamentar esta discussão, foram adotados pressupostos marxianos encontrados nas obras “*Os despossuídos*” de 1842, “*A ideologia alemã*” de 1845-1846, e “*Manifesto do partido comunista*” de 1848. Assim, foram abordados escritos de diferentes fases do pensamento marxiano, sendo que, no primeiro, Marx não era ainda um materialista histórico dialético, mas um democrata radical, que percebia um atraso na sociedade alemã em relação ao avanço da intelectualidade, enquanto que, no segundo, o autor já desenvolvia seus estudos sobre a sociedade capitalista e notava, com a colaboração de Engels, a separação entre Estado e sociedade civil e como aquele era próprio de uma classe social. Já no texto comunista, Marx fez severas críticas ao capitalismo e centralizou no proletariado, nos trabalhadores, a capacidade de reverter a exploração e as precariedades do capitalismo.

Tomemos como ponto de partida a sociedade do século XIX, conforme Marx e Engels (1848/1960), marcada por um fervoroso desenvolvimento industrial, pela implementação das máquinas nos meios de produção, de modo a representar a queda total de um regime específico de sociedade, o feudalismo, para a ascensão de outro, o burguês. Nesse sentido, prevalecia no novo formato social a troca universal, a comunicação internacional e a interdependência entre os países em detrimento do antigo isolamento característico do feudalismo em que as nações eram autossuficientes. Por exemplo, na produção burguesa, a matéria-prima de origem de uma nação era exportada para fabricação em outra nação e vendida ainda para uma terceira. Ademais, o progresso burguês trouxe consigo a civilização: expandiu a indústria e o comércio, desenvolveu as capitais, construiu e ampliou estradas de

ferro, ou seja, fez com que a população migrasse do campo para as cidades, todavia, subordinando o campo às cidades, as nações primitivas às desenvolvidas e, assim, consecutivamente, de modo a ressaltar a superioridade burguesa, a perpetuar a concentração dos meios de produção nas mãos de poucos e a subalternização do aglomerado populacional em torno deles.

Marx e Engels (1848/1960, 1845-6/2007) localizaram o nascimento do capitalismo no movimento histórico e, que para esta investigação fizemos um recorte histórico a partir da sociedade feudal, segundo a obra “*Manifesto do partido comunista*”. Nesse sentido, os autores caracterizaram a sociedade feudal como aquela em que os senhores feudais, donos de extensas propriedades rurais, dominavam as relações sociais e os modos de produção de maior representatividade na economia, enquanto os comerciantes, que eram antigos servos desadaptados ao modo feudal, buscavam garantias de sobrevivência nas cidades em uma atividade econômica secundária. Assim, os burgueses se viram obrigados a somarem forças contra a nobreza rural para não serem engolidos pelo feudalismo. O desenvolvimento das comunicações facilitou esta união dos burgueses de diferentes cidades a fim de fazerem oposição mais consistente e organizada aos senhores feudais e, por consequência, foi se constituindo de fato uma classe burguesa de modo a afinar e identificar os interesses, as condições e os costumes em comum.

Com as grandes navegações, houve a expansão de novos mercados que impulsionaram o comércio e a indústria os quais desencadearam o princípio da queda da sociedade feudal, já que a estrutura feudal não era compatível com as exigências que acompanhavam a ampliação dos mercados. Ademais, foi necessária à própria burguesia desenvolver-se e modificar-se em seu sistema de produção e troca a fim de adequar-se à realidade do mercado mundial, incorporando as máquinas em seu modo de fabricação de mercadorias para atender sua ampla demanda. Nesse sentido, cada avanço burguês representava uma conquista política equivalente.

[...] a burguesia, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. (MARX; ENGELS, 1848/1960, p. 26).

Exemplo dessa atuação política exercida pelos burgueses e nobres pode ser verificada em Marx (1842/2017) em que o teórico questionou a qualidade e a legitimidade da “*Sexta Assembleia Provincial Renana*”, também denominada por “*Dieta Renana*”, a qual realizava deliberações conforme seus interesses e as comunicavam de forma lacunar e confusa com a intenção de envolvê-las de mistificação que desestruturariam assim possíveis reivindicações. Logo, a atividade legislativa e até mesmo a estatal transformaram-se em instrumentos de dominação e de obtenção de vantagens para a burguesia, ou seja, o próprio Estado é convertido em empregado dos burgueses.

Complementarmente, isto está em consonância com o que Marx e Engels (1845-6/2007) descrevem como “*ideias dominantes*” numa sociedade, as quais devem prevalecer em meio a tantas outras. As “*ideias dominantes*” são próprias ou advém da classe dominante, isto é, não são autônomas ou imparciais, mas são oriundas da classe que possui força material e intelectual dominante de modo a regular as ideias, os pensamentos e os saberes, e a propagar os conceitos específicos de acordo com seus interesses, entretanto, camuflados de benevolência e de universalidade. Em outras palavras, muitas propostas, ideias, até leis e políticas públicas são percebidas como melhor forma para se gerir tal situação por força das ideias da burguesia e não pela concretude real de melhor opção. Exemplo disso é o formato prisão que passou a ser constituído na sociedade como melhor método de punição, correção e ressocialização, contudo, ela não o é factualmente.

Dessa forma, os autores designaram um papel altamente revolucionário à burguesia, uma vez que conseguiu subverter o regime feudal e proporcionou uma série de transformações sociais. Entretanto, tal revolução burguesa não extinguiu as divergências de classes, somente substituiu “[...] novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado” (MARX; ENGELS, 1848/1960, p. 25). Neste quadro de transformação, “Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo que era sagrado é profanado [...]” (MARX; ENGELS, 1848/1960, p. 28), sendo necessária aos sujeitos a adaptação às condições e relações sociais que a acompanhavam: a burguesia dissolveu o romantismo feudal baseado na religiosidade e no sentimento familiar que disfarçavam as relações sociais bem como escancarou, de forma direta, aberta e dura, as relações de exploração e de capital que prevaleciam na sociedade.

A Revolução Industrial trouxe consigo grande impacto social, já que transformou a economia essencialmente vinculada ao trabalho camponês e artesanal em economia movida fundamentalmente pela indústria o que acarretou na obrigatoriedade da inserção desses trabalhadores em um labor de caráter distinto para a garantia de subsistência. Assim, houve a migração do campo para os centros urbanos, a substituição do trabalho realizado em domicílio pelo trabalho executado em meio fabril, a desvalorização da atividade artística e criativa em função da mecanização e da padronização da atividade. Desse modo, tornou-se evidente a subalternização da condição humana dos cidadãos e trabalhadores por meio da precarização e da alienação do trabalho operário com vistas ao ritmo acelerado da fabricação de mercadorias para ampliação dos lucros dos donos de fábricas. (MARX; ENGELS, 1848/1960).

Segundo Daniel Bensaïd, em seus escritos da introdução do livro *“Os despossuídos”* publicado pela editora Boitempo em 2017, ao passo que os mercados progridem, que o capital se efetiva no âmbito de produção, bem como que se reforça a segregação entre trabalhador e contexto de produção, também se transforma o sentido da concepção de propriedade até que o próprio trabalhador é obrigado a se colocar na lógica de venda no mercado. Nesse sentido, os grandes burgueses, que eram proprietários dos meios de produção (indústrias/fábricas), também se apossavam da exploração do trabalho humano, tendo em vista que os operários que deveriam se subordinar aos senhores fabris, pois estes últimos detinham todos os instrumentos que possibilitavam a produção e o trabalho, os quais serviriam como forma de subsistência para os trabalhadores. Portanto, com o desenvolvimento da indústria e dos mercados, tornou-se cada vez mais evidente os antagonismos de classes sociais. (MARX, 1842/2017; MARX; ENGELS, 1848/1960).

Assim sendo, tal discrepância social se reforçou principalmente no contexto de crescimento da burguesia, o qual acarretou também na eclosão do proletariado, isto é, da classe oprimida, composta pelos operários, sujeitos que dependem do trabalho para sobreviver, e consecutivamente do bom funcionamento da economia para conseguirem vender sua força de trabalho como mercadoria, sofrendo todas as oscilações do mercado, semelhantemente aos demais produtos. Ainda, a progressiva presença das máquinas nos meios de produção reduziu o emprego da mão de obra humana e modificou o caráter da atividade operária, a qual passou a funcionar simplesmente de forma complementar à máquina de modo a precarizar o trabalho operário a partir da perda da autonomia operária, da sua desvalorização



econômica (baixos salários), do ritmo acelerado e da sua jornada ampliada, além de ser executado sem distinções de gênero ou faixa etária. (MARX; ENGELS, 1848/1960).

Desse modo, foi caracterizada pelos autores como histórica a questão da opressão dos menos favorecidos, isto é, da luta de classes, presente na sociedade devido às variações de condições sociais em que cada uma se encontrava submetida de modo a ser muito discrepante e desigual as circunstâncias de estilos de vida de uma classe para outra, sendo que os mais abastados esbanjavam e desfrutavam de regalias e os desprovidos não conseguiam nem suprir necessidades básicas para subsistência (MARX; ENGELS, 1848/1960).

A origem desta desigualdade foi localizada na prática da propriedade privada, a qual Bensaïd recorre a Rousseau para explicar:

[...]“O primeiro que, tendo cercado um terreno, atreveu-se a dizer: *Isto é meu*, e encontrou pessoa simples o bastante para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil”. Como instituição social, portanto, a propriedade tem uma história e sua ideia “não se formou de uma só vez no espírito humano”. O direito do agricultor sobre os meios e os produtos de seu trabalho, agora tornado perene, “transformou com facilidade” a simples posse em propriedade. Constitui-se assim um novo tipo de direito, “o direito de propriedade diferente daquele que resulta da lei natural”. Historicizando a noção de propriedade, Rousseau problematiza sua legitimidade. Com a hipótese de leis (imaginária como o contrato social original) que “criaram novos entraves para os fracos e novas forças para os ricos, destruíram em definitivo a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade”, seu discurso marca uma verdadeira mudança de época. (BENSAÏD, 2017, p. 38, grifos do autor).

Marx e Engels (1845-6/2007) situaram o primeiro formato de propriedade na instituição familiar, tendo em vista que nela havia divisão de trabalho, que era desigual tanto em qualidade como em quantidade devido à soberania atribuída à figura masculina, a qual possuía toda autoridade e poder para organizar a própria família em funções, tarefas, moral e costumes de modo a se apropriar do trabalho e da vida alheia.

Por conseguinte, a propriedade privada seria produto do que Marx (1844/2004) chamou de economia nacional, de modo a dividir a sociedade em proprietários e trabalhadores sem propriedade, ou seja, a propriedade privada representaria um desenvolvimento necessário para a efetivação da lógica capital. Nesse contexto, o trabalhador se rebaixaria à condição de mercadoria, colocando à venda sua força de trabalho, mantendo a produção capitalista e enriquecendo os proprietários.

Agora temos, portanto, de conceber a interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a separação de trabalho, capital e propriedade de terra, de troca e concorrência, de valor e de desvalorização do homem, de monopólio e concorrência etc., de todo este estranhamento (*Entfremdung*) com o sistema dinheiro. (MARX, 1844/2004, p. 80, grifos do autor).

Nesta lógica, com a propriedade privada, se limitava a liberdade dos “*despossuídos*” e se ampliavam os direitos dos donos, que geralmente eram pessoas mais favorecidas, instruídas e com prestígio social como, por exemplo, os sem posses não poderiam sequer caminhar em propriedade privada sem autorização de seu dono enquanto que os apossados tinham direito de usufruir/extrair daquilo que continha em sua propriedade, além de produzir e render lucros dela. Como consequência disso, os “*direitos consuetudinários dos pobres*” são totalmente abolidos em detrimento dos interesses dos senhores proprietários: os pobres não poderiam mais colher o fruto de uma árvore para saciar sua fome ou recolher gravetos para queimar e se aquecer, pois estariam cometendo um furto contra a propriedade privada (MARX, 1842/2017, p. 48, grifos do autor).

Logo, aqueles costumes históricos característicos dos pobres, acolhidos anteriormente pela sociedade, porque eram considerados como esmolas, sobras ou restos insignificantes, os quais tinham a finalidade exclusiva de garantir o mínimo para conservação de suas vidas, passaram a ser também destituídos desta população. Ademais, essas práticas dos pobres tinham sido incorporadas à sociedade por um “[...] senso legal instintivo, sendo sua raiz positiva e legítima [...]”, tendo em vista que esta classe era nada mais do que resultado e tradição da sociedade burguesa, porque esta última não concentrou esforços para designar um espaço justo e de direito à classe pobre no cerne de uma estrutura responsável do Estado. Entretanto, o que se prevaleceu historicamente foi o descaso e a negligência estatal para com esta parcela populacional em nome da manutenção dos interesses econômicos e políticos de uma classe dominante (MARX, 1842/2017, p. 90).

Este cenário de desprezo do Estado em direção aos pobres teve agravamentos graduais no decorrer do tempo, de modo a perverter hábitos de caráter de pura subsistência em condutas criminosas restringindo ainda mais as possibilidades de resistência desta camada social ao formato burguês. Tal temática pode ser considerada tão atual e foi denunciada por

Marx, em 1842, como reação à promulgação da lei florestal prussiana que sistematizava a proibição referente ao furto de madeira em seus artigos publicados na Gazeta Renana.

A justificativa atribuída à elaboração desta lei por deputados que, na verdade, eram escolhidos conforme suas rendas e propriedades era o aumento do furto de madeira sendo que esta não seria utilizada somente para consumo próprio, mas também para fins de comercialização, já que era uma matéria-prima de muita procura. Nesse sentido, tais deputados viram a necessidade de criar uma lei desse teor, a partir do momento em que, segundo Bensaïd (2017), a madeira passou a adquirir um “valor comercial” de modo a tornar intrínsecos seus valores de uso e de troca. Portanto, a real intenção desta lei era continuar a garantir o monopólio dos proprietários florestais no mercado, no caso, dos próprios legisladores, uma vez que esses se sentiram ameaçados ao notarem que a madeira recolhida era utilizada não somente para subsistência, mas também para a fabricação de utensílios comercializáveis, assim, viram nesta lei uma alternativa para eliminar possíveis concorrências que seriam prejudiciais aos seus interesses econômicos.

Esta lei versava sobre a prática de exploração de madeira, a qual não distinguia hábitos essencialmente de cunho diverso, tais como “*ajuntar madeira seca*” caída no chão e “*subtração de madeira verde, das árvores ainda de pé*” considerando ambos como furto ao proprietário florestal (MARX, 1842/2017, p. 79, grifos do autor). Isto posto, o simples costume histórico de recolha de galhos secos encontrados pelo caminho para servirem de lenha, que era comum em lugares de frio rigoroso, tornou-se um ato criminoso e o seu agente um ladrão, mesmo que isso era realizado unicamente com a finalidade da conservação de sua existência. Desta maneira, é possível perceber historicamente a marginalização e criminalização do pobre, isto é, a transformação do pobre em “ladrão”, “vândalo” e “vagabundo” como constatou Marx e Engels (1845-6/2007) ao denunciar a execução de 72 mil ditos “vagabundos” pelo rei Henrique VIII da Inglaterra, no final do século XV e início do século seguinte.

A Dieta Renana rejeita a diferença entre a coleta de madeira seca do chão, o delito referente à exploração de madeira e o furto de madeira. Ela rejeita a diferença entre os atos como determinante para o ato quando se trata do *interesse de quem comete um delito de exploração da floresta*, mas a reconhece quando se trata do *interesse do proprietário florestal*. (MARX, 1842/2017, p. 82, grifos do autor).

Marx (1842/2017) constatou que, se todo e qualquer ato contra a propriedade fosse considerado indiscriminadamente como furto, seria também um furto o próprio formato de propriedade privada, tendo em vista que por meio dela se excluiria um terceiro qualquer desta propriedade. Nesse sentido, a discussão desta lei pertence ao campo da distinção entre público e privado de modo a questionar a legitimidade da propriedade privada, pois, neste caso em especial, a prática dos cercamentos a qual era a via como o proprietário florestal se intitulava como dono daquela parcela rural e, logo, com direitos sobre ela. Isso acarretou na preponderância dos interesses individuais sobre os coletivos de modo que eles se tornassem conflitantes entre si, ou seja, os primeiros não eram mais limitados aos segundos, porém o contrário. Consequentemente, era destituído dos pobres o direito de usufruir aquilo que até mesmo aquilo de mais elementar, o que a natureza oferecia, porque também dela os nobres eram donos.

Nesta lógica, se colocavam em contraposição também o direito de propriedade e o direito de existência, tendo em vista que a minoria, a nobreza, detinha e dominava os campos, as cidades e os centros de produção enquanto que à maioria só restava a possibilidade de se sujeitar à subordinação da primeira, já que tinha sido despojada de todos os seus direitos em detrimento do direito privado e individual. Assim sendo, o que reinava era o interesse e o direito privado de modo a retirar quanto mais o possível do restante da população a ponto até de não ser uma preocupação se isso custava a sua existência.

Estes conflitos se tornavam cada vez mais acirrados à medida que o capitalismo ascendia, pois é próprio dele a concorrência a qual segrega e isola os indivíduos (MARX; ENGELS, 1845-6/2007) de maneira a se tornar praticamente uma necessidade medir forças, competir, dominar e subordinar um com os outros para sobreviver em meio à selva capitalista. A consequência desses embates infindáveis e constantes em que um precisa se provar melhor e mais merecedor do que o outro sujeito é a disseminação do ódio pelos pobres, pelos “perdedores”, pelos indignos e desadaptados socialmente os quais precisam ser isolados, presos, punidos e tratados para se mostrarem merecedores de serem inseridos na sociedade.

Na lei sobre o furto de madeira, este raciocínio perverso foi escancarado, pois além de privar ainda mais os pobres de práticas comuns e elementares para manutenção de suas vidas, também fizeram dela um meio de lucrar, visto que as multas pagas pelos agentes do furto iriam para os proprietários florestais e não para o Estado. “O ladrão de madeira subtraiu

madeira do proprietário florestal, mas o proprietário florestal usou o ladrão de madeira para subtrair o *próprio Estado*” (MARX, 1842/2017, p. 115, grifos do autor). Com o furto da madeira instituído como crime, os proprietários florestais ocupavam o lugar de Estado não somente ao que se fere ao dinheiro (indenizações), mas ao próprio crime, uma vez que, por essa via, aquele infrator que não pudesse pagar deveria se submeter à servidão temporal ao proprietário. “Que o interesse do proprietário florestal esteja assegurado, mesmo que isso acabe com o mundo do direito e da liberdade” (MARX, 1842/2017, p. 119).

Nesse sentido, podemos considerar que os pobres são lesados historicamente de todas as formas possíveis: despossuídos de seus direitos, sem as mínimas condições para sustentar sua existência, sem poderem realizar práticas costumeiras, criminalizados e transformados em ladrões e, ainda, forçados a prestarem serviços aos proprietários como escravos a fim de pagar os danos causados à propriedade.

Além disso, cabe destacar a relação entre delito e pena, a qual se encontrava em total desproporção neste projeto de lei. Em outras palavras, a pena deveria ser mensurada a partir da dimensão dos danos causados pelo ato considerado criminoso com o intuito de a pena corresponder a um efeito real do crime. Contudo, o que se notava nesta lei, assim como podemos fazer um paralelo com as demais leis da atualidade, era uma pena excessiva para um ato de pequena repercussão, isto é, os pobres poderiam ser penalizados à servidão por ajuntarem galhos secos caídos ao chão. Dessa maneira, a pena causava mais repulsa do que o ato criminoso. Portanto, neste ponto de vista, a lei deixava de cumprir o seu papel de promover a justiça e passava a exercer outro de coerção, repressão e pânico aos desfavorecidos, e, por outro lado, de privilégios, lucros e monarquia dos ricos (MARX, 1842/2017).

Este uso deturpado da lei foi, naquela época e nos dias atuais, uma consequência da diminuição da atuação do Estado devido à sua subordinação aos vínculos privados. Assim, também o Estado se tornava um serviçal dos proprietários de modo a não funcionar pelo bem geral da nação, mas pelos interesses privados, sendo um mito o caráter “universal e racional” do Estado. Deveriam ser protegidos pelo Estado todos os seus cidadãos, proprietários ou não, porém, somente os proprietários eram resguardados.

É possível mencionar, como evidências dessas afirmações, no caso específico do furto sobre a madeira, a composição da Assembleia Legislativa responsável por analisar se a prática

seria caracterizada como furto ou não: nobres do campo e da cidade com elevada renda. Ademais, tornaram-se também testemunhas e julgadores desta lei, verdadeiras autoridades legais, os guardas florestais, os quais eram nada mais do que empregados dos proprietários.

Essa lógica, que transforma o empregado do proprietário florestal em autoridade do Estado, *transforma a autoridade do Estado em empregada do proprietário florestal*. A estruturação do Estado, a determinação de cada uma das autoridades administrativas, tudo precisa se desconjuntar para que seja rebaixado à condição de meio do proprietário florestal e para que o interesse deste apareça como a alma determinante de todo o mecanismo. Todos os órgãos do Estado se convertem em orelhas, olhos, braços e pernas que o interesse do proprietário florestal usa para escutar, espiar, estimar, proteger, agarrar e correr. (MARX, 1842/2017, p. 104, grifos do autor).

Ainda, os proprietários florestais se camuflavam de uma roupagem de generosidade quando essa lhes trazia algum benefício ou quando seus interesses já estavam garantidos. Por exemplo, a proposta da servidão temporal para aqueles criminosos que não teriam como pagar indenizações foi justificada pelo questionamento dos proprietários quanto à eficácia das prisões. Neste caso, os proprietários se mostraram preocupados com a melhoria dos criminosos, tendo em vista que esta simbolizava o aumento dos seus próprios rendimentos. Desse modo, os proprietários ofereciam generosamente o trabalho servil a esses criminosos como forma de pagamento da dívida bem como a oportunidade de eles reconstituírem sua dignidade por meio do trabalho.

Entretanto, Marx (1842/2017) também discutiu a questão do “*direito consuetudinário racional*” o qual representava “*o costume do direito legal*” de modo que para aqueles que se preocupavam em agir segundo o direito, este era apenas seu próprio costume, enquanto que para aqueles infiéis ao direito, ele lhe era imposto. Assim sendo, o direito consuetudinário foi definido como um costume que constitui “*a antecipação de um direito legal*”.

Por conseguinte, seria uma contradição considerar direitos consuetudinários da parcela mais abastada da população, tendo em vista que esta lançava mão da lei não somente para cumprimento “do seu direito razoável”, todavia por atendimento de seus interesses desmedidos. Já os direitos consuetudinários dos pobres consistiam numa contrariedade ao “costume do direito positivo”, porque não propunham um caráter de resistência ao formato legal. Portanto, as legislações tornaram os privilégios dos nobres em direitos e os direitos dos pobres em “concessões contingentes”. (MARX, 1842/2017, p. 86-87, grifos do autor).

Descobriremos que os costumes que são costumes de toda a classe pobre sabem captar a propriedade com instinto certo por seu lado *indeciso*; descobriremos que essa classe não só sente o impulso de satisfazer uma necessidade natural, mas na mesma medida sente a necessidade de satisfazer um impulso legal. (MARX, 1842/2017, p. 89, grifos do autor).

Nesse sentido, o costume de ajuntar madeira seca ao chão, coletar frutas da natureza e outros hábitos da classe pobre havia um fundo legal, positivo e legítimo, pois a própria existência dos pobres se tornou típico da sociedade burguesa a qual não concentrou esforços em proporcionar uma condição justa a essa população na organização estatal (MARX, 1842/2017). Este “impulso legal” também foi tratado por Marx e Engels (1848/1960) ao mencionar as reações do proletariado à exploração burguesa, de modo a promover atentados aos meios de produção. Em ambas as situações, resguardadas as proporções, o que se notou seria a luta de classes, a qual para se ter efetividade os autores apontavam que era necessária a estruturação de um movimento coletivo em formato de partido político a fim de promover uma luta de abrangência nacional em prol da igualdade de direitos.

Desta maneira, “O movimento proletário é o movimento espontâneo da imensa maioria em proveito da imensa maioria”, logo, os proletários não tomaram posse dos meios de produção, pelo contrário, queriam exterminar o formato de apropriação de modo a aniquilar “todas as garantias e seguranças da propriedade privada até o momento” (MARX; ENGELS, 1848/1960, p. 37). Já a classe dominante alimentava seu empoderamento por meio das condições sociais, econômicas e culturais que ela havia imposto e que instituíam e perpetuavam a existência de seu servo, da desigualdade, injustiça e perversidade. Portanto, seria imprescindível para o êxito da luta dos oprimidos:

A abolição da propriedade burguesa. Ora, a propriedade privada atual, a propriedade burguesa, é a última e mais perfeita expressão do modo de produção e de apropriação baseado nos antagonismos de classe, na exploração de uns pelos outros. Neste sentido, os comunistas podem resumir sua teoria nesta fórmula única: abolição da propriedade privada. (MARX; ENGELS, 1848/1960, p. 40).

Em face disso é que o comunismo recebeu, e ainda recebe, muitas críticas fundamentadas sob o viés da propriedade adquirida pelo esforço próprio, simbolizando independência e liberdade individual. Dessa forma, a propriedade seria uma forma de

reconhecimento e de merecimento pelo trabalho prestado. No entanto, a propriedade não estava acessível a todo e qualquer trabalhador, o proletário por meio do seu trabalho assalariado não possui condições para adquirir sua propriedade. Nas palavras dos autores:

Mas, o trabalho do proletário, o trabalho assalariado cria propriedade para o proletário? De nenhum modo. Cria o capital, isto é, a propriedade que explora o trabalho assalariado e que só pode aumentar sob condição de produzir novo trabalho assalariado, a fim de explorá-lo novamente. (MARX; ENGELS, 1848/1960, p. 40-41).

Nesse sentido, Marx e Engels (1848/1960) entenderam então o trabalho assalariado como um dos pilares para a manutenção do capital, sendo este último movimentado pelos esforços dos distintos componentes da sociedade agregados em uma força coletiva social. Assim, mostraram ser fundamental à conservação do capital a existência de muitos operários e de poucos burgueses de modo que a ascensão do operário era inviabilizada por seu salário que era calculado somente para a sua subsistência, mantendo-o na mesma condição de vida.

Logo, o proletário era submetido a essa posição miserável e degradante, pois era uma exigência do capital, visto que o operário era considerado meramente como uma peça que não poderia ser alterada ou qualificada para não comprometer a engrenagem capitalista, a qual sustentava os interesses da classe dominante.

Nesta perspectiva, de acordo com Bensäid, a propriedade privada escancarou indisfarçadamente seu cunho “insocial” e sua condição de “direito de força”. A partir disso também se estabeleceu a estratégia capitalista sobre o valor da força de trabalho de modo a se apropriar perversamente das relações entre trabalho concreto e abstrato, entre valor de troca e valor de uso além de atribuir o preço à força de trabalho segundo a concorrência e não ao esforço empregado no desenvolvimento de tal atividade. Em outras palavras, ser proprietário também representaria ter o “direito de força” de explorar o trabalho do outro. (BENSÄID, 2017, p. 44).

Justamente, o direito, para Marx, nada mais era do que direito de classe, isto é, o qual não tem origem na vontade geral, no bem comum e num contrato social. Pelo contrário, o direito foi compreendido como mais uma forma de dominação da burguesia, dos proprietários, por meio da legitimação de seus interesses e da exploração do trabalho e da vida



alheia. Portanto, as relações jurídicas seriam fundamentadas em privilégios burgueses e na manutenção do capitalismo.

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade *livre*. Do mesmo modo, o direito é reduzido novamente à lei. (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 76, grifos dos autores).

Sendo assim, o direito não foi concebido por Marx e Engels (1845-6/2007) como de caráter natural, racional e absoluto, mas como histórico, ligado à vida material dos sujeitos, à práxis, aos meios de produção e às formas de intercâmbio, por esta razão, ele não dependeria meramente da “vontade” dos indivíduos. Aqueles que dominam nessas condições reais “[...] têm de conferir à sua vontade condicionada por essas condições bem determinadas uma expressão geral como vontade do Estado [...]” e isso corresponderia a dizer que “Assim como o direito não procede da pura arbitrariedade, tampouco procede dela o crime, isto é, a luta do indivíduo isolado contra as condições dominantes”. Em suma, o direito e a lei não representariam, para os autores, “uma vontade universal independente”, bem como o crime não seria pura e simplesmente a ruptura da lei e do direito. (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 318).

Por conseguinte, o direito teria origem na propriedade privada de modo a se constituir em direitos e poderes ao dono sobre aquela terra e o que dela é derivado. O direito privado, a partir da propriedade privada, dissolveu as comunidades naturais e passou a tornar aquelas terras produtivas e lucrativas para o capitalismo e seus donos. Deste modo, os proprietários se consolidaram como classe nacionalmente reconhecida e passaram assim a condicionar o Estado, já que pagavam impostos e eram elementares para o interesse de funcionamento do capital. Então, o direito foi sendo desenvolvido para garantir o atendimento das necessidades das forças produtivas baseadas na exploração de classe, na mais-valia e no lucro.

Com o desenvolvimento da sociedade burguesa, ou seja, com a evolução dos interesses pessoais em interesses de classe, as relações jurídicas se modificaram e civilizaram a sua expressão. Não foram mais concebidas como individuais, mas como *universais*. Ao mesmo tempo, a divisão do trabalho transferiu para as mãos de poucos a conservação dos interesses

conflitantes dos indivíduos singulares, o que provocou também o desaparecimento da imposição bárbara do direito. (MARX; ENGELS, 1845-6/2007, p. 331, grifos dos autores).

Ao assumirem esta roupagem universal, o direito e a lei passaram a ser percebidos sob a concepção idealista como sagrado, moral, estranho e ideia fixa; já o crime como profano, pessoal, egoísta e imoral, sendo esta abordagem muito difundida inclusive na sociedade atual. Marx e Engels (1845-6/2007) refutaram esta vertente idealista justamente por não estabelecer conexões com as condições concretas dos homens reais e não conseguir captar as relações sociais e de dominação burguesa. Logo, esses autores nos ajudaram a compreender como o direito vem se constituindo historicamente como direito elaborado por e para a classe burguesa e disseminado como vontade soberana devido à sua força econômica e política.

Nesta perspectiva, foi possível constatar os pobres sendo destituídos de todo e qualquer direito e ainda criminalizados historicamente de modo que até suas práticas costumeiras que garantiam sua subsistência passaram a ser encaradas como crime e a eles são destinadas somente concessões casuais. Sendo assim, as relações jurídicas seriam determinadas pela classe dominante, os proprietários de terra, os donos de meios de produção, a burguesia, a fim de criar leis e direitos com o intuito de atender a seus interesses e manter o desempenho efetivo do capital bem como seus lucros. Atrelado a isso, notou-se a predominância histórica na sociedade do discurso e das ideias próprias desta classe dominante, os quais mascaram este jogo de interesses por meio da meritocracia culpabilizando os sujeitos por sua condição. Nesta lógica, os pobres são vistos como pobres e criminosos por não terem capacidade de se adequar ao capitalismo devido ao seu caráter deturpado, marginal, profano e imoral e, não, por suas condições limitadas e desiguais em relação à classe dominante. Portanto, Estado e judiciário seriam regidos e formatados conforme os interesses do capitalismo, sendo a prisão, local onde está inserido o fenômeno focalizado nesta investigação, o meio para garantir o funcionamento do capital protegendo-o dos ataques à propriedade privada, que é seu cerne, instituindo-os como crimes e isolando bem como punindo seus agentes, os pobres, considerados vândalos, marginais e criminosos.

Tendo discorrido sobre a crise estrutural do capitalismo e o processo de criminalização dos pobres, os quais envolvem tanto o professor, quanto o aluno aqui estudados, passamos para o ponto seguinte, em que será tratado sobre a atividade educativa e, em especial, sobre os componentes históricos da educação escolar no meio penitenciário dispostos em dados e

documentos legais, além de vertentes teóricas que nos ajudaram a compreender o trabalho docente.

## **5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO**

Este capítulo apresenta uma discussão que teve o objetivo de abordar a educação nas escolas inseridas nas prisões brasileiras e, para tanto, tratou de aspectos relacionados à educação (questões filosóficas e pedagógicas), às compreensões do trabalho docente e seus constituintes, ao formato escolar bem como aos temas institucionais e burocráticos da atividade de ensinar. Ademais, se faz importante elucidar alguns aspectos históricos da educação escolar no sistema penitenciário no sentido de compreender seu desenvolvimento até o estado atual. Neste intuito, foram exploradas legislações internacionais e nacionais, fundamentos e concepções para educação nas prisões, modelos educativos empregados, dados e informações concernentes à realidade fatural em âmbito nacional, estadual e local. Tendo feito isso, foi possível construir reflexões acerca das precariedades da educação escolar dedicada a pessoas em privação de liberdade, bem como esboçar possíveis alternativas a esta realidade tão marginalizada e negada pela sociedade.

A fim de desenvolver as discussões acima resumidas, dividimos este capítulo em três seções, sendo elas: 1- Compreensões acerca do trabalho docente, 2- A educação escolar nas prisões, e 3- Educação no sistema penitenciário: norteadores teórico-metodológicos e a sua realidade concreta.

### **5.1 Compreensões acerca do trabalho docente**

O estudo acerca do trabalho docente requer como pressuposto a abordagem do campo ao qual ele está inserido: a educação. Com esta intenção, recorremos a Newton Duarte e Dermeval Saviani (2012) para promover reflexões sobre o processo de educar e o que ele envolve em perspectiva materialista histórica dialética. Assim sendo, os teóricos referidos definiram educação como “formação humana” e “promoção do homem” viabilizada pela “comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana” de modo que neste processo todas as pessoas envolvidas são promovidas, ou seja, tanto educador quanto educando se desenvolvem na relação educacional, já que, para este exercício intelectual, ambos precisam ultrapassar as limitações e pontos de vista pessoais para se colocar num plano

universal em que é possível estabelecer a comunicação reconhecendo o outro. Ademais, sobre o papel da educação os autores indicaram:

O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização. (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 50).

Conseqüentemente, foi possível afirmar que a educação é uma atividade particular dos seres humanos e que exige do educador um amplo conhecimento a respeito do homem, o qual pode ser alcançado pela filosofia, que representa a forma mais elevada de compreensão do homem pelo próprio homem. A filosofia, por sua vez, é nada mais do que a história da produção da existência humana, logo, deve compor a formação do educador, a filosofia e a história da educação, a compreensão de como o homem se forma historicamente humano. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14).

Nesta perspectiva, os autores sugeriram que este entendimento histórico-ontológico (próprio do ser) da formação humana atinge seu máximo no marxismo, uma vez que não propõe reflexões abstratas e metafísicas acerca do homem, mas, pelo contrário, concretas e historicizadas. Nesse sentido, foi adotado o pensamento de Marx em que a formação humana é abordada “na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 20). Este processo de objetivação consistiria na produção humana de uma realidade objetiva a qual carrega, assim, traços humanos e socioculturais. Entretanto, a objetivação torna indispensável a apropriação, que seria a incorporação dos elementos à volta do homem. Tais fenômenos ocorreriam somente na atividade humana, a qual tem sua forma mais elementar na transformação da natureza. Portanto, para que o homem pudesse sobreviver, garantir sua existência, se autorrealizar e iniciar sua formação humana, foi necessário a ele se apropriar dos elementos naturais a sua volta e os transformar pela objetivação para atender suas necessidades básicas. (DUARTE, 2006; SAVIANI; DUARTE, 2012).

Por conseguinte, a relação entre apropriação e objetivação consistiria no que Marx chamou de trabalho, a atividade vital e própria do homem, pois nela o ser humano agiria segundo a consciência e se objetivaria em produtos que passam a ter atribuídos a eles

significados sociais, logo, é por meio do trabalho que o homem passa a se constituir humanamente. Inicialmente, o desenvolvimento histórico de constituição humana do homem se dava pelo trabalho, de forma que a educação era uma consequência imediata da atividade produtiva, ou seja, a educação era equivalente ao aprender uma sequência de ações sobre a natureza, um trabalho, e ao próprio fato de estar em convívio social, já que não se via necessidade de outros formatos de educação. (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Todavia, no decorrer da história social, a partir da fragmentação da sociedade em classes opostas, observou-se a divisão social do trabalho de modo que os processos de apropriação e objetivação passaram a se dar de forma parcial devido a não mais contemplarem a totalidade material e não material e, conseqüentemente, a realização e o desenvolvimento dos seres humanos deixaram de ser totais. Exemplificando: um trabalho que anteriormente o homem executava desde o seu planejamento, ação, produto final e suas aplicações, exigindo, assim, maior conhecimento a respeito dos constituintes daquele objeto de trabalho, com a segregação do trabalho, o homem passou a dominar somente uma pequena parte do processo de trabalho, exigindo menos habilidades e potencialidades de um indivíduo, bem como acarretando num desenvolvimento humano inferior àquele que se teria com o envolvimento na atividade como um todo. Em suma, nas palavras dos autores:

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

No último período da citação acima, quando os teóricos falaram sobre os produtos do trabalho que não podem ser totalmente apropriados pelos trabalhadores na sociedade capitalista, eles estavam se referindo ao processo de alienação, que seria totalmente contrário ao de humanização, em que o trabalhador é capturado pelo modo de produção capitalista por meio da sujeição à venda de seu trabalho para sua sobrevivência na sociedade onde é exigido dele o agir mecanicamente, apenas operacionalizando e não mais desempenhando seu trabalho de forma plena e consciente.

Dessa forma, o trabalho, para se constituir como atividade humana, não poderia ser alienado, mas ser transformado em autoatividade, atividade autorrealizadora, na qual o sujeito está em constante relação: com sua própria atividade e com os resultados dela, consigo mesmo enquanto ser genérico e, com os outros indivíduos envolvidos nela. Ao superar por meio da autoatividade tais formatos sociais de produção que fazem do trabalho alienado, conseqüentemente também se supera a relação alienada que condiciona o sujeito a agir genericamente (trabalhar) somente como um meio para a sobrevivência, bem como se supera a dicotomia entre individualidade e a condição genérica. Por outro lado, os autores afirmaram que na sociedade comunista, segundo Marx, as relações interpessoais não são estabelecidas para mera satisfação de necessidades externas como de ordem econômica ou social, mas para realização de necessidades individuais, logo, um sujeito se relaciona com o outro por seu conteúdo humano, sendo a humanidade de um fundamental para a humanidade de outro. (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Inserida neste contexto marcado pelo antagonismo de classes e pela divisão social do trabalho, a educação passou a existir sob novo formato: a educação escolar, inicialmente destinada para a classe mais abastada que não dependia do trabalho material, existindo ainda como uma vertente secundária de educação, uma vez que a forma dominante ainda era a educação pelo trabalho, a fim de prosseguir o desenvolvimento da sociedade pelo processo produtivo material e de garantir a própria subsistência do homem.

Entretanto, com a emergência do capitalismo, a educação escolar se tornou o modo socialmente dominante de educação, porque foram alteradas as relações produtivas, sociais, de desenvolvimento e de aquisição de saber, de forma que a população migrou do campo para as cidades, acompanhando o movimento do processo produtivo que era fundamentalmente advindo da agricultura e passou para a indústria, transformando a ciência, o saber, um componente da produção. Ademais, a sociedade deixou de ser baseada no direito natural para se sustentar no direito positivo, contratual e sistemático, tendo maior necessidade do conhecimento científico e formal.

Por conseguinte, a escola emergiu com o papel de promover o acesso à cultura, aos saberes que se constituíram como condição universal de participação social; e, não sendo mais uma cultura de caráter natural, também a educação não poderia mais ocorrer

espontaneamente, porém, metódica e sistematicamente por meio de sua institucionalização. Sobre esse processo, Duarte e Saviani (2012, p. 44) ainda afirmaram:

Tal institucionalização significa que a produção e reprodução do ser da sociedade passam, ao longo do processo histórico, a requerer a existência de um tipo específico de atividade humana, voltado para a formação dos indivíduos. Em outras palavras, a partir do capitalismo torna-se uma necessidade do ser da sociedade a elevação do processo educativo, do nível de processo educativo em-si para o nível de processo educativo para-si.

Contudo, os autores fizeram a ressalva de que existe um caráter contraditório da educação escolar na sociedade capitalista, tendo em vista que há a demanda para uma educação para-si, mas a universalização da educação é confrontada com as relações capitalistas de produção. Neste ínterim, tornou-se uma exigência do capitalismo a aquisição de saberes, sua socialização e democratização pelo viés da educação escolar, no entanto ela não é efetivada neste regime socioeconômico em que predomina as relações de dominação de uma classe social sobre a outra, a competitividade e a concorrência desiguais. (DUARTE; SAVIANI, 2012).

Dessa forma, é possível considerar a escola como também manipulada por esta classe dominante e por interesses capitalistas de modo a deixar de se caracterizar como de formação humana autônoma e livre em sua plenitude por viabilizar educação de qualidade somente às elites ampliando seu nível intelectual, enquanto que às camadas menos favorecidas, quando permitido o acesso à educação, é precário e restrito, pois é a classe dominante quem decide a quantidade e o tipo de conhecimento a ser transmitido a essa população para que esta continue sendo manipulada e não promova revoluções. (DUARTE, 2006).

Por conseguinte, a escola, também sendo constituída por condicionantes sócio-históricos, foi marcada pela luta de classes e pelos discursos que a permeavam. A partir de meados do século XIX, foram constituídos os denominados “sistemas nacionais de ensino”, sendo o primeiro deles representado pela Pedagogia Tradicional, que era fundamentada numa metodologia, que é utilizada ainda na atualidade, constituída pelas seguintes ações: preparação do aluno – revisão dos conteúdos anteriormente aprendidos; apresentação/exposição do novo conhecimento; assimilação do aluno por comparação com o saber adquirido anteriormente; generalização a partir da identificação de outros fenômenos correspondentes; e aplicação pela realização de exercícios. Essa pedagogia centrava-se na



universalização da escola por meio da transmissão, a todos os cidadãos, dos conhecimentos acumulados historicamente, pois defendia a educação como um direito de todos. Assim sendo, a Pedagogia Tradicional estava ligada a movimentos populares e à burguesia que ainda buscava sua ascensão como classe, ou seja, a burguesia se aliou ao proletariado a fim de somar forças contra uma classe dominante, para romper com o regime feudal. Nesse período, então, a burguesia assumiu um caráter revolucionário e histórico, buscando transformação social e igualdade entre os homens, se estruturando pela defesa de programas nacionais de ensino para a escolarização universal no intuito de tornar os cidadãos ativos politicamente, construindo uma democracia (SAVIANI, 2003).

Todavia, uma vez consolidada como classe dominante, a burguesia passou a ter interesses destoantes daqueles da participação popular, já que ela não almejava mais transformação social, pelo contrário, visava a conservação social, que a garantiria no poder. Nesse sentido, a própria burguesia impulsionou críticas, no final do século XIX, à Pedagogia Tradicional, que ela mesma desenvolveu, apontando o seu fracasso no objetivo de universalização da escola. A partir disso, a classe burguesa, já em ascensão, formulou e efetivou outros sistemas educacionais, de modo a desqualificar e tornar obsoleto o método da Pedagogia Tradicional, para reafirmar a superioridade de sua nova metodologia que, na verdade, estava sintonizada à reprodução social. Conseqüentemente, passou a ser difundida a pedagogia da Escola Nova, caracterizada por um ensino baseado nos métodos científicos, de desenvolvimento de pesquisa, em que o aluno seria o protagonista do processo de aprendizagem e não mais o professor.

Esta nova proposta de ensino seria aplicada por meio dos procedimentos de: tornar o ensino como uma atividade de pesquisa; levantar um problema; buscar dados sobre a realidade do problema; formular hipóteses e; experimentar testando as hipóteses. Com isso, segundo o autor, “a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa” (SAVIANI, 2003, p. 46).

Ademais, a Pedagogia Nova tinha como propósito a “equalização social” em que o fenômeno da marginalidade escolar era justificado pelas diferenças individuais, pelas anormalidades, deficiências, desajustes e inaptações, logo, seria tarefa da educação corrigir

essa marginalidade adaptando os sujeitos à sociedade sob o viés de biopsicologização do ensino, da escola e do meio social.

Todavia, o resultado dessa prática de ensino foi o agravamento dessa marginalidade, pois ela deixava o aluno à mercê de seu próprio desenvolvimento, uma vez que o professor tinha apenas o papel de apoiador enquanto que o aluno teria que buscar o conhecimento sozinho, por sua determinação e atividade livres.

Deste modo, a proposta da Escola Nova realizou, na verdade, o rebaixamento da qualidade do ensino destinado à população mais pobre e a elevação do nível da educação direcionada à elite de modo a não promover transformação social, mas a conservação e reprodução do capital e, conseqüentemente, das desigualdades entre os homens e da dominação de uma classe sobre a outra (SAVIANI, 2003, p. 07).

Em resumo, foi percebido no decorrer da história o potencial formativo da escola e seus efeitos no estabelecimento das relações sociais, de forma que se passou a utilizá-la não somente como combatente da ignorância, mas como estratégia de condicionamento ideológico e de dominação social. Foi nesta perspectiva que a burguesia atuou, no intuito de se consolidar como classe dominante, pela defesa da educação como direito de todos e como base para participação política numa democracia e, posteriormente, mudou o foco da educação para a questão pedagógica, dissimulando uma preocupação com a marginalidade escolar, porém com o real propósito de garantir a sua hegemonia no poder. Uma vez alcançado seu objetivo máximo: sua ascensão, a burguesia deixou de assumir uma postura revolucionária para incorporar outra de natureza conservadora, agindo no movimento contrário à história, tornando a escola um aparelho ideológico movido por seus interesses: reproduzindo as forças produtivas e as relações sociais delas decorrentes e impedindo a formação ideológica do proletariado.

Assim sendo, a socialização dos produtos culturais não representava mais uma finalidade burguesa, ao contrário, ela passou a reforçar a “violência material” - a dominação econômica - pela sua conversão ao “plano simbólico” - a dominação cultural. (SAVIANI, 2003, p. 18).

As pedagogias desenvolvidas pela classe burguesa para a reprodução social e sua conservação no poder, como a Escola Nova, eram ancoradas, de acordo com Duarte (2006), no lema “aprender a aprender”, que foi compreendido como:

[...] o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...]O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2006, p. 08).

Além disso, a Pedagogia do “aprender a aprender” propõe uma educação fundamentada puramente para a formação da capacidade adaptativa dos sujeitos, restringindo inclusive a criatividade humana às possibilidades de modos de adaptação, isso porque é caracterizada como uma educação que deve preparar as pessoas para estarem em sintonia e acompanharem o ritmo social e o seu acelerado processo de modificação. Logo, o lema “aprender a aprender” centraliza a função da educação escolar não na formação de indivíduos com conhecimentos objetivos e concretos, contudo, de sujeitos disponíveis para aprender conceitos úteis à sua adequação ao mercado globalizado, apoiando-se para tanto em visões naturalizantes das relações entre homem e sociedade. (DUARTE, 2006).

Contrapondo a vertente de Pedagogia do “aprender a aprender”, o autor apontou a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani com fundamentação teórica em Marx e em compromisso político com o socialismo, a qual indica ser o papel da escola “a socialização do saber historicamente produzido”, sendo uma “resistência ativa” a tudo aquilo que impede ou dificulta a “socialização do domínio do saber objetivo”, promovendo uma ampliação das perspectivas culturais dos educandos, que atenda não somente as superficialidades das necessidades urgentes dos alunos, mas desperte neles necessidades de patamar superior que contribuam para o desenvolvimento efetivo da individualidade e que transmita conhecimentos indicados como produzidos por homens concretos e em circunstâncias históricas particulares. (DUARTE, 2006, p. 09-10).

Duarte (2006) ainda apontou que apesar de a educação escolar representar um papel importante na formação humana por se constituir uma mediadora para o processo de apropriação da cultura existente assumindo traços específicos justamente do trabalho educativo, ela não pode ser considerada como único processo educativo, porque existem

outras formas de apropriação no contexto das práticas sociais que são caracterizadas também como processo educativo, o que, por outro lado, não anularia a relevância da educação escolar na formação de indivíduos na sociedade atual.

Por essa razão, o autor, inspirado no psicólogo soviético Leontiev, afirmou que a tarefa própria da educação se torna mais complexa e desafiante na mesma proporção do progresso da humanidade que torna mais densa e plural a acumulação de práticas sócio-históricas. Assim, um avanço evolutivo da humanidade exigiria igualmente o mesmo da educação a fim de aperfeiçoar os métodos educativos, enriquecer o trabalho do professor e desenvolver os planos de estudo e a ciência pedagógica conforme as condições humanas e históricas dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Saviani (2003) sugeriu também a necessidade de uma pedagogia de caráter revolucionário, isto é, comprometida com a transformação social, com a luta contra a hegemonia e com o fortalecimento da participação das forças populares. Além disso, essa pedagogia seria fundamentada em um conteúdo revolucionário e histórico, o qual reconhece os determinantes histórico-sociais que compõem a educação. Por conseguinte, a Pedagogia Revolucionária compreenderia que a universalização da escola, o acesso de todos os cidadãos à escola implicaria na pressão “no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em *igualdade real*” por meio da igualdade de acesso aos produtos culturais, aos conhecimentos disponíveis, conteúdos concretos, reais e dinâmicos (SAVIANI, 2003, p. 64, grifos do autor).

Inserida neste melindroso papel da educação está a atividade do professor, a qual possui uma série de especificidades que passamos a abordar neste parágrafo e nos subsequentes. O trabalho docente foi definido por Tardif e Lessard (2014) como um modo particular de atividade sobre o humano, isto é, um trabalho em que o profissional se empenha a um objeto de seu labor o qual é justamente outro indivíduo, logo, não se trata de um trabalho sobre um objeto material, inerte, inorgânico, previsível e controlado como o de um artesão que lapida sua matéria prima, entretanto de um trabalho que é destinado a um “objeto” vivo, detentor de consciência e vontade própria, reagindo de formas variadas e inesperadas a determinado estímulo. Os autores chamaram, então, o trabalho docente de interativo, ou seja,

que tem como pressuposto elementar a interação humana por se caracterizar como um trabalho sobre e com outrem.

Tardif e Lessard (2014) apontaram a importância de estudar o trabalho docente em seu meio: pelo contexto social e de execução da atividade. A docência, situada numa organização socioeconômica do trabalho própria das sociedades industriais modernas, era tomada como trabalho improdutivo, já que não promovia desenvolvimento direto do capitalismo em contraposição com o setor industrial que produzia bens materiais e movimentava a economia. Todavia, esta ênfase na produção de bens materiais começou a declinar e a entrar em ascensão a sociedade fundamentada socioeconomicamente nos serviços em que se valorizava o conhecimento teórico, técnico e prático.

Sendo assim, com o tempo foi se acentuando a importância dos conhecimentos formais, abstratos e tecnológicos que demandam uma formação mais elevada e qualificada e, tais transformações resultaram no crescimento de ocupações que possuem seres humanos como matéria-prima ou “objeto” de trabalho, do trabalho interativo, que centraliza o estar em relação. O trabalho interativo exige dos seus profissionais habilidades de comunicação, mediação simbólica e verbal, de abstração e reflexão. Portanto, foi percebido um processo histórico que paulatinamente foi desconectando a ênfase da organização socioeconômica do trabalho sobre a produção de bens materiais para dar lugar às tendências atuais centradas na globalização, nos intercâmbios, comunicações e informações.

Por conseguinte, a atividade de ensino foi com o tempo assumindo um papel fundamental na sociedade: renovação e compartilhamento dos conhecimentos e dos aspectos culturais, logo, o principal instrumento de formação e socialização. Com a urbanização e industrialização, tal prática social passou a ser institucionalizada situando-a em um local físico, a escola, um meio onde ocorrem as interações as quais criam raízes e se estruturam no cerne do processo da atividade escolar, especialmente no trabalho docente sobre e com os alunos.

Dessa forma, foi a partir do processo de escolarização que se constituiu e formalizou um novo campo de trabalho: a docência escolar, a qual passou a remodelar, transformar e adaptar as formas de ensino e socialização a um padrão institucional escolar. Então, a escola passou a funcionar não somente como um espaço físico e restrito onde se ensina, mas também como uma organização do trabalho em que são estabelecidos referenciais didáticos,

pedagógicos e curriculares além de exigir certas formações profissionais e atribuir tarefas e funções específicas. Os teóricos ainda concluíram:

*Em suma, pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas.* (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 25, grifos dos autores).

Nesse sentido, a escolarização veio não somente para legitimar o espaço e o ofício de ensinar, como também para controlar tal processo por meio das burocracias, demandas institucionais e sociais, as quais subordinam e restringem a autonomia dos professores em sua prática. Este tema dos formatos de gestão do trabalho docente esbarra diretamente na questão da profissionalização do ensino, que seria justamente empoderar os protagonistas sociais responsáveis pelo ensino de modo a valorizá-los e possibilitar maior autonomia a eles em suas práticas, instrumentalizada a partir de uma ética profissional específica; fortalecer a coletividade profissional a fim de terem maior representatividade e participação na administração e nas decisões relativas à educação; construir e compartilhar pesquisas, saberes e conhecimentos acerca da experiência, da competência e das inovações profissionais.

Não obstante, o que se percebeu foi o movimento contrário a essa profissionalização promovido pelos modelos de gestão do trabalho e, ainda um crescente processo de proletarização do trabalho docente, isto é, a transformação dos professores em meros operadores de uma atividade a qual são destituídos de poder e de participação nas decisões que a ela pertencem e que os afetam diretamente. Portanto, nas palavras dos autores:

*[...] a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.* (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 27, grifos dos autores).

Nesta perspectiva, a docência seria um trabalho codificado no que diz respeito à rotina, às obrigações, prescrições e normas institucionais, sendo considerada uma “*atividade instrumental controlada e formalizada*” principalmente pela escola enquanto instituição. A

escola possui uma série de dispositivos institucionais que servem para estruturar e delimitar este ambiente social os quais vêm interferir no comportamento dos alunos a partir de regras de comportamento, disciplina e moralização quanto nas atividades dos agentes escolares, inclusive do professor, por meio das padronizações de instrumentos, livros, estruturas curriculares, metodologias entre outros.

Por essa razão, a escola foi considerada até uma espécie de “primeira organização científica do trabalho”. No entanto, existe uma ambivalência na constituição do trabalho docente que ao mesmo tempo em que pode ser caracterizado como uma atividade codificada e controlada também pode ser qualificada como autônoma e flexível, devido principalmente ao “objeto” de sua prática, um ser humano, o aluno, que vai ter um movimento circular na escola de modo a apresentar ao professor as mais variadas situações com as quais ele precisa lidar (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 42, 60, grifos dos autores).

Neste ínterim, o fato de se ter um “objeto humano” como centro da atividade transforma a essência deste trabalho e o modo de ação deste profissional, o qual precisa construir uma relação interativa com este objeto diferentemente do que ocorre com qualquer outro de natureza distinta. Dessa forma, é fundamental ao professor ter um cuidado maior com o “objeto” de seu trabalho de modo a contemplar a humanidade e a especificidade dele a partir do respeito e da ética em sua prática. Tratando-se de “objeto humano” em situação de maior fragilidade, esta atenção necessita ser redobrada, como é o caso de crianças, enfermos, idosos, vítimas, detentos e etc. de forma a contextualizar e adequar o formato de atividade às diferentes demandas e condições. Ademais, foi adotada pelos autores a concepção marxiana em que o trabalho, em seu desenvolvimento, promove a transformação tanto do objeto de trabalho quanto do trabalhador, sendo ambos: objeto e trabalhador, de natureza humana, haveria uma interatividade e uma potencialidade de transformação ainda maior.

Assim sendo, o professor também é afetado, modificado e transpassado por sua atividade e por seu objeto de trabalho, principalmente quando se trata de um humano, podendo surgir choque de valores e questões de poder que precisam ser ponderados para que não se tornem abusos, por isso a importância da ética na atuação para a “[...] coordenação das ações coletivas de indivíduos tão diferentes, autônomos e capazes de iniciativas [...]”.

Neste cenário, também está localizada a questão da igualdade de tratamento, isto é, o professor tem que lidar com todos os alunos de forma igual, sem distinção de um para o outro,

embora, até contraditoriamente, ele precise compreender as necessidades e especificidades de cada um de modo a tentar conciliar as demandas individuais e coletivas, sendo esta uma árdua tarefa a qual cabe somente ao professor resolver, tendo em vista que o professor é sozinho dentro da sala de aula o que representa duplo aspecto: a solidão na classe proporciona autonomia e responsabilidade, porém, também a vulnerabilidade.

Esta questão de vulnerabilidade fica mais acentuada aos professores no que concerne a salas de aula no interior de presídios em relação à evidência explícita de que estes alunos causaram algum “dano/mal à sociedade”, logo, podem provocar neles também (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 70).

Dessa forma, “[...] a classe é um dos ambientes sociais mais controlados de todos [...]” por meio do apreço pela ordem e pela disciplina que são estabelecidos pelos dispositivos da regra, do silêncio, da separação, disposição dos alunos, da vigilância e até da punição. Conseqüentemente, foi possível afirmar que a estrutura da escola muito se assemelha à estrutura da prisão, já que ambas são consideradas “instituições totais” por Goffman que se caracterizam justamente por esse controle, vigilância, ordenamento e moralização intensos. Nesse sentido, a figura do professor acabou por assumir o papel de instrutor e moralizador, já que além de possuir a missão de ensinar, também é responsável por socializar, tendo em vista que é o centro da atividade em sala de aula, possui maior visibilidade e domina as ações em classe. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 64).

De acordo com Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente pode ser analisado por suas dimensões constituintes que foram postuladas por de Coster e Pichault, mas que os autores em questão destacaram três, sendo elas: a atividade, o *status* e a experiência. O trabalho docente enquanto atividade diz respeito ao agir em um meio específico, condicionado por um objetivo se dedicando a um objeto por meio de técnicas e instrumentos. Além disso, a docência, como qualquer outra atividade, é composta por aspectos organizacionais que a condicionam bem como aspectos dinâmicos, próprios do desenvolvimento da atividade.

Sob outra vertente, o trabalho docente como *status* está relacionado à identidade do professor em âmbito da organização social quanto do trabalho no sentido de como elas funcionam e estabelecem regras, normas, posições e papéis. Esta identidade não é nata, contudo construída por trabalhadores ativos e conscientes que participam e atribuem sentido



às escolhas de sua prática, portanto, ela é produto mais de uma atividade pessoal e coletiva do que de um legado organizacional e institucional.

Por último, a docência sob a dimensão da experiência, aborda a vivência e os significados atribuídos ao trabalho pelo professor, bem como os processos de aprendizagem natural que fundamentam as certezas sobre a atuação advindas do controle de situações que se repetem no trabalho. Estas certezas são nada mais do que a criação dos hábitos e costumes, respostas vencedoras para lidar com situações específicas.

Contudo, a experiência não pode se restringir unicamente ao tempo de repetição de determinado modo de agir, todavia deve também contemplar a “intensidade e significação” da vivência de uma prática pelo sujeito. Ademais, existe o problema da psicologização e da individualização da experiência que dificultam o compartilhamento de saberes e práticas além da constituição e do fortalecimento da coletividade, pois destitui da experiência individual a dimensão social, a qual permite um cenário compartilhado com vivências comuns e características de um tipo de trabalho.

Por fim, tendo abordado questões mais amplas e gerais acerca da educação, seus constituintes, bem como sobre o trabalho docente e alguns aspectos nele envolvidos, passamos então a delimitar as discussões, a fim de nos aproximarmos mais da realidade contemplada por esta pesquisa: o trabalho docente desenvolvido nas escolas inseridas em contexto prisional. Para tanto, no tópico seguinte do texto descreveremos como a educação nas prisões passou a ser viabilizada e compreendida como um direito constitucional desde o âmbito internacional, interpretado pelo nacional e executado pelo estadual ao longo da história.

## 5.2 A educação escolar nas prisões

A educação passou a ser compreendida como um direito também das pessoas em privação de liberdade a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que explicitou em seu artigo 26 a universalidade do direito à educação, logo, um direito de todas as pessoas em quaisquer condições em que se encontram. Esta determinação adquiriu caráter jurídico internacional obrigatório quando se estabeleceu o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais a partir do qual foi criado, em 1985, um comitê para

fiscalização destes direitos, inclusive o que concerne ao da educação. Portanto, os países signatários do Pacto, sendo o Brasil um integrante, seriam incumbidos de obrigações a fim de zelar, respeitar, proteger e colocar em prática todos os direitos humanos firmados como referência.

O mencionado comitê de fiscalização da implantação dos direitos nos países pactuados considerou que o direito da educação seria garantido à população a partir de quatro pilares, sendo eles: a disponibilidade – a obrigatoriedade de oferecimento gratuito de instituições e programas de educação em quantidades adequadas à demanda com instalações, materiais e profissionais de qualidade; a acessibilidade – a oferta de educação não deve ocorrer de forma discriminatória, pelo contrário, deve contemplar a todos, em especial a pessoas em situação de vulnerabilidade; a aceitabilidade – os planos, modelos e metodologias educacional-pedagógicas precisam se convenientes e harmonizados culturalmente; adaptabilidade – a proposta de uma educação que seja flexível para atender as demandas locais a fim de promover transformações por meio de compreensões culturais e sociais globais e variadas. (CARREIRA; CARNEIRO, 2009).

Além desses documentos, a educação também está prevista em outros de natureza internacional, tais como:

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo 1º); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (parágrafo 1º, art. 29); Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (artigos 10 e 14); Convenção contra a Discriminação no Ensino (artigos 3º, 4º e 5º); Declaração e Plano de Ação de Viena (parte no 1, parágrafo 33 e 80); Agenda 21 (capítulo 36); Declaração de Copenhague (compromisso nº 6); Plataforma de Ação de Beijing (parágrafos 69, 80, 81 e 82); Agenda de Habitat (parágrafos 2.36 e 3.43); Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (parágrafo 2º) e a Declaração e o Programa de Ação de Durban – contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (dos artigos 117 a 143). (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p. 11).

No que tange especificamente à população nas prisões, foi produzido um documento internacional intitulado “Regras Mínimas para o tratamento de prisioneiros” aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1957 o qual afirma que: “1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos, incluindo instrução religiosa”. Além disso, prevê que a educação seja incorporada no programa educacional do

país, a fim de possibilitar a continuidade da formação pós reclusão. Também no contexto prisional existe a “Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes” aprovada pela ONU em 1984 a qual zela pelos direitos da educação de modo a coibir que agentes penitenciários dificultem o acesso à educação a pessoas em privação de liberdade.

Ademais, a Declaração de Hamburgo, de 1997, aprovada pela 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confinteia), possibilitou avanços importantes para o direito de pessoas em situação de aprisionamento a nível internacional, assegurando-o como integrante do direito da educação de jovens e adultos. (CARREIRA; CARNEIRO, 2009).

No que diz respeito às legislações nacionais, a educação a pessoas encarceradas passou a ter representatividade quando foi promulgada a Lei de Execução Penal, em 1984, em que foi instituído o direito ao apenado à assistência prevista no artigo 10, 11 e, especificamente sobre a educacional, na Seção V, com elucidação do que compreenderia tal modalidade de assistência sendo ela “a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984). Ainda, esta lei de 1984 prevê também a remição de pena por trabalho ou estudo, de modo que 12 horas de frequência escolar diminui um dia de pena a ser cumprido, o que por um lado representa um estímulo aos detentos a frequentarem a escola, porém, por outro move os presos a irem para a escola com interesse não de aprender, mas somente de reduzirem suas penas. Corroborando com a Lei de Execução Penal, quatro anos depois foi declarada a Constituição de 1988, respeitando as determinações internacionais acerca dos Direitos Humanos, e instituindo a educação, então, como direito de todos e dever do Estado. (BRASIL, 1988).

No Brasil, a educação de pessoas no sistema penitenciário pertence à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual dispõe a continuidade dos estudos em ensino fundamental e médio para pessoas que não tiveram acesso em idade própria, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em vias de possibilitar a execução desta EJA no sistema prisional, o Plano Nacional de Educação, de 2001, estabelece que o Estado deve implantar em todas as unidades prisionais programas de educação de nível fundamental, médio bem como de formação profissionalizante.

De modo a consolidar ainda mais a educação no contexto prisional, foi aprovada a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, proposta pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais e possui entre outras as seguintes normativas:

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; Art. 4º - A gestão da educação no contexto prisional deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões. 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. (BRASIL, 2009).

No ano seguinte, em 2010, foi aprovada a Resolução nº 2 elaborada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais da qual destacamos as seguintes normativas:

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações: IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida; V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais; VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e

adultos; VII – contemplará o atendimento em todos os turnos. (BRASIL, 2010).

Ainda, em novembro de 2011, foi instituído o Decreto nº 7.626, pela presidenta Dilma Rousseff, que estabeleceu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), que tem por intuito expandir e melhorar a qualidade da oferta de educação às pessoas em privação de liberdade com os objetivos de:

I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal; II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação; III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional; IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional; V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional. (BRASIL, 2011).

No que concerne ao panorama estadual, a educação escolar nas prisões, segundo Leme (2018), ficou sob responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo até 1979, como extensão da educação pública estadual, de modo que em cada unidade prisional a educação era assumida por uma escola pública, sem uma padronização das atividades escolares nas penitenciárias de todo o Estado, com didática e pedagogia que não respeitavam a condicionalidade de educação para adulto preso. Ademais, foi percebida uma preferência nos comissionamentos de professores no sentido de que se privilegiavam os professores que se encontravam próximos de se aposentarem tendo em vista às gratificações salariais acrescidas pelo trabalho na penitenciária, tais como os adicionais de periculosidade e insalubridade, a fim de incorporá-los indefinidamente em seus provimentos.

Todavia, em 1979, o governador em exercício suspendeu os comissionamentos da rede estadual, paralisando as aulas nas instituições prisionais paulistas, já que não havia educadores responsáveis. Com o intuito de retomar as práticas educativas, passou-se, então, a exercer o papel de educadores funcionários de outra ordem, a princípio, os agentes penitenciários, porém, os resultados dessa iniciativa não foram exitosos, pois causou uma mistura de papéis opostos: o de punir, reprimir, castigar e humilhar com o de educar,

emancipar e humanizar, uma vez que estes funcionários eram formados pela lógica institucional carcerária. A partir desse impasse, a alternativa encontrada foi a de selecionar, entre a própria população carcerária, pessoas de nível de instrução mais elevado que assumissem a função docente no contexto prisional. Por outro lado, a falta de recursos para a instrumentalização das ações escolares, como o material escolar e didático, e de norteadores pedagógicos que viessem a orientar o processo de ensino ainda eram dificuldades a serem superadas. (LEME, 2018).

Nesse cenário, veio a suprir tais demandas escolares nas prisões a Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” (FUNAP), órgão vinculado à Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) e fundado em 1976, com o objetivo favorecer a inclusão social a partir do desenvolvimento pessoal, educacional e profissional dos presidiários. Assim sendo, inicialmente, a FUNAP forneceu amparo material e pessoal pelo fornecimento de instrumentos escolares e pela expansão do quadro de monitores por meio da contratação de educadores autônomos conforme as demandas de cada unidade, tendo em vista que ainda não havia um plano estadual educacional em vigência. (LEME, 2018).

Apesar da atuação direta da FUNAP nas escolas em prisões paulistas desde 1979, somente em 1987 ela foi nomeada oficialmente como responsável pela educação nas unidades prisionais de todo o estado. Com este encargo reconhecido legalmente, foi possível uniformizar as metodologias escolares e obter acompanhamento mais sistemático dos alunos com a finalidade de proporcionar uma educação contínua que ultrapassasse algumas medidas penitenciárias, como, por exemplo, as frequentes transferências de unidades. (LEME, 2018).

Outro marco importante na realidade paulista foi a instituição pela FUNAP de uma Gerência de Educação e Cultura (GEDUC), a qual tinha como missão atender às necessidades locais, de cada unidade penitenciária, relativas à educação. Nesse sentido, a GEDUC passou a desenvolver treinamentos com monitores no intuito de desassociar ações pedagógicas de práticas de segurança e de disciplina da organização penitenciária, bem como de elaborar uma metodologia específica correspondente para a educação de adultos em privação de liberdade. Por conseguinte, também foram definidos princípios e objetivos para a educação nas prisões pautados na ética, na emancipação dos alunos por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, de sua participação consciente e crítica no desempenho de sua cidadania, de

modo a construir uma atuação pelas brechas do paradoxo entre o punir e o ressocializar. (LEME, 2018).

Um salto mais significativo foi dado na direção da elaboração de um modelo próprio para a educação nas prisões no final da década de 80, momento em que a FUNAP consolidou, fundamentada nas propostas nacionais de educação, o Programa de Educação Básica (PEB), compondo, assim, três níveis de ensino equivalentes ao atual Ciclo I do Ensino Fundamental, sendo a primeira etapa voltada para a alfabetização de adultos. Também foi proposto por meio deste programa um calendário escolar que contemplava as datas de suspensões de atividades oficiais (feriados) bem como as paralizações advindas da gestão penitenciária (blitz, pecúlio, resistência de agentes penitenciários para liberação do aluno). (LEME, 2018).

Nessa perspectiva, foi possível notar o esforço da FUNAP, durante o período de sua administração da educação, em estruturar uma identidade própria para a educação nas prisões a partir de fornecimento de recursos materiais e pedagógicos, de treinamentos, e de programas, entretanto, as dificuldades e as demandas eram muito numerosas de modo que, em 2000, outras instituições passaram também a ofertar educação nas prisões pela transposição do modelo empregado a crianças e fora das prisões. Além disso, era preciso lidar com as características daqueles alunos: a rotatividade elevada, o real interesse no processo educativo (elevar sua escolaridade ou remição de sua pena), heterogeneidade de pré-requisitos dos alunos e, conseqüentemente, da aprendizagem. (LEME, 2018).

Foi levando em consideração esses dilemas e por meio de reuniões da equipe técnica com os educadores, que foi desenvolvido, em 2005, o Programa Tecendo a Liberdade, também ligado à FUNAP, o qual veio a propor um modelo inédito de educação pautado em eixos temáticos que permitiam a continuidade do estudo, mesmo com transferência de unidade dos alunos, a partir de um material formulado especificamente para este contexto, considerando as reais demandas dos alunos a fim de proporcionar maior autonomia, ressocialização e aprendizagem permanente. (LEME, 2018).

No ano de 2007, passaram a ser adotados os exames do Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Contudo, as constantes limitações financeiras não deixavam de representar um embargo ao compromisso da FUNAP em oferecer programas educacionais, profissionalizantes, artísticos e culturais mais efetivos e estruturados. A falta de recursos interferiu na possibilidade de garantir os

materiais didáticos elaborados pelo Programa Tecendo a Liberdade para a prática educativa específica no meio carcerário, sendo necessário criar alternativas para a continuidade em certa medida do programa.

Dessa forma, entre os anos de 2008 e 2012, foram propostos semestralmente temas disparadores a partir dos quais seriam orientadas as discussões em sala de aula, incorporando os conteúdos particulares de cada vertente do conhecimento relativos ao tema construindo, assim, uma leitura crítica da realidade e desenvolvendo novas capacidades e potencialidades nos alunos. Esse padrão educacional proporcionado pela FUNAP perdurou até o ano de 2011, momento em que o cenário nacional para educação nas prisões teve outra modificação (LEME, 2018).

De acordo com o Plano Estadual de Educação nas Prisões (2015-2016, p. 11-12), a FUNAP até 2011 ofereceu

[...] cursos regulares de formação, em variados níveis, às pessoas privadas de liberdade, com foco no desenvolvimento cidadão e integral. Para tanto implantou escolas em 107 unidades prisionais, atendendo mais de 16.000 presos mantidas com recursos próprios. A partir de 2011, a Secretaria de Estado da Educação passou a acompanhar, supervisionar e certificar os alunos atendidos pela FUNAP, por meio de avaliação semestral referendada pelo Conselho Estadual de Educação, garantindo dessa maneira a continuidade dos estudos, concomitantemente aos exames de certificação já instituídos, tais como ENEM e ENCCEJA. Em relação a estes exames a Fundação é a instituição responsável pela sua articulação nas unidades prisionais de regime fechado.

Assim sendo, considerando as “Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais”, o governador do Estado Geraldo Alckmin instituiu o decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011 que estabelece o Programa de Educação nas Prisões (PEP) e dá providências correlatas de modo a designar os Conselhos Orientador e Consultivo do Programa de Educação nas Prisões, sendo o primeiro responsável pela implantação, execução e acompanhamento do programa enquanto o segundo tem a função de assessoria, desempenhados pela seguinte comissão:

Artigo 5º - O Conselho Orientador do Programa de Educação nas Prisões - CORPEP será integrado pelos seguintes representantes: I - 1(um) da Casa Civil, que o coordenará; II - 1(um) da Secretaria da Administração Penitenciária; III - 1(um) da Secretaria da Educação; IV - 1(um) da



Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia; V - 1(um) da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” - FUNAP; VI - 1(um) da EVESP - Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo; VII - 1(um) da UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

Artigo 7º - O Conselho Consultivo do Programa de Educação nas Prisões - CONPEP será integrado pelos seguintes representantes: I - 1(um) da Casa Civil, pertencente à Corregedoria Geral da Administração, que o coordenará; II - 3(três) representantes da sociedade civil, indicados pela Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania; III - 1(um) do Conselho Penitenciário do Estado, indicado por seu Presidente; IV - Mediante convite: a) 1(um) do Poder Judiciário; b) 1(um) do Ministério Público do Estado de São Paulo; c) 1(um) da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2011).

O PEP foi resultado de uma construção coletiva entre as equipes técnicas ligadas à Secretaria de Estado de Educação (SEE), à Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) e à FUNAP que vieram a compor um grupo de trabalho para discutir e dar encaminhamentos concernentes à educação do sistema penitenciário paulista. Segundo Leme (2018), foram ações intensas, pois a SEE sequer conhecia aquilo que era desenvolvido nas prisões estaduais, uma vez que ela ficou ausente por um longo período, de 1979 a 2010, do provimento de educação no contexto carcerário.

Todavia, todo o empenho da FUNAP, durante esta época que ela ficou com a responsabilidade pela educação nas prisões, foi tratado como educação não formal ou informal, já que a Fundação não possuía o caráter legal de Instituição de Ensino. Por essa razão também, que se tinha urgência na construção de um Programa de Educação nas Prisões o qual envolvesse órgãos oficiais nesse compromisso, pressionando o Estado a se responsabilizar e participar ativamente no processo educativo a essa população pelo fornecimento parâmetros, norteadores, certificação, quadro pessoal de professores, e recursos orçamentários para sustentar tais práticas educativas. Respaldava essa demanda pelo papel ativo do Estado para com a educação nas prisões a Resolução n.º 02/2010 do Conselho Nacional de Educação, a qual estabelecia as diretrizes nacionais para educação nas instituições penais.

Portanto, no Estado de São Paulo, a partir de 2011, a educação escolar nas prisões ficou regida pelo Programa de Educação nas Prisões do Estado de São Paulo, o qual determinou a responsabilidade conjunta da SEE, da SAP e da FUNAP para atendimento das “Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais”.

Consequentemente, o intervalo entre os anos de 2011 e 2012 foi considerado de transição para reestruturação do modelo educativo nas prisões, a fim de atender a legislação em vigor. Nesse sentido, foram promovidos encontros com a equipe técnica para discutirem e delimitarem os referenciais e os norteadores do novo padrão. Entre as adequações, a SEE exigiu a ampliação da carga horária de 2 horas para 4 horas e 10 minutos por dia, e a aplicação de uma avaliação ao final do semestre para comprovação da aprendizagem e progressão ou conclusão do aluno no ensino. (LEME, 2018).

Com a aplicação do paradigma de educação vigente desde 2013 de forma mais efetiva, emergiram algumas dificuldades como: espaço escolar estruturado; diversidade de unidades prisionais num mesmo estado com costumes variados; a resistência de agentes penitenciários que ainda consideram como concessão, e não como direito, a passagem dos alunos para chegarem até à escola; a carga horária aumentada que impediu a conciliação entre atividade escolar e trabalho, sendo que muitos priorizam o trabalho pela remuneração.

Apareceu também a velha dicotomia entre o trabalhar e o estudar, não mais pela remição, mas sim pela sobrevivência dentro da cadeia, porque “apenas café, almoço e jantar é pouco”, precisamos de “material de limpeza e outras coisas”. Assim, uns acabam optando por trabalhar, mas pareceu-nos que, para aqueles que querem deixar o mundo do crime, essa situação não lhes impede de estudar. (CARVALHO, 2016, p. 11).

Por outro lado, o espaço escolar é visto pelos alunos como uma conquista estratégica que possibilita a eles, além da remição de pena, um local de encontro em que as normas institucionais, a disciplina e a opressão são menos intensas. Logo, espaços como a escola, o trabalho, os de atividades artísticas e culturais se constituem em “estratégia de resistência e de superação do isolamento, da imobilidade e da ociosidade” (LEME, 2018, p. 86).

Segundo Carvalho (2016, p. 10), são várias razões que levam os sujeitos em aprisionamento a estudar:

Primeiro, nas concepções deles, é o interesse pela remição de pena, por ser o espaço da escola um ambiente diferenciado; para adquirir conhecimento e também para quando sair da cadeia ter uma oportunidade no mercado de trabalho; por ser uma oportunidade de reflexão; pela capacidade de mudança que a escola pode promover na vida de uma pessoa, tanto no campo pessoal como profissional; e pela própria falta de oportunidades que o sistema prisional oferece ao detento, no campo da ocupação — ou trabalha ou estuda — ou, ainda, por não ter nada o que fazer, nada no raio/pavilhão.

Tendo evidenciado as legislações produzidas acerca da educação escolar no sistema prisional, passaremos, então, no tópico seguinte a discutir sobre os principais norteadores teóricos e metodológicos envolvidos na educação destinada a pessoas em situação de aprisionamento. Ademais, trataremos de informações da realidade concreta dos sujeitos encarcerados e das escolas nos contextos prisionais apresentando suas limitações e precariedades, para, ao final, promover reflexões sobre possíveis alternativas a melhoria dessas condições.

### 5.3 Educação no sistema penitenciário: norteadores teórico-metodológicos e a sua realidade concreta

Como citado anteriormente, a educação como um direito de todos os cidadãos foi instituída somente no ano de 1988 pela Constituição Federal. Entretanto, não houve uma apropriação da sociedade desse direito, de modo que, ao se pensar em educação, estaria tratando-se de atividades escolares destinadas restritamente a uma população pertencente a um período específico do desenvolvimento humano: a infância e a adolescência. Nessa lógica, qualquer tipo de educação para além dessa oferecida nos primórdios da vida seria percebida como um privilégio, sendo assim, a EJA é considerada como uma compensação para aqueles adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria, e a educação escolar em prisões teria um cunho ainda mais acentuado de benefício e concessão, já que tornaria mais leve a vivência carcerária. Assim, é possível notar a urgência da conscientização e do empoderamento dos cidadãos sobre seus direitos na intenção de efetivá-los, e, sob a perspectiva da educação, tomando a alfabetização como:

[...] um direito humano fundamental, conhecimento básico necessário a todos em um mundo em transformação, e também primordial para a participação dos indivíduos em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito para a educação continuada ao longo da vida. Nessa perspectiva, a EJA não deve ser compreendida como uma “segunda chance de educação”, nem como a última oportunidade de fazer parte de uma sociedade letrada. Não deve ser encarada como um prêmio, tampouco como uma educação reduzida, oferecida àqueles que por razões sociais, políticas e familiares não tiveram acesso a ela durante a infância. (ONOFRE; MENOTTI, 2016, p. 152).

Além disso, seria problemática a premissa de considerar a educação como própria de uma faixa etária em especial por duas razões: a primeira devido ao fato de que desse modo estaria limitando o processo de formação humana a um desenvolvimento maturacional biológico, e a segunda, porque estaria assim restringindo as práticas educativas àquelas atividades que ocorrem no âmbito escolar unicamente, desconsiderando as demais práticas sociais que também educam e formam os sujeitos. Consequentemente, não existe tempo e nem lugares únicos e específicos para a aprendizagem: qualquer tempo da vida humana e qualquer espaço de práticas sociais são próprios para aprender, educar e formar, garantindo o acesso de cada pessoa ao conjunto de produtos históricos da humanidade (ONOFRE, 2016; ONOFRE; MENOTTI, 2016).

Portanto, também a educação no meio carcerário é um direito dos sujeitos que ali se encontram, o qual está respaldado por leis nacionais e normas internacionais. De acordo com Onofre e Menotti (2016, p. 153), o significado de estar recluso seria a perda do direito de viver e de circular livremente na sociedade bem como a suspensão temporária de seus direitos civis e políticos, porém, isso “não implica a perda dos direitos ao respeito, à dignidade, integridade física, psicológica e moral e ao desenvolvimento pessoal e social, princípio central da educação nas prisões”.

Por outro lado, é importante refletir se esta educação oferecida no meio carcerário se constitui em um mero atendimento de legislações e de necessidades institucionais ou se ela advém de uma demanda dos sujeitos naquela circunstância. Para Maeyer (2013), a oferta de educação nas prisões não teve origem em reivindicações da população carcerária, uma vez que raramente foram realizados atos organizados e coletivos ou rebeliões exigindo educação de qualidade e melhor estrutura escolar. Ainda, segundo o autor: “A única reivindicação dos detentos é sair e não de terem sua estada na prisão menos dolorosa ou mais interessante possível” (MAEYER, 2013, p. 35) e, dessa forma, torna-se um desafio evidenciar a educação e seu potencial.

A educação é movida na prisão pela necessidade e pela urgência de subsistência num espaço tão hostil que é o penitenciário. É preciso, antes de tudo, aprender, a partir de uma educação da prisão, advinda da cultura daquele ambiente e do contato com os pares, as ações e os comportamentos considerados positivos para a concessão mais rápida de um alvará de

liberdade, os meios para amenizar o fardo do seu cotidiano ali, a conhecer e respeitar as figuras influentes, a preservar um mínimo de privacidade. Assim, é fundamental aprender para atender a um perfil de “bom detento”, que segundo Maeyer (2013, p. 36, grifos do autor)

O bom detento não é aquele que tomará iniciativas, mas aquele que se conformará, obedecerá à sua condição de detento: faltivo punido. É necessário conformar-se aos códigos explícitos ou implícitos e certamente aos mais visíveis. De sua *adaptabilidade* ou *submissão* dependerá sua avaliação, sua ficha criminal e, portanto, seu futuro (judiciário). Se ele não é obrigado a se mostrar um detento feliz – não é para tanto, ele deverá, apesar de tudo, fazer como se tivesse compreendido a gravidade de sua falta, como se aceitasse a pena, fazer como se fosse mesmo normal viver em tais condições, fingir estar justamente interessado pelo que lhe apresentamos: esporte livre, religião, educação, canto, trabalho mal remunerado, tarefas etc.

Consequentemente, as práticas educativas no cotidiano penitenciário sofrem diversos entraves, pois estão inseridas em um ambiente de intensa repressão embora tenha sido incorporado a ele historicamente a missão de recuperar e readaptar para a reintegração social do sujeito apenado. A partir desse funcionamento contraditório entre punir, disciplinar e vigiar *versus* educar, reconstruir e ressocializar, entre uma educação *da* prisão (repressora) e uma educação *na* prisão (emancipadora), que as instituições penais têm fracassado no exercício do papel que lhe foi atribuído socialmente, percebido pelos elevados índices de reincidência ao crime. Logo, vem ocorrendo um crescimento progressivo da taxa de pessoas presas em descompasso com a estagnação da capacidade do sistema prisional, que possui como resultado a superlotação das unidades penitenciárias impactando na piora das circunstâncias de vida, no alcance e na efetividade dos programas sociais e educacionais ali desenvolvidos. (ONOFRE, 2016; ONOFRE; MENOTTI, 2016; MAEYER, 2013)

Diante disso, compartilhamos do pensamento de Onofre e Menotti (2016, p. 150):

Em nosso entender, não basta capturar a pessoa da sociedade de pertencimento e inseri-la em outra com a justificativa de que o isolamento e a privação de liberdade são pilares suficientes para devolvê-la com outra conduta, se não houver espaços na prisão que contemplem o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, a escola no interior das prisões pode ser uma ferramenta de reinserção social e de diminuição da reincidência criminal.

Nesse sentido, Onofre (2016, p. 48) destacou a importância de se estabelecer a “transversalidade entre práticas sociais” desempenhadas no universo penitenciário, ou seja, o reconhecimento das singularidades de concepções de mundo construídas nas experiências sociais, em contato com o outro, e assim ressignificadas para uma compreensão e possível transformação da realidade, sendo essa, então, uma alternativa para promover mais espaços educativos na instituição prisional. Nessa direção, “a escola é uma das instituições que deve, em diálogo com as demais, contribuir para ressignificar a vida das pessoas que se encontram em privação de liberdade”.

Para essa transversalidade proposta pela autora, seria essencial a articulação entre as atividades educativas realizadas no mesmo contexto, isto é, a elaboração e efetivação de um plano educativo sistemático e integrado de modo a unificar e alinhar as ações, respeitando as singularidades dos sujeitos e apoiando na construção de novos projetos de vida. Dessa forma, o papel da educação escolar em presídios seria o de

[...] levar o estudante a questionar a sociedade em que vive e despertar um posicionamento que o fará não aceitar as verdades impostas. A educação deve, portanto, contribuir para que os estudantes se sintam seguros de estar no mundo, saibam fazer escolhas e estejam conscientes de que existem múltiplas formas de se viver. (ONOFRE, 2016, p. 50).

Ademais, a educação escolar no sistema penitenciário representa o reconhecimento e a valorização do caráter contínuo de formação do homem, com busca incessante por desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades humanas, sendo, portanto, uma intervenção significativamente positiva e de resistência num meio tão adverso para as possibilidades de humanização, fazendo frente aos discursos naturalizantes, moralizantes e estigmatizantes acerca da pessoa aprisionada (ONOFRE, 2016). Educar no meio penitenciário constitui-se num ato de resgatar a dignidade por meio da possibilidade do reencontro do sujeito com sua identidade, com sua história e com suas experiências. Além disso, a educação também cumpre o papel de reconciliar o sujeito, marginalizado socialmente, com o processo de aprender (MAEYER, 2013).

Nessa perspectiva, a função da educação escolar entre as grades deve ultrapassar a transmissão e o desenvolvimento de conteúdos formais desconectados da realidade e da vida daquelas pessoas, se efetivando a partir das demandas e aspirações daqueles alunos em

especial de modo a subsidiar outras formas de existência desvinculadas da criminalidade. Assim sendo, torna-se necessária a construção de práticas educativas que tenham como pressuposto a história de vida desses sujeitos que, na maioria das vezes, foi marcada pela exclusão social de ordem material e cultural, sem acesso aos ambientes escolares. (ONOFRE, 2016; ONOFRE; MENOTTI, 2016).

Destarte, esse dever educacional no meio carcerário somente se torna exequível alicerçado em modelo pedagógico próprio e em estruturas curriculares diferenciadas, entretanto, cabe a ressalva de que isso não significa a proposição de uma educação escolar discriminada para aplicação nas prisões, somente reconhece que também não pode ser aquela mesma educação que já promoveu a exclusão de tantos alunos.

Assim sendo, a preocupação do trabalho pedagógico deve ser voltada para os saberes que contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica, tornando-se necessário adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que a repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida. (ONOFRE, 2016, p. 53).

Segundo o Plano Estadual de Educação nas Prisões (2015-2016), a educação para pessoas em privação de liberdade tem como diretrizes básicas viabilizar a reintegração social não somente por meio da leitura e da escrita, mas também do desenvolvimento da sociabilidade e da identidade do aluno, facilitado por currículos mais flexíveis que considerem a experiência de vida desta população. Nesse sentido, o documento sugeriu a importância para o atendimento de tais parâmetros a compreensão e a atenção às especificidades da situação da pessoa em privação de liberdade de modo a conhecer sua realidade, seus pensamentos e sentimentos e levanta algumas questões para reflexão disso:

- Como tornar-se sujeito de sua própria história e processo de aprendizagem em um ambiente em que se perdeu o direito de ir e vir?
- Nessa condição, como o indivíduo lida com a relação presente-passado-futuro?
- Como propor a emancipação de pessoas, no sentido crítico, solidário e justo diante de uma vivência que as despersonaliza e as desenraiza de sua sociedade de origem, com a proposta de (re)educá-las e (re)socializá-las?
- Como prepará-lo para o mundo do trabalho, levando em conta sua experiência e perspectivas profissionais após o cumprimento da pena?
- Como um indivíduo em privação de liberdade lida com as contingências de melhorar sua qualidade de vida? (SÃO PAULO, 2015-2016, p. 08-09).

Dessa forma, evidenciou-se a necessidade de uma prática diferenciada e transformadora que leve em conta os “processos de humanização e emancipação de homens e mulheres”, tomando como referência Paulo Freire, de modo a integrar a dimensão ontológica e social ou ambiental, que se encontram inseridos. Entretanto, para se promover esta educação transformadora seria essencial eliminar as formas de opressão e desumanização no meio em que o sujeito está inserido, condições as quais justamente as pessoas em privação de liberdade se encontram, ou seja, é um difícil desafio oferecer uma prática dessa natureza em um ambiente movido pela punição, desprezo e marginalização. A educação deve estar ligada à conscientização dos sujeitos de modo a fazê-los refletir sobre si mesmos, suas formas de vida e suas condições, a fim de torna-los críticos e ativos na transformação de sua realidade. Portanto, é importante efetivar práticas educativas que prezem pelo diálogo estabelecido por uma relação horizontal entre professor e aluno em que a função do docente não seja reproduzir discursos dominantes e moralizantes, porém, pelo contrário que venha questionar e denunciar esta cultura dominante em detrimento da valorização da cultura local. (SÃO PAULO, 2015-2016).

Estudos anteriores feitos por Onofre (2002, p. 80) apontaram justamente esta relação professor-aluno como uma alternativa para desvincular o sistema disciplinar do meio penitenciário das práticas educativas:

[...] as possibilidades de desvincular as atividades educativas do esquema disciplinar das prisões poderiam se concretizar, a sala de aula, por meio das relações estabelecidas entre os alunos e destes com os educadores: na participação individual e em grupo, nos trabalhos, no debate, nos questionamentos, na reflexão, no respeito, na tolerância, no diálogo e nos conteúdos.

Ainda, essa horizontalidade das relações na sala de aula viabiliza o compartilhamento e a socialização de saberes e conhecimentos não somente advindos de conteúdos escolares formais, no entanto, de vivências e de uma cultura popular, de modo a resultar na construção de novos saberes que carregam consigo a reconfiguração da experiência de aprender (ONOFRE, 2016). Pode-se afirmar que tanto professor quanto aluno são beneficiados por essa ressignificação do processo de aprender, porque retira da figura docente o fardo de ser o responsável pelo monopólio do conhecimento e desmistifica a sua concepção acerca do perfil



do aluno bem como daquele ambiente e, por outro lado, permite ao aluno maior reconhecimento, valorização e autonomia num meio em que isso lhe é negado a todo instante.

Conforme Maeyer (2013) é estabelecido um contrato entre aluno e professor em que ambos assumem compromissos nessa relação de modo que ao educador não cabe o papel de recuperar ou compensar o trabalho educativo que foi negado àqueles sujeitos durante sua história; não deve se constituir em uma figura aliada ao poder judiciário que vem endossar sua sentença e suas práticas, pelo contrário, nem lhe diz respeito a razão do aprisionamento; pertence a responsabilidade de disparar os conteúdos a serem abordados; compete ser assegurado de que só terão acesso ao espaço escolar os estudantes e de que os agentes não ficarão dentro das salas de aula; garantir a qualidade e a dedicação de seu trabalho bem como a confiabilidade do grupo para aquilo que ali for compartilhado. Já o educando assume as responsabilidades de se engajar em debates de forma não violenta, respeitar o outro de modo a não interrompê-lo em sua fala e ouvi-lo atentamente, desenvolver projetos coletivos, mesmo não tendo escolhido os colegas participantes, traçando meios de obter sucesso (MAEYER, 2013).

Nessa perspectiva, deve haver uma abertura para a escuta desse aluno que tanto é silenciado pelas regras rigorosas do sistema penitenciário, passando a ser rotulado por uma pequena fração de sua vida: o crime que cometeu, tendo sua história anulada e sua identidade perdida. Logo, dar o direito à voz e à escuta atenta desse aluno constitui-se numa forma de resgatar a individualidade, a integridade e a cidadania desse sujeito. Para tanto, é indispensável a construção de currículos e modelos pedagógicos menos enrijecidos, a fim de não se constituírem em mais uma “grade” que aprisiona e limita, mas em um rompimento de grades que possibilita maior liberdade e autonomia. (ONOFRE, 2016).

Assim sendo, as condicionalidades desse espaço e desses alunos requerem uma estrutura curricular mais flexível que levem em conta as instalações precárias, a diversidade de níveis de escolarização dos alunos e a limitação imposta pelas normas de segurança e de disciplina. Nessa mesma lógica, também devem ser elaboradas as estratégias metodológicas de modo a adotar práticas educativas mais inclusivas e abrangentes o possível, sendo uma alternativa a construção de aulas temáticas que contemplem os diferentes progressos e graus de aprendizagem. (ONOFRE, 2016).

Contudo, as ações acima referidas são concretizadas ou não por meio da atuação de professores, que nem sempre possuem uma formação inicial de qualidade e, menos ainda, uma capacitação complementar específica para o atendimento de jovens e adultos em privação de liberdade. Conforme Onofre e Menotti (2016), essa conjuntura se configura dessa forma devido à escassez de cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas que preveem em sua grade curricular disciplinas que centralizam a temática da EJA, somente as ofertam como matéria optativa ou especial para aqueles que se interessarem. Conseqüentemente, muitos professores vão assumir práticas direcionadas a jovens e adultos sem possuir embasamento formativo que forneça preparo para o enfrentamento da realidade escolar em penitenciárias, de modo a, simplesmente, transportar modelos pedagógicos aplicados com crianças e adolescentes, ou seja, exercendo um trabalho escolar descontextualizado e infantilizado para esse público alvo. Por essa razão, é de extrema importância a elaboração de um projeto pedagógico que parta das características, demandas, especificidades, expectativas, vivências e identidades dos alunos a que vai se destinar, a fim de agregar saberes que realmente façam sentido e possam ter significados em sua existência.

Portanto, segundo Onofre e Menotti (2016) para se estabelecer práticas educativas efetivas constitui-se em uma premissa fundamental a atuação de professores qualificados a partir de formações específicas em EJA e para o trabalho docente em escolas nas prisões, que os possibilitem a ter maior conhecimento sobre a realidade carcerária e o rompimento de preconceitos; além da formação básica de qualidade, com o propósito de promover uma educação verdadeiramente libertadora e emancipadora, superando os impasses e entraves impostos pelo sistema carcerário.

O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança, seja para professores iniciantes ou experientes. (ONOFRE, 2017, p. 174).

Nesse ínterim, como trabalhador do campo da educação, se torna ainda mais acentuada a necessidade da formação de caráter permanente do professor, de modo que ele seja protagonista do seu desenvolvimento profissional, com o intuito de estar sempre em sintonia com a realidade dos alunos sob uma perspectiva crítico-reflexiva que conduza para a

politização da educação, isto é, uma educação comprometida com a liberdade e a avessa à dominação.

Isto posto, um professor capacitado para EJA em prisões deve ser:

[...] comprometido com sua tarefa de educar, posicionando-se politicamente frente às questões sociais que envolvem seus alunos, acreditando que as aulas são ferramentas de transformação, de conscientização e de protagonismo. Esse professor deve estar preparado para lidar com o contexto prisional, consciente de seu papel para que a prática educativa seja consolidada nesse espaço, uma vez que, em muitos casos, parte dos funcionários dos estabelecimentos prisionais não se manifesta favoravelmente à escola para aprisionados, como se essa prática fosse um benefício e não um direito subjetivo. (ONOFRE; MENOTTI, 2016, p. 158).

Todavia, “não há formação de excelência que sobreviva ao desprestígio e à desvalorização do trabalho docente” (ONOFRE, 2017, p. 176). Este é mais um dado que vem compor a realidade de professores, não somente dos que atuam em presídios, percebido pela atribuição de baixos salários, pelas precárias condições de trabalho e pela escassez de materiais escolares e instrumentos didáticos, realidade que também é diagnosticada na educação pública brasileira como um todo. Portanto, a escola na prisão é constituída e marcada pelas condições precárias do sistema nacional de educação e pelas circunstâncias limitadas e hostilizantes do sistema carcerário. Ademais, aqueles professores que lecionam em penitenciárias são recepcionados por essa instituição de modo semelhante àqueles que infringiram à lei, uma vez que são transmitidas a eles uma série de normas e regras disciplinares e de segurança que vem controlar e tolher as ações docente desde seu vestuário e comportamento até seus recursos escolares e conteúdos a serem abordados. Tais informações, em muitos casos, não são repassadas de forma a tranquilizar os professores, colocando limites ao imaginário e aos preconceitos acerca do meio carcerário, pelo contrário, assustam e reafirmam a insegurança, o medo e o julgamento moral em relação aos apenados e àquele ambiente.

Nesse sentido, de acordo com Onofre (2017), é importante que o professor não fique restrito aos ensinamentos advindos do estabelecimento penal, mas se aproprie criticamente deles, indo além deles, a fim de não ser um mero reproduzidor de regras disciplinares, porém, alguém que possibilite a expressão das individualidades e que seja mediador do desenvolvimento de potencialidades e de ressignificações de experiências de vida. Além

disso, cabe ao educador trabalhar conteúdos que façam sentido na realidade cotidiana dos alunos e isso não equivale a comprimir e simplificar os conteúdos, no entanto, torna-los mais consistentes e conectados com a história de vida das pessoas, diferentemente do que ocorre com os modelos de ensino tradicionais baseados na reprodução de verdades universais por si só (ONOFRE, 2015).

Cabe ressaltar que é fundamental essa postura crítica e reflexiva do professor em sua atuação no meio carcerário, pois precisa reconhecer que muito se desaprende nesse meio: se desaprende a ser ativo, autônomo e livre e, por outro lado, aprende a ser submisso, conformado, passivo e obediente na finalidade de sobreviver na prisão, aceitando as refeições oferecidas, a não questionar, a viver sem dinheiro e com rotina repetitiva e controlada por horários fixos e rígidos, a trabalhar por um salário pífio, a viver sem intimidade e sem afetividade. Portanto, o professor deve considerar que existe uma educação e uma experiência cultural da prisão e essas são realizadas pelos pares, pelos costumes, hábitos e vivências ali naquele meio, segundo Maeyer (2013, p. 45) “é a cultura do mais forte, da desenvoltura, do silêncio, do transitório” em que não se pode assumir uma identidade que venha aparentar traição para com seus colegas ou que lhe traga ridicularização, vergonha e desvalorização.

Nessa lógica, os sujeitos em aprisionamento, de acordo com Onofre (2016), precisam assumir uma “identidade de camaleão” como estratégia de sobrevivência no meio penitenciário. Essa identidade artificial, imposta e impessoal é constituída, conforme a autora, por um vocabulário próprio, pelo silêncio, pela observância e escuta atenta, por uma atitude corporal e comportamental específicos, ou seja, é uma roupagem de personalidade mais endurecida, firme e fechada para a própria preservação e conservação.

Ademais, Onofre (2015) destacou a experiência diferenciada de espaço e tempo no interior dos presídios, não sendo os mesmos daqueles vividos em sociedade, entretanto, ainda fazendo parte e não sendo alheios a essa sociedade. Nesse sentido, há uma vivência de “desterritorialização e isolamento” no meio carcerário que exigem assim práticas sociais que levem em conta essa peculiaridade, de modo a conseguirem estabelecer um ponto comum de compartilhamento rompendo com as fixações de espaço-tempo (ONOFRE, 2015, p. 251).

Logo, são diversos os dilemas em que o professor se coloca em seu trabalho entre grades, sendo que para superá-los é essencial o seu comprometimento com o papel social que ele desempenha: de educador, apoiador do desenvolvimento e da emancipação humana,

transformando uma realidade tão opressora em educativa e libertadora. Além disso, para Onofre (2017, p. 178), “o mal-estar docente” provocado pela gestão do sistema carcerário e, que interfere até mesmo na prática do professor em sala de aula, é de certa forma compensado pelo “bem-estar docente” proporcionado pela relação com os alunos, que expressam reconhecimento e valorização da figura docente, além de respeito e confiança no professor em razão de:

[...] para as pessoas em privação de liberdade, aprender a ler e escrever (mesmo que bilhetes) significa libertar-se da dependência do colega de cela, que assume o papel de escriba e conhecedor de uma intimidade familiar que, por vezes, fragiliza o indivíduo. Tal situação significa “dívida” ao colega de cela, e, na prisão, dívida significa submissão e risco. O valor dado ao professor pelo aluno é significativo, pois, além dos ensinamentos dos conteúdos escolares, ele significa a oportunidade do contato com alguém fora dos muros – é o elo perdido com a família e a sociedade através do isolamento e do afastamento do convívio social. (ONOFRE, 2017, p. 176).

A autora, ainda, propôs por meio de suas pesquisas que o aluno em privação de liberdade deve ser tratado como qualquer outro ser humano com capacidades, habilidades e potencialidades de reflexão e ação. Entretanto, isso não significa que se deve ignorar a condicionalidade do aluno, uma vez que este aluno possui limitações e demais características muito diferentes de outra sala comum que refletem na prática pedagógica, assim como em qualquer outra circunstância é fundamental para o processo educativo a apreensão do meio em que se está inserido. (ONOFRE, 2002).

Nessa mesma perspectiva, Maeyer (2013) também enfatizou em seus estudos a importância da educação nas prisões destinar-se a pessoas e, não a presos, pois de forma alguma o objetivo da educação deve ser a promoção e o estímulo de sentimentos de culpa, remorso, endividamento, reparação. Pelo contrário, o papel da educação é oferecer a possibilidade do sujeito ser além de detento nesse espaço, sendo reconhecido e valorizado como educando, cidadão, alguém detentor de uma identidade e personalidade social e afetiva.

Apesar dessas propostas educativas previstas nos documentos legais, o que se observa na realidade, segundo Carreira e Carneiro (2009), são três modelos educativos encontrados na América Latina para o atendimento educacional a pessoas presas. O primeiro dos modelos é aquele que possui caráter de tratamento terapêutico, representando uma cura aos sujeitos encarcerados. Já o segundo é de natureza moral que vem adequar, corrigir, mostrar o “certo” e

o “bem” às pessoas apenadas. O último é considerado mais oportunista, pois limita a educação na prisão às exigências do mercado de trabalho.

Ademais, os dados do Banco Nacional de Monitoramento de Prisões – Cadastro Nacional de Presos do Conselho Nacional de Justiça (2018) - apontaram que, no dia 06 de agosto de 2018, havia 602.217 pessoas cadastradas no sistema como em situação de aprisionamento, incluídas as prisões civis e internações como medidas de segurança, subdivididas nas unidades do Brasil. No que diz respeito ao perfil dessa população em privação de liberdade, do total 5% são mulheres e 95% são homens com faixa etária predominante variando 30,52% entre 18 e 24 anos e 23,39% entre 25 e 29 anos, sendo 54,96% classificados como de cor, raça ou etnia preta ou parda. Em relação à escolaridade das pessoas encarceradas, 71,15% possuem ensino fundamental completo e 32,73% fundamental incompleto. Somente no Estado de São Paulo foram cadastrados 173.597 mil presos.

Especificamente, informações acerca do diagnóstico da educação nas penitenciárias paulistas são encontradas no Plano Estadual de Educação nas Prisões (SÃO PAULO, 2015-2016, p. 12 e 13) que demonstram o Estado contendo 615 salas de aula distribuídas em 160 unidades prisionais e

[...] atendendo a uma média mensal de 12.700 alunos na educação formal o que corresponde a 48% da capacidade instalada de atendimento. Somando-se o atendimento da educação formal e não formal essa ocupação chega à ordem dos 88% (média mensal de 23.100 alunos) uma vez que muitas das atividades da educação não formal ocorrem no espaço escolar, no contraturno das aulas da educação básica. Os alunos da educação formal estão divididos em 744 turmas, distribuídas por 135 unidades prisionais, sendo 118 masculinas e 17 femininas.

Ainda neste documento foram apresentadas informações mais detalhadas acerca da região e da unidade prisional particularmente estudada. Tratou-se da região oeste do Estado de São Paulo, a qual comporta 37 unidades prisionais, sendo que, segundo dados de novembro de 2014, a educação formal é realizada em parceria com a Secretaria de Estado da Educação com a atuação de professores da rede pública de ensino. Nesta região encontram-se 51.544 pessoas em situação de privação de liberdade para 181 salas de aula distribuídas por todas as unidades de modo a atender 2.772 alunos no Ensino Fundamental e 1.533 no Ensino Médio. A realidade particular da unidade estudada é de 1.800 presos para 8 salas de aula onde 293 alunos cursam o Ensino Fundamental e 113 o Ensino Médio, o que representa apenas

22,55% do total de pessoas encarceradas desta unidade particular com acesso à educação formal. A faixa etária dos que frequentam a escola fica entre 19 e 40 anos. Ademais, são realizadas nas unidades as aplicações de Exames Nacionais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos). (SÃO PAULO, 2015-2016).

Estes dados sugerem, assim, as carências e as precariedades do oferecimento educacional nas prisões não só paulistas, mas brasileiras de modo geral. Carreira & Carneiro (2009) apontaram quais seriam essas deficiências: dificuldade de acesso, qualificação profissional, formação continuada, infraestrutura, resistências de funcionários penitenciários, escassez de materiais didáticos, projetos pedagógicos, baixos investimentos e políticas.

Onofre (2002) percebeu em seus estudos uma visão enraizada no contexto prisional de que o sujeito apenado possui algum distúrbio ou anormalidade, além de outros estigmas, preconceitos e intolerâncias que são encontrados pelo mundo afora em relação às diferenças. A pesquisadora também evidenciou os direitos assistenciais dos detentos que são previstos pelas legislações, mas que não são democratizados no meio penitenciário. Existe também a questão da omissão social de modo a comunidade simplesmente não querer saber a respeito e, menos ainda, se envolver com o sistema prisional, logo uma desresponsabilização por esta instituição e por esta parcela populacional. Por fim, ainda foi notada uma dicotomia entre projeto pedagógico e a realização das práticas escolares no interior da prisão, uma vez que coordenadores, monitores e funcionários penitenciários formados pela lógica carcerária e envolvidos na educação fazem da escola como mais um espaço para repressão, punição e correção enquanto que a essência da educação escolar seria oferecer e estimular autonomia, valorização dos sujeitos, reflexão e ação crítica dos educandos.

Em última instância, propomos como possível alternativa uma mudança na educação a nível global, não somente a do sistema prisional, de modo a ser realizada a partir de uma pedagogia semelhante a proposta por Saviani, Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia Revolucionária, que realmente esteja comprometida com a formação plena dos indivíduos, que tem como objetivo a promoção humana na intenção de formar sujeitos autônomos, livres, conscientes, críticos e ativos na transformação de sua realidade, se constituindo resistência à reprodução de relações sociais e padrões capitalistas. A difícil missão é de como implementar e tornar acessível a todos uma educação pautada nestes princípios, considerando a relação de

controle e dominação da classe burguesa na sociedade, mas que pode ser germinada pela postura resistente e incansável movida pelo desejo de conquistas revolucionárias, atuando a partir de espaços concedidos e brechas abertas pela própria lógica em vigência, a fim de subvertê-la futuramente. Temos como uma possibilidade de atuação e abertura o estabelecimento de parcerias a esses serviços educacionais e em outras práticas sociais, que tendo em vista às suas deficiências, são bem recebidas e a partir disso aproveitar o espaço concedido de forma a promover práticas fundamentadas na emancipação humana. Ademais, sugerimos ser de extrema importância a disseminação do conhecimento produzido neste tema a fim de atingir agentes sociais e toda a população na tentativa de romper com visões naturalizantes, reducionistas e estigmatizantes.

Da mesma forma, para a efetivação de práticas educativas potentes no contexto das prisões, pode ser uma alternativa o estabelecimento de trabalhos coletivos e colaborativos em prol de uma proposta de educação continuada que realmente tenha sentido e faça a diferença na vida desses alunos. Assim sendo, o professor pode encontrar respaldo, fortalecimento e apoio em profissionais de outras áreas que se encontram ali também inseridos, tais como assistentes sociais, psicólogos, advogados e funcionários penitenciários de modo a alinhar as práticas, compartilhar experiências e reflexões, promover inovações e outros trabalhos em conjunto. Como já sinalizado anteriormente, a escola não é o único meio educativo, logo, não deve ser exclusivo dela o papel de educar, por essa razão a necessidade da atuação em conjunto com outras instituições e agentes sociais. Inclusive, também se constitui em uma função comum desses protagonistas sociais a ruptura com preconceitos tanto em suas práticas no interior dos presídios, quanto nos demais âmbitos da vida em sociedade de modo a fazer oposição aos discursos dominantes, estigmatizantes e moralizantes tão presentes nas mídias e nas relações sociais. (ONOFRE, 2017; ONOFRE; MENOTTI, 2016; ONOFRE, 2016).

Com essas propostas alternativas ao cenário da educação brasileira tanto nas prisões quanto de um modo geral, concluímos este capítulo e a seguir passaremos a elucidar sobre a aplicação da instrução ao sócio para a coanálise do trabalho docente destinado a pessoas em situação de aprisionamento, evidenciando, concomitantemente, o progresso das atividades desta investigação.



## **6 O REAL DA ATIVIDADE DOCENTE NA PRISÃO**

Este capítulo abrange a descrição da coleta de dados, considerando as informações emergidas da aplicação dos instrumentos procedimentais metodológicos e registradas pela pesquisadora. Nesse sentido, apresentamos as ferramentas e estratégias adotadas para a abordagem do objeto de pesquisa em sua concreticidade, o detalhamento dos progressos realizados, os registros em diário de pesquisa, as dificuldades encontradas na atividade de coleta e os resultados parciais obtidos na coanálise do trabalho docente na prisão, a fim de contemplar o seu real, isto é, a sua complexidade e a sua essência.

Especificamente, os recursos metodológicos adotados nesta investigação seguiram os protocolos, as indicações e prescrições dos teóricos da Clínica da Atividade acerca do dispositivo de instrução ao sócia, que é um instrumento de coanálise do trabalho descrito anteriormente neste trabalho. Assim sendo, as fases procedimentais realizadas e que foram descritas neste capítulo são: análise dos documentos prescritivos e do contexto sociointeracional de trabalho; identificação do professor-instrutor e orientações sobre a instrução ao sócia; a instrução ao sócia; atividade conversacional entre pesquisadora-sócia e professor-instrutor; transcrição e decifração do registro; e restituição ao coletivo de professores.

Cabe a ressalva de que, conforme as indicações da Clínica da Atividade, a aplicação da instrução ao sócia trata-se de um processo alongado, isto é, um método que prevê uma extensão de tempo maior para sua realização, tendo em vista que pretende com isso abordar o maior número de variáveis o possível, que interferem na atividade e no próprio trabalhador. Além disso, esta dedicação mais prolongada se deve ao fato de a instrução ao sócia não se constituir um método de pura recolha de dados, mas, também, e, principalmente, um dispositivo que tem o centro na transformação da atividade e no desenvolvimento do trabalhador a fim de ampliar o poder de ação deste diante de seu trabalho.

Portanto, o presente capítulo é composto por três partes, sendo que a primeira consiste na apresentação das instituições envolvidas nesta pesquisa, ou seja, o contexto que envolveu a coleta de dados; a segunda contempla a descrição da aplicação das fases procedimentais metodológicas, como foi o transcorrer da execução do dispositivo de instrução ao sócia; e a

última contendo a análise de dados propriamente dita a partir do destaque de informações emergidas do campo e interpretadas pelas teorias envolvidas neste estudo.

### 6.1 A instituição educativa e a instituição penal

Conforme mencionado anteriormente, esta investigação se debruçou sobre a temática do trabalho do professor em contexto prisional e, para tanto, analisou a prática profissional de professores que são vinculados a uma Escola Técnica do CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e, que lecionam na penitenciária do mesmo município do oeste paulista, mediante a convênio firmado entre FUNAP e Paula Souza para implantação de classes descentralizadas. Por essa razão, se faz necessário conhecer a respeito de ambas as instituições, Escola Técnica (Etec) e Penitenciária, na intenção de compreender a realidade estudada e as análises dela emergidas.

A Etec em questão foi fundada em 1951, sendo subordinada até meados de 1991 à Secretaria Estadual da Educação e, posteriormente, passou a integrar à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, estando vinculada até a atualidade. Em 1993, esta instituição escolar veio a compor o cenário das Escolas Técnicas do CEETEPS ofertando, ainda nos dias presentes, os seguintes cursos técnicos: Açúcar e Álcool, Administração, Contabilidade, Enfermagem, Informática, Meio Ambiente, Mecânica e Química, além do tradicional Ensino Médio.

O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Presente em 321 municípios, a instituição administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 297 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos.

Nas Etecs o número de matriculados ultrapassa 213 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. As Etecs oferecem 151 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados. (CENTRO PAULA SOUZA, 2019).

Assim sendo, a Escola Técnica referida oferece o Ensino Médio Regular, o Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional em Administração, o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática, o Ensino Técnico das áreas acima referidas e o Ensino Técnico em

Educação à Distância (EaD) em Administração, Comércio, Guia de Turismo e em Secretariado. O ingresso de alunos na Etec se dá por meio de classificação em provas (Vestibulinho) de divulgação pública da abertura de inscrições. Por outro lado, o ingresso em cursos de salas descentralizadas, como é o caso daqueles oferecidos em prisões, obedece ao que foi fixado no plano de trabalho da parceria especificamente, como evidenciado abaixo no documento obtido junto a Etec tratada:

Os alunos da turma da classe descentralizada do Centro Paula Souza, na Penitenciária de X, serão selecionados, a saber: possuir Ensino Fundamental completo; não ter previsão de benefício nos próximos três anos; ter participado do Programa de Educação para o Trabalho e Cidadania da FUNAP; estar em conformidade com os critérios de disciplina e segurança da unidade prisional. (CEETEPS; FUNAP, 2018).

Por fim, a Escola Técnica em evidência possui como missão a construção de uma atividade educativa que favoreça o desenvolvimento de sujeitos sociais “éticos, críticos, dotados de vontade política, capazes de resolver problemas, competentes para adaptarem-se às novas condições de empregabilidade, bem como comprometidos com a colocação do conhecimento técnico e tecnológico a serviço da sociedade” e como visão atender “às demandas do mercado de trabalho, reconhecida pela qualidade de ensino e que melhor prepare os alunos para a continuidade dos estudos e para o exercício da cidadania” (ETEC-CPS, 2019, p. 06).

Em relação à instituição penal envolvida nesta investigação, segundo documento oferecido pelo próprio estabelecimento, trata-se de uma penitenciária inaugurada em 07 de novembro de 1991 como Casa de Detenção. A unidade foi instalada em uma área de 225.800 metros quadrados, num bairro rural do município. A princípio planejada para receber 500 acusados de crimes cometidos na região circunvizinha, assim sendo, a finalidade desta unidade enquanto Casa de Detenção era de abrigá-los, até o término do julgamento quando seriam transferidos para uma unidade Penitenciária para cumprimento da pena imposta ou, se absolvidos, teriam a liberdade restabelecida.

Contudo, na prática, a unidade sempre foi utilizada como Penitenciária desde à sua fundação. Então, em julho de 1998, a Casa de Detenção passou a ser denominada Penitenciária. No ano de 2005, começou a ser construído o anexo de detenção provisória desta

unidade, com aproximadamente 1600m<sup>2</sup> de área e com capacidade para atender 272 presos provisórios.

A década que antecedeu à criação desta penitenciária, os anos de 80, de acordo com Goes (2004), foi um período marcado pela transição do regime ditatorial para o democrático, em que os debates sobre a cidadania brasileira estavam em evidência. Havia uma proposta política de humanização dos presídios que, embora limitada em sua prática, teve oposição de agentes penitenciários e de juízes. Em contraposição, o vice-governador da época e candidato à sucessão lançou o “*pacote da segurança*”, instituindo posições mais severas no campo da Segurança, o que representou a dificuldade de qualquer mudança no universo prisional, assim sendo:

[...] as prisões paulistas voltaram a ser tradicionalmente gerenciadas, ou seja, cotidianamente administradas através de um conjunto de práticas e procedimentos que transitam entre o formal e o informal, com grande autonomia e sem nenhuma transparência, quer para outros órgãos do Estado, quer para a sociedade civil. (GOES, 2004, p. 222).

Já nos anos de 1990, o governo de Covas construiu concomitantemente 21 novas penitenciárias no interior do estado de São Paulo, o que parecia fazer parte de uma revolução no sistema penitenciário paulista, mas, na verdade, o que se fez foi somente construir mais muros e grades. Foi característico dessas novas penitenciárias a tensão entre presos e agentes penitenciários bem como desses últimos com a equipe técnica, de modo que os agentes queriam ser reconhecidos em sua experiência cotidiana com os presos a fim de participarem da elaboração de exames criminológicos para concessão de benefícios aos detentos, porém esse trabalho sempre foi exclusivo da equipe técnica. Isso faz pensar que é por essa razão também que o trabalho de assistentes sociais, psicólogos e educadores é tão dificultado e até barrado, ainda na atualidade, por uma série de burocracias no meio carcerário, principalmente relacionadas à questão da segurança. (GOES, 2004).

Conforme a Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo (SAP), a penitenciária abordada por esta pesquisa possui, atualmente (dados gerados em 26 de julho de 2019), 7.316,85 m<sup>2</sup> de área construída, sendo de regime fechado e masculina, com população carcerária de 397 presos para uma capacidade de abrigar 829 e, no anexo de detenção provisória, de 292 presos para capacidade de 288. Cabe fazer a ressalva de que em

estatísticas apresentadas anteriormente, do ano de 2016, foram computados cerca de 1800 detentos nesta unidade, e, que tal discrepância é justificada pelo fato da instituição estar em reforma nos dias atuais. Segundo funcionária da própria penitenciária, em primeiro de agosto de 2019, existiam 243 alunos matriculados na escola.

Tendo apresentado o contingencial de cada instituição envolvida nessa investigação, com o objetivo de promover maior contextualização e entendimento da realidade abordada, passaremos na seção seguinte a tratar dos componentes metodológicos que abarcaram a pesquisa.

## 6.2 Estratégias metodológicas e o processo de coanálise do trabalho

Para iniciarmos a discussão acerca de como se desenvolveu as fases de instrução ao sócia aplicadas, é importante retomar alguns aspectos concernentes a este dispositivo. A instrução ao sócia foi criada no âmbito da Psicologia do Trabalho por Ivar Oddone (1986) e tem sido desenvolvida e aperfeiçoada no quadro teórico da Clínica da Atividade. Vale notar que a instrução ao sócia é um método indireto de acesso ao psiquismo humano que pretende contribuir para que um trabalhador ou um coletivo de trabalhadores, mediado por um pesquisador, se torne capaz de (re)conhecer, examinar e ampliar a sua capacidade de agir sobre a sua atividade laboral, potencializando a reconfiguração ou transformação do trabalho conduzida pelos próprios profissionais. Notadamente a instrução ao sócia consiste na descrição, feita pelo trabalhador, das atividades laborais a um pesquisador de modo a criar as condições para que o trabalhador fale sobre o trabalho, redescubra e reexamine seu ofício e tome consciência dos aspectos constituintes, potencializadores e dificultadores do seu trabalho. Ainda, o dispositivo visa oferecer ao trabalhador, por meio da modificação da sua ação laboral, a possibilidade de ampliar a sua potência de atuação sobre o meio, de desenvolver ou aprimorar as suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, e de torna-lo sujeito de sua atividade.

Logo, este instrumento metodológico estaria em sintonia com o propósito desta investigação que foi mediar reflexões e compreensões históricas e dialéticas sobre a atividade humana, o trabalho especificamente do professor na prisão, de modo a reconhecer sua centralidade e amplitude, se preocupando em ser o mais fiel possível à sua realidade e

condicionalidade concreta bem como a suas variadas dimensões. Por conseguinte, se constituiu como objeto de análise deste estudo a atividade docente destinada a pessoas em situação de aprisionamento, isto é, o trabalho docente e seus constituintes no meio penitenciário.

Inicialmente, seguindo o protocolo prescrito pela Clínica da Atividade, pelas indicações essencialmente dispostas em Clot (2000, 2010), Batista e Rabelo (2013), Fonseca (2008), Tomás (2010), Perez e Messias (2013) e em Perez e Ercolano (2019 – no prelo), foi realizada a fase de análise dos documentos prescritivos e do contexto sociointeracional de trabalho. Esta fase consistiu, como dito anteriormente, na aproximação da pesquisadora da atividade laboral e dos professores com os quais iria atuar ao longo do processo de intervenção e pesquisa (PEREZ; MESSIAS, 2013). Assim, foi solicitado aos professores voluntários todo e qualquer tipo de documento e/ou material que tratasse acerca de seu trabalho, que viessem prescrever e descrever as funções e responsabilidades que comporiam seu labor. Prontamente, a resposta dos voluntários foi de que não havia nenhum documento contendo essa temática, mas que talvez o coordenador do curso ou o diretor da escola tivessem algum. Consequentemente, foram obtidos junto ao diretor dois documentos: “*Plano de Trabalho: Termo de Cooperação entre o Centro Paula Souza e a FUNAP para implantação de Classes Descentralizadas*” e “*Plano de curso para habilitação profissional de técnico em administração integrado ao ensino médio na modalidade de educação para jovens e adultos (EJA)*”, os quais serão analisados em um tópico especial.

Em segunda instância, dando andamento ao processo metodológico, foi realizada a identificação dos professores-instrutores que correspondeu à seleção e identificação dos dois professores que atuam no meio penitenciário e que seriam voluntários no tocante à participação no processo interventivo e na pesquisa, junto a eles foram obtidas parte significativa dos dados. Dessa forma, a partir da demanda do diretor da escola e de funcionário da penitenciária, foi apresentada a proposta desta investigação ao corpo docente que atua na penitenciária bem como os procedimentos metodológicos a que estariam envolvidos e, tendo todos os presentes se colocado à disposição, a pesquisadora selecionou por conveniência conforme se ajustava com sua disponibilidade.

Os voluntários da pesquisa foram dois professores vinculados ao Centro Paula Souza, ambos do sexo masculino. Um dos voluntários, a que denominarei José (nome fictício),

possui 42 anos, é casado, possui dois filhos com 3 (três) e 10 (dez) anos de idade. No que tange à sua formação, José concluiu o ensino básico, até ensino médio, em escola pública e cursou Administração em faculdade privada do município, ainda, fez MBA em logística e atualmente faz especialização em ensino pelo Centro Paula Souza. Já o outro voluntário, chamado por mim Mateus (nome fictício), possui 29 anos de idade, é solteiro e não possui filhos. Em relação à sua formação, também foi toda em escola pública no ensino básico e no ensino superior em instituição privada do município, sendo graduado em Química, especialista em química ambiental e atualmente cursando mestrado em engenharia mecânica, na área de caracterização de materiais. Dessa forma, o professor José ministra duas disciplinas de nível técnico: Gestão Empreendedora e Legislação Empresarial enquanto que o professor Mateus ministra uma disciplina de ensino médio: Química para alunos em situação de privação de liberdade.

**Quadro 1 – Identificação dos voluntários**

<b>Voluntários</b>	<b>JOSÉ</b>	<b>MATEUS</b>
Idade	42 anos	29 anos
Estado civil e prole	Casado e possui dois filhos	Solteiro e não possui filhos
Formação básica	Escola pública	Escola pública
Formação superior	Instituição privada: graduação em Administração, MBA em logística e cursando especialização em ensino	Instituição privada: graduação em Química, especialização em química ambiental e cursando mestrado em engenharia mecânica, na área de caracterização de materiais
Disciplinas que ministram	Gestão Empreendedora e de Legislação Empresarial (nível técnico)	Química (nível médio)

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Tendo orientado os professores voluntários quanto aos procedimentos metodológicos e verificado a disponibilidade para realizar o processo, sendo previamente agendado com ambos em horários individuais, foi executada a instrução ao sócia em si, para a qual foi elaborado previamente um roteiro de questões (Anexo A) de modo a contemplar a rotina de

trabalho, a sequência cronológica de suas ações diárias, bem como “dicas” e “macetes” da atividade laboral. Sendo assim, essa fase foi composta pelo diálogo entre pesquisadora-sócia e professor-instrutor, de modo a prevalecer as falas do professor a respeito da descrição de sua atividade. Ela foi realizada em uma sala de aula reservada exclusivamente para isso, resguardando o sigilo das informações, e foi toda registrada em áudio pela pesquisadora com o consentimento de cada um dos voluntários. Para exemplificar, segue abaixo a orientação da pesquisadora-sócia para o professor-instrutor iniciando a sessão de instrução ao sócia:

S – Bom, agora é a instrução ao sócia em si, então, é... Primeiro teve essa parte mais de eu contextualizar mais a sua prática pra gente passar pra parte de instrução ao sócia em si que ela parte de uma situação hipotética e disparadora e... E isso é importante pra gente conseguir com que você entre em contato com o seu trabalho de uma outra forma que talvez você nunca tenha entrado. Então, eu vou te pedir o seguinte: que imagine que eu sou sua sócia, né, eu sou exatamente igual a você tanto em questões físicas quanto psíquicas e aí na sua próxima aula, lá na penitenciária, eu terei que substituir você lá no seu trabalho e pra que ninguém note que eu sou um outro, e não você, é você tem que... É fundamental que você me diga uma sequência cronológica de como eu vou ter que agir, né, então suas ações nos mínimos detalhes, né, desde quando você acorda pra ir pra lá até você sair de lá, é... então dicas, macetes, o que você tem de estratégias para conseguir lidar com as situações ali... É... Pra eu enfrentar as diversas situações que vão me aparecer ali dentro da penitenciária. E aí você vai utilizar, você não vai falar assim “olha eu chego lá EU faço”, você não vai usar a primeira pessoa, você vai usar ou a segunda ou a terceira pessoa, então, “você vai lá, Ruchelli, você faz isso, você faz aquilo e aquilo outro. Porque é importante que você se coloque como um outro, tá, que esse exercício... é... interessante justamente pra você se ver como uma outra pessoa, tá!? É... então, podemos começar? (JOSÉ, ENTREVISTA, 2018).

Posteriormente, foi desenvolvida a atividade conversacional entre pesquisadora-sócia e professor-instrutor, a qual teve por objetivo fazer o trabalhador refletir sobre sua vivência de transformar sua atividade em linguagem bem como sobre sua própria prática de maneira a tomar consciência de outros modos de agir que são possíveis para seu trabalho. Dessa forma, nessa ocasião, foi questionado ao voluntário quais os sentimentos que emergiram no momento da descrição de sua atividade e quais sentidos atribuiu à sua prática durante a sua verbalização, bem como se ele conseguiu visualizar outras formas possíveis de realizar seu trabalho diferente daquela apontada por ele mesmo. Abaixo um trecho da transcrição que foi relativo a essa fase:



S – E quais foram os sentimentos então? Os sentimentos, os sentidos atribuídos, né, nesse momento de falar?

I – É que na verdade, cê faz uma, uma, uma...autoanálise, né!? Tipo assim: “nossa, eu faço isso mesmo, né!?”. Porque antes de falar eu tenho, pelo menos eu assim, tenho que processar aquilo que eu vou falar, então você processa pra você mudar de pessoa pra falar, mas assim, nossa, eu vejo que eu falo e faço isso mesmo, é uma rotina, né, que você tem, que você tem que se preocupar com isso, com aquilo e com aquilo outro. Tá tanto, é tão automático pra gente, que é comum, mas na hora que você começa a falar é...é...dá a sensação de, nossa, quanta coisa que eu faço e eu nem percebo. Então, eu acho assim, é interessante, pra você falar e, entre aspas você fala de você, o que não é comum né, a gente nem sempre fala. Cê fala, “ah não porque eu vou dar aula, fazer isso, aquilo e aquilo outro”, mas eu falo “eu faço dessa forma, dessa forma”. Então, acho que isso é legal. (JSÉ, ENTREVISTA, 2018).

Em seguida, realizou-se a fase de transcrição e decifração do registro, em que a pesquisadora-sócia realizou todo o registro escrito, transcreveu, a gravação em áudio da sessão de instrução ao sócia para, depois, apresentá-lo ao professor-instrutor. Esta fase representou um trabalho árduo, pois a pesquisadora precisou registrar por escrito a fala, as pausas, os silêncios e demais expressões do voluntário no momento da descrição de sua atividade, já que estes aspectos vêm compor um núcleo de sentimentos, sensações, afetos e emoções envolvidos no trabalho docente.

Como dito anteriormente, a pesquisadora atuou como uma mediadora entre a atividade que foi desenvolvida de instrução ao sócia e o registro materializado por meio da transcrição. Os professores fizeram a avaliação e reflexão sobre o conteúdo apresentado por meio do material transcrito e realizaram o que Clot denomina “decifração do registro”. Nesta fase, os professores trouxeram à consciência as respostas vencedoras e que emergiram em sua ação durante o trabalho, refletiram sobre as razões de realizar a sua ação laboral do modo como fazem e quais seriam as outras possibilidades. Com esse propósito, a pesquisadora entregou o material transcrito aos professores e solicitou a produção de um comentário escrito com apreciação e reflexão deles sobre o conteúdo que lhes foi encaminhado.

Como fechamento da aplicação da metodologia, realizou-se a última fase da instrução ao sócia, a restituição ao coletivo de professores. Esta se deu em três encontros, que aconteceram em melhor dia e horário conforme a disponibilidade dos professores, no espaço físico da escola técnica, com autorização e apoio da direção e da coordenação. Cabe destacar que foi muito difícil a conciliação de horários em comum com todos os professores que atuam

na penitenciária, tendo em vista as jornadas duplas e até triplas de trabalho bem como os vínculos empregatícios com outras instituições. Os encontros de restituição ao coletivo foram planejados e elaborados pela pesquisadora e pelos professores voluntários que atuaram como instrutor.

O primeiro encontro ocorreu na manhã de um sábado, após uma reunião em que os professores participaram, tendo duração de em torno de uma hora e quinze minutos e contando com a participação de seis professores, do coordenador do curso na penitenciária e da coordenadora pedagógica. Já tendo conhecimento dessa reunião anterior, considerando o cansaço e a disposição em estar na escola em pleno final de semana, optou-se pela realização de um encontro mais leve e descontraído, a fim de conseguir prender a atenção dos professores e envolvê-los com a temática. Inicialmente, foi feita uma apresentação da pesquisadora e de sua pesquisa de mestrado, elucidando a razão do encontro, e, em seguida os professores e coordenadores também se apresentaram. A seguir, um quadro com informações sobre os participantes, cabendo a ressalva de que os campos não informados são pertencentes à coordenadora pedagógica a qual permaneceu no encontro somente nessa fase de apresentação.

**Quadro 2 – Apresentação dos participantes**

<b>Experiência como professor (anos)</b>	<b>Experiência na penitenciária (semestres)</b>	<b>Disciplina que ministra na penitenciária</b>
5	1	Legislação Empresarial e Gestão Empreendedora
10	6,5	Química
...	-	-
7	1	Técnicas Organizacionais
16	1	-
18	1	Gestão de Empresas
9	1	Espanhol
6	1	Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Empresarial

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Após esta breve apresentação, deu-se início a primeira dinâmica a qual tinha por objetivo fazer emergir aspectos positivos e negativos, facilidades e dificuldades do trabalho na penitenciária, além de possíveis modos de lidar com tudo isso. Assim sendo, os participantes foram separados em dois subgrupos de modo a se colocarem na situação imaginária de que o grupo um havia acabado de ser convidado para ministrar uma disciplina na penitenciária, mas estava bastante resistente ao convite por uma série de razões, enquanto que o grupo dois já lecionava na prisão e queria convencer o grupo 1 de que ele deve aceitar a proposta. Dessa forma, os subgrupos elencaram internamente razões de negarem o convite e razões de aceitarem o mesmo para depois ocorrer o debate entre ambos.

Posteriormente, foi realizada a segunda dinâmica, a qual teve o propósito de estimular reflexões sobre emoções, sentidos e afetações que emergem no contexto prisional. Para tanto, foi solicitado a cada participante pensar e representar por meio de uma expressão facial ou corporal que remeta a como se sentiu no primeiro dia de aula na penitenciária e a como se sente atualmente. Enquanto as pessoas representavam individualmente, sem repetir as anteriores, às demais coube tentar adivinhar do que se tratava. Solucionada a mímica, o participante falou sobre os sentimentos que representou e suas motivações.

Havia a terceira dinâmica ainda para ser realizada, porém, o coordenador solicitou o encerramento do encontro, pois os professores já estavam cansados pela reunião anterior. Essa dinâmica planejada, mas não executada, tinha por finalidade impulsionar e edificar formas coletivas de agir bem como fortalecer o gênero profissional a partir de estilos pessoais. A atividade se baseava na construção de uma aula coletiva que viesse a contemplar e agregar os diversos modos de agir no trabalho na penitenciária e, ainda, que tivesse um diferencial, algo inovador.

O segundo encontro de restituição ao coletivo de professores ocorreu num dia em que a maioria dos professores que atuavam na penitenciária já se encontrava na escola, de modo a reunião formativa se dar durante o período do que seria a última aula das turmas noturnas, sendo que a direção autorizou os professores a liberarem os alunos mais cedo, e, por essa razão, teve duração de uma hora, tendo em vista que precisou-se respeitar o horário de fechamento da escola. Dessa forma, esse encontro contou com a presença de sete participantes (seis professores e o coordenador do curso), em que os professores que atuaram como instrutores no processo de instrução ao sócio socializaram com os seus pares de trabalho como

foi vivenciar a experiência de serem voluntários na aplicação desse dispositivo metodológico destacando o que consideraram relevante e significativo; os sentimentos, afetos e sensações despertadas bem como as reflexões construídas acerca de seu trabalho.

Em seguida, foram projetados trechos das transcrições das sessões de instrução ao sócia, a partir da autorização prévia dos professores-instrutores, com a intenção de que os demais professores conseguissem visualizar e compreender melhor aquilo que estava sendo tratado. Um dos trechos exibidos era tratado o planejamento de aulas e a partir dele foram discutidas metodologias de aula possíveis, isto é, o modo como o conteúdo seria abordado, sendo mencionados: a aplicabilidade do conteúdo, a contextualização e o exemplo de acordo com a realidade dos alunos, o desenvolvimento de dinâmicas, o aprofundamento de um tema partindo do conhecimento prévio dos alunos.

Logo, durante a socialização dos professores-instrutores e a projeção dos excertos das transcrições houve grande envolvimento dos demais colegas, que gerou discussões bastante produtivas sobre o trabalho que realizam na penitenciária, suas dificuldades e facilidades, a forma de relacionamento com os alunos e com a instituição penitenciária, o perfil do aluno, a demanda da escola e dos alunos, entre outros aspectos.

Já o terceiro e último encontro contou com os mesmos participantes do encontro anterior e foram projetados outros fragmentos transcritos das sessões de instrução ao sócia, e, posteriormente, foi solicitado que os participantes identificassem conflitos e dificuldades bem como suas possíveis soluções e melhorias nos seguintes eixos: aspectos subjetivos - satisfação, motivação, cargas afetivas e emocionais, preconceitos e estereótipos, fantasias, avaliações pessoais, medos, etc.; aspectos práticos - preparo/planejamento da aula, organização do conteúdo, didática/metodologia, relação com o aluno, envolvimento e motivação do aluno, avaliações de desempenho dos alunos, avaliação do trabalho desenvolvido; e aspectos institucionais (Etec e penitenciária) - suporte que fornece atuação, acompanhamento, formações, relacionamento, recepção/acolhimento e interferências. A partir desses conflitos e impasses levantados, foi solicitado aos professores participantes que identificassem outros problemas relativos à atividade deles na penitenciária e possíveis soluções e melhorias.

Como fechamento dos encontros, foi proposto aos professores que, a partir dos problemas, das possíveis soluções e melhorias levantadas, realizassem encaminhamentos, ou

seja, construíssem um plano de ação coletivo com o objetivo de concretizar o que foi refletido e discutido. Assim, o coordenador montou um formulário virtual, o qual foi compartilhado com todos os professores que atuam na penitenciária, em que os mesmos deveriam preencher individualmente e em seguida seria gerado um documento único. O formulário continha as seguintes questões: 1- O que deve ser feito (a ação em si); 2- Por que esta ação deve ser realizada (o objetivo); 3- Quem deve realizar a ação (os responsáveis); 4- Onde a ação deve ser executada (a localização/local); 5- Quando a ação deve ser realizada (tempo ou condição); 6- Como deve ser realizada a ação (modo, meios, método, etc.). Após o preenchimento do formulário pelos professores, as respostas foram encaminhadas à pesquisadora.

Em suma, foram realizadas as seis fases completas do dispositivo metodológico de instrução ao sócia, sendo elas: análise dos documentos prescritivos e do contexto sociointeracional de trabalho; identificação do professor-instrutor e orientações sobre a instrução ao sócia; a instrução ao sócia; atividade conversacional entre pesquisadora-sócia e professor-instrutor; transcrição e decifração do registro; e restituição ao coletivo de professores.

### 6.3 As categorias de análise de dados

As informações acerca do trabalho do professor entre grades emergidas a partir da aplicação do dispositivo metodológico e interventivo da instrução ao sócia, as que essa investigação se dedicou, foram analisadas por categorias teóricas e empíricas, as quais permitiram a decifração da realidade pela aproximação da pluralidade e diversidade do real, tecendo uma interpretação e uma releitura sobre o fenômeno abordado. Nesse sentido, foram definidas as categorias de análise conforme o que se pode constatar pelos constructos teóricos em interface com os dados oriundos da realidade investigada. Tais categorias teóricas tiveram origem na abordagem teórico-metodológica e empírica, que veio do campo de pesquisa.

As categorias estabelecidas para decodificar a prática docente em prisão foram: 1- prescrições documentais relativas ao trabalho docente na prisão; 2- a socialidade e a cultura carcerária; 3- a identidade de camaleão; 4- a relação professor-aluno; 5- o *ethos* do capitalismo e o seu discurso dominante; 6- o trabalho estranhado; 7- o real da atividade: o trabalho docente entre grades; 8- encontro de experiências: a ampliação do poder de agir e a

revitalização do gênero profissional; e 9 - impressões e considerações sobre o dispositivo metodológico de instrução ao sócia.

Portanto, essa seção é dividida em nove subseções ou subtópicos que têm por finalidade organizar os conteúdos advindos do campo examinado e confrontar com os referenciais teóricos anteriormente apresentados, verificando as suas manifestações, discordâncias e confirmações, promovendo reflexões construtivas acerca dessa realidade e da metodologia utilizada nesta pesquisa.

### 6.3.1 Prescrições documentais relativas ao trabalho docente na prisão

Nesta primeira categoria de análise, são contemplados os documentos e materiais que versam direta ou indiretamente a respeito da atividade docente no meio penitenciário e que foram recolhidos na fase inicial do dispositivo metodológico ou que foram mencionados pelos professores nas demais etapas de modo a averiguar o sentido desses recursos escritos para os docentes e as interferências que eles exercem em suas práticas. Sendo assim, trata-se de uma categoria que emergiu da inserção no campo de pesquisa mediada pela aplicação do instrumento metodológico.

Foram analisados dois documentos advindos da primeira fase de instrução ao sócia relativa à recolha de documentos prescritivos e da aproximação do contexto sociointeracional de trabalho. Esses materiais foram oferecidos pelo diretor da Etec, sendo eles: “*Plano de Trabalho: Termo de Cooperação entre o Centro Paula Souza e a FUNAP para implantação de Classes Descentralizadas*” e “*Plano de curso para habilitação profissional de técnico em administração integrado ao ensino médio na modalidade de educação para jovens e adultos (EJA)*”.

O primeiro documento analisado possuía as descrições das responsabilidades de cada instituição envolvida na parceria entre o Centro Paula Souza (CEETEPS), escola a qual os professores voluntários são vinculados, e a Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” (FUNAP), que é órgão ligado à Administração Penitenciária e é responsável pelo desenvolvimento de atividades voltadas para o desenvolvimento pessoal, educacional e profissional dos presidiários. Ademais, o Plano de Trabalho foi composto por justificativa, fundamentação legal, objeto a ser executado, meta, público alvo, metodologia, obrigações e

responsabilidades de cada instituição, etapas e fases de execução, recursos financeiros e, sobre os procedimentos de seleção dos alunos. Exemplificando, o Centro Paula Souza dispôs neste documento como sendo suas pretensões: “Promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho” e “Consolidar-se como centro de excelência e estímulo ao desenvolvimento humano e tecnológico, adaptado às necessidades da sociedade”. Também destacamos uma das metas que orientou este Plano de Trabalho:

Colaborar para a formação de jovens e adultos para que desenvolvam e apliquem habilidades e atitudes empreendedoras no mercado de trabalho e/ou possam fomentar a criação de novos negócios, dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho. (CEETEPS; FUNAP, 2018, p. 05).

Por último, foram apresentadas, no documento em questão, como responsabilidades e obrigações da CEETEPS: o desenvolvimento teórico e prático dos cursos oferecidos, a contratação de docentes, o suporte pedagógico bem como controle de frequência, avaliação e certificação dos alunos e acompanhar a seleção dos alunos.

Já as atribuições da FUNAP se concentraram em garantir a estrutura material e física para o oferecimento dos cursos, tais como espaço escolar e materiais didáticos, e viabilizar ao aluno educação profissional sintonizada às demandas sociais e de mercado de trabalho, seu desenvolvimento humano e também condições para afastá-lo da criminalidade. Dessa forma, foi possível perceber que este documento não continha informações diretamente relacionadas à prática docente.

Por outro lado, o segundo documento fornecido e analisado, concernente ao Plano de Curso, tratava-se de um material extenso e de caráter técnico, sendo composto por informações quanto à organização curricular, critérios de avaliação e de aprendizagem, instalações e equipamentos, perfil profissional de conclusão, certificado e diploma, dentre outros. Havia também, neste documento, um capítulo acerca do pessoal docente e técnico, o qual dispôs sobre o regime de contratação do corpo docente, as formações e titulações exigidas conforme cada componente curricular, por exemplo, para ministrar a disciplina “Gestão Empreendedora e Inovação I e II” deveria ter como formação/titulação Administração ou Ciências Contábeis ou Economia e etc. Entretanto, nesta seção não estava evidente nenhuma descrição sobre perfil profissional, estratégias didáticas, posicionamento

ético ou outros aspectos comportamentais e profissionais básicos para exercer esta função docente. Já quanto ao perfil profissional de conclusão, foi apresentado:

O TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO é o profissional que adota postura ética na execução da rotina administrativa, na elaboração do planejamento da produção e materiais, Recursos Humanos, financeiros e mercadológicos. Realiza atividades de controles e auxilia nos processos de direção utilizando ferramentas da informática básica. Fomenta ideias e práticas empreendedoras. Desempenha suas atividades observando as normas de segurança, saúde e higiene do trabalho, bem como as de preservação ambiental. (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018, p. 11).

Ademais, foram expostas competências pessoais e técnicas tais como: possuir espírito empreendedor, capacidade de decisão e elaborar planilhas, orçamentos e fluxos financeiros. Portanto, neste documento também não foram encontradas informações específicas que pudessem servir de prescrições e orientações à prática docente, sendo que os próprios docentes desconheciam ambos os materiais citados quando foi solicitado os materiais que viriam a orientar seu trabalho. Tal desconhecimento por parte dos professores se constituiu como um dado indicativo da falta de participação dos docentes em algumas etapas do processo de sua atividade, de modo que a elaboração de documentos e de materiais de cunho mais burocrático ficaria a cargo de certos responsáveis como coordenadores de curso e do diretor da escola ou, ainda, como no caso do Plano de Curso, tratou-se de um documento advindo da sede estadual do Centro Paula Souza, organizado por uma equipe responsável pelos polos educacionais de todo estado.

Entretanto, na sessão de instrução ao sósia com o professor-instrutor Mateus em certo momento ele mencionou:

Hoje, a Etec nós temos um... Um plano de curso ao qual nós devemos seguir, só que ele também parte de que, como é técnico, é um EJA técnico, tudo misturado, curso técnico já tem por...por natureza esse tipo de observação. A área técnica já tem essa parte de observação de... Não é ensinar o princípio daquilo, mas por que utilizar aquilo, entendeu? Então você vai pegar o conteúdo e nesse conteúdo você vai tentar ver onde eu posso tentar trazer ele mais próximo dessa vivência. (MATEUS, ENTREVISTA, 2018).

Também José ao citar sobre os conteúdos a serem abordados e sobre quem seleciona e estrutura tais assuntos, ele respondeu:



S – E esse conteúdo, ele vem pra mim também do Centro Paula Souza?

I – Do Centro Paula Souza. Ele vem em tópico, cê vai trabalhar inovação e criatividade então o que é trabalhado em inovação e criatividade? O que é um processo criativo? Como que eu trabalho com processo criativo? Então aí você tem que ver né, na literatura, consultar o que é um processo criativo, aí você vai trabalhar. Ele não vai te dar o conteúdo mastigado, né? (JOSÉ, INSTRUÇÃO AO SÓZIA, 2018).

Deste modo, apesar de inicialmente ambos os professores negarem o conhecimento de algum material prescritivo, no decorrer da instrução ao sózia ficou evidente de que seguiam o Plano de Curso advindo do Centro Paula Souza, já que posteriormente era cobrado deles pelo coordenador o cumprimento desses conteúdos estipulados. Mas, de fato, os professores não participaram da construção deste documento oficial, ele já veio organizado da sede do Centro Paula Souza.

Por conseguinte, assim como em muitas organizações nos seus mais variados setores da atualidade, os documentos prescritivos, isto é, aqueles que versam sobre a atividade, as funções e a rotina do trabalhador, não são construídos por estes trabalhadores que executam e que vivenciam esta atividade corriqueiramente, mas viriam de superiores, se constituindo um material superficial, pouco fiel à realidade local e com intuito de cumprir somente uma burocracia e não estabelecer parâmetros de ações laborais. Esta realidade está em consonância com o que Marx e Engels (1845-6/2007) afirmaram acerca da divisão social do trabalho em que ocorre a dissociação entre o trabalho material e o trabalho intelectual, ou seja, são diferentes as pessoas que organizam e produzem conhecimento sobre o trabalho e as que executam e desempenham a atividade laboral, sendo essa, então, uma forma de dominação e subordinação que vem limitar e empobrecer o trabalho, além de causar sofrimento psíquico aos sujeitos.

Ademais, o denominado “Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)” parecia ser a tentativa de uma construção de uma pedagogia que atenda às especificidades desse público alvo, porém, logo na apresentação do plano a EJA foi descrita como:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica que garante a pessoas com idade a partir de 18 anos a

oportunidade de concluir os estudos. Aliada ao ensino técnico, que tem por finalidade capacitar pessoas e oferecer melhores oportunidades de inserção no contexto social e mercado de trabalho, a modalidade vai ao encontro das necessidades de uma importante parte da sociedade que por fatores diversos não terminaram seus estudos, mas precisam de capacitação para ingressar no mundo altamente competitivo em que vivemos, ou ainda manter ou ampliar sua empregabilidade. (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018).

Nesse trecho, a EJA como foi definida, pode ser percebida como mais próxima da ideia de benefício ou compensação, devido ao emprego da palavra “oportunidade”, se distanciando, assim, da real concepção da educação de forma geral, que também engloba a EJA, como um direito fundamental de todo e qualquer cidadão de modo a valorizar a natureza contínua de formação do homem. Ademais, o plano de curso demonstrou estar mais sintonizado com a construção de uma “Pedagogia Tecnicista”, a qual, de acordo com Saviani (2003), propõe o treinamento dos cidadãos para desempenhar os trabalhos demandados pela sociedade a fim de garantir o funcionamento efetivo do sistema capitalista, convertendo os homens a “objetos utilizáveis” (ENGELS, 1845/2010, p. 68) do que de uma “Pedagogia Revolucionária” que viria contribuir para a formação de sujeitos livres, autônomos e críticos perante às estratégias de dominação social.

### 6.3.2 A socialidade e a cultura carcerária

Esta categoria resultou, por sua vez, das instruções ao sócia, das discussões entre os professores, da própria ida à campo no meio carcerário e também do entendimento de um conceito teórico. Foi percebida, então, uma socialidade ou sociabilidade, compreendida teoricamente como condições objetivas de vida, e uma cultura própria deste meio que, mesmo isolado da sociedade, continua pertencente a ela e também produz práticas sociais, hábitos, costumes, princípios e valores coletivos em seu interior. Nesse sentido, ao adentrar nesse ambiente é necessário, à qualquer pessoa (detento ou não), se inserir na história daquele lugar por meio da apropriação dos produtos humanos ali constituídos com a finalidade de poder sobreviver e existir nesse espaço (LEONTIEV, 1904-79/2004; DUARTE, 1993, 2013).

Como visto anteriormente, essa apropriação das objetivações humanas, dos costumes, valores, hábitos e etc., se efetiva, segundo Duarte (1993, 2013), pelo processo educativo. Essa educação da e para a cultura e socialidade na instituição penal, é chamado por Maeyer (2013)

de educação *da* prisão, em que se aprende a cultura do silêncio, da submissão, do transitório, do mais forte, da disciplina, porque, conforme um dos professores voluntários, “aquilo lá é uma cidade praticamente” (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓZIA, 2018).

Assim sendo, ao entrar nesse estabelecimento é importante compreender que, por exemplo, não é costume dos presos cumprimentar com um aperto de mão quem não está preso também: “Os presos...os presos não pegam em mão de quem é de fora, porque outro pode ver ele como tipo...traindo, né!? Eles não vão pegar na sua mão, certo?” (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓZIA, 2018). Esta declaração do professor está muito ligada à sua visão própria de vida, constituída pelas suas necessidades, experiências, valores, preceitos e preconceitos, cabendo, então, a ressalva de que, este comportamento mais distante e restrito dos sujeitos em aprisionamento no contato com as pessoas de fora, como apontado pelo professor, não se deve puramente a um comportamento próprio do detento, ou seja, não seria um desejo real dos alunos manter o distanciamento dos professores, porém, eles não ousam se aproximar dos profissionais e voluntários que atuam no meio penitenciário devido às rígidas regras institucionais a que eles precisam seguir rigorosamente.

Ademais, também é importante notar que certas palavras ali podem ter outro significado, e que existe um comportamento esperado para que o detento seja bem visto perante a seus colegas e à instituição, como foi indicado por Mateus:

E do lado esquerdo, você vai ter os moradores que são as pessoas, os presos que estão próximos da sua saída, da sua liberdade, que são transferidos lá de baixo da cela normal e são transferidos ali pra cima para prestarem algum tipo de serviço, então você vai ver todos eles ali no patinho deles, é... hm... ao qual alguns trabalham na cozinha, outros trabalham na jardinagem, outros trabalham na parte de limpeza lá em cima, outros trabalham na...na própria cozinha dos agentes penitenciários fazendo café, limpando, esse tipo de coisa, então são aqueles que estão próximos da sua liberdade. Não são bem vistos pelos outros presos lá de baixo, porque é como se eles estivessem servindo guardas e isso não é bem visto entre eles lá, então a gente também dentro da escola tem que saber lidar com essa situação, porque tem alunos ali dentro que também não são tão bem vistos, mas que... vai ter aquele grupo oh...ele não é bem visto, mas não vão fazer nada contra ele, mas você tem que ter aquele cuidado, porque você sabe que aquele aluno pertence a um setor que não é bem visto pelos outros presos, tá, então... pra não ter tratamentos diferenciados. (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓZIA, 2018).

No que tange à linguagem, também pode ser notado um vocabulário próprio do meio carcerário utilizado pelas pessoas em aprisionamento tanto como um código para que os

agentes penitenciários não entendam sobre o que estão conversando quanto como gírias que facilitam a comunicação deles. Os professores voluntários abordaram sobre essa temática no processo de aplicação da instrução ao sócia de forma a até já terem certa compreensão dos significados de alguns termos e também de modo a usá-los como estratégia didática, como foi o caso de uma professora de gramática que construiu uma aula a partir das gírias utilizadas por eles em que docente e alunos aprenderam e socializaram conhecimentos.

Às vezes você vai estar fazendo chamada, eles vão falar pra você: “oh, tal pessoa está em trânsito”. Trânsito é quando ela vai responder ou dar depoimento em outra unidade. Ou então “foi de bonde”. “Foi de bonde” é foi transferido [...].

O linguajar é um pouco diferenciado, porque nem tudo pra eles existe o mesmo significado que o nosso. Uma palavra que você nunca pode usar é “bom dia, moçada”, “e aí tudo bem, moçada”, porque “moçada” pra eles vem de moça, então, é como se pra eles estivessem sendo tratados no sexo feminino, certo!? Então é “rapaziada” ou então “pessoal”, “galera” ou algo do tipo. Então você tem que ter um cuidado com o linguajar, então é outra coisa que nem tudo você pode falar ou é a forma que você fala. (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018).

Ainda, a aprendizagem da linguagem e de outros aspectos da socialidade carcerária são efetivados por meio da convivência naquele ambiente, no desenrolar das atividades e em contato com a população que ali vive, conforme apontou José na sua instrução ao sócia (2018): “Porque eles vão falando muito no cotidiano, então cê acaba tendo que, você vai aprendendo com eles, né. E dúvida assim...vamos supor ah o fulano falou uma expressão e você não sabe, você fala: “ o que que é isso?”. Então eles mesmos vão te atualizando das expressões”.

A convivência e o conhecimento em certa medida da realidade das condições do espaço em que os alunos estão submetidos contribui com a contextualização da prática docente bem como com o entendimento acerca do perfil desse aluno de forma a construir uma atuação mais sintonizada com as demandas, as limitações e com as especificidades desses alunos. Nessa perspectiva, foi possível compreender a razão de existir uma frequência menor de alunos às segundas-feiras na escola ao ter a noção de que, no domingo, eles recebem visitas e os que não recebem ficam o dia todo fora da cela, na maioria das vezes, fazendo alguma atividade física, ou seja, um dia atípico para eles em relação ao demais, de forma a se

desgastarem mais e tendo necessidade de descansar mais na segunda-feira (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓZIA, 2018).

Além disso, a experiência nessa instituição com o tempo desvenda as contradições da cultura penitenciária em relação ao fato de que estão presentes dois tipos de discursos opostos entre si, como abordado pelos autores Onofre (2016), Onofre & Menotti (2016) e Maeyer, (2013), em que um está alinhado aos pressupostos escolares, à ressocialização e à reconstrução e emancipação de vida enquanto o outro está ligado às regras de segurança e aos discursos dominantes na sociedade, sendo repressor, punitivo, estigmatizante e desumanizante. Na maioria das vezes, o discurso vinculado à segurança é o que prevalece, devido à urgência de manter a ordem e o controle no presídio, o que acarreta na dependência de outras práticas ali desenvolvidas à autorização, liberação de agentes penitenciários para sua execução, como é o caso da escola. Os professores e os demais profissionais que atuam no meio prisional sentem esse embate na própria pele de forma que, como foi indicado por um dos professores voluntários:

[...]esse clima de discordância entre os setores ali da penitenciária, não escola, porque escola tudo bem se o...se o...se o diretor da disciplina não permitir, então você não entra porque lá é assim, a educação não tem o poder sobre a disciplina, a disciplina não tem o poder sobre o fulano de tal, então você precisa de umas três ou quatro autorizações pra que você possa entrar com um item que pra você não tem nada a ver, você não vai infringir as regras da casa, mas pra eles tem todo o cuidado de visualizar o que que é o conteúdo, o que é que você vai fazer, então tem esse tipo de coisa. (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓZIA, 2019).

Nesse sentido, os docentes são tratados pelos agentes penitenciários como detentos, tendo que passar por revista e detectores de metais bem como lidar com esse clima de desconfiança e descrédito, de estar tentando burlar ou infringir regras, como foi no caso de José (INSTRUÇÃO AO SÓZIA, 2018), que precisou passar por detector de metais, revista e scanner por ter pinos na perna e o detector identificar, mas, mesmo informando que havia essa prótese, não foi o suficiente, precisou provar pelo scanner o que estava dizendo. Por outro lado, é importante frisar que os professores veem a figura do agente penitenciário como grande dificultador e interceptador da sua prática, entretanto, esses funcionários também são marcados pela lógica institucional carcerária, uma vez que são formados e treinados para terem postura mais rígida, criteriosa, intemperante e agressiva.

Portanto, todos esses fatores dificultosos e contraditórios fazem com que a experiência profissional no estabelecimento penitenciário tenha um pesar, uma carga negativa e, somado a isso, tem a questão da vivência diferenciada de espaço e tempo nesse meio, conforme sugerido por Onofre (2015, p. 251) devido à “desterritorialização e isolamento”, não sendo alheio à sociedade, mas estando apartado dela, e como foi mencionado pelo professor:

Aí você dá um tempo...porque vai acabando que vai ficando um clima pesado, você sabe sempre vai ser daquele jeito, não é igual uma unidade em que você está fora de lá que cada dia é uma coisa nova que acontece, cada dia é um problema novo, não, lá os problemas são sempre os mesmos, as coisas são sempre as mesmas, a forma de trabalhar tem que ser sempre a mesma, não pode ter nada diferente, por isso acaba se tornando monótono, repetitivo e aí é onde acaba...isso até eu falo pra você enquanto profissional, você vai ter que saber lidar com isso, porque se não você vai cair naquela mesmice de também não querer mais fazer pelo pensando nesse tipo de coisa, mas aí você tem que lembrar “poxa, mas essa é a minha função”, você vai ter que fazer, só que dizer que por dentro você gostaria de estar lá fazendo, nem sempre. (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018).

É importante destacar que esses aspectos relativos à socialidade, à cultura e também às normas de segurança foram inicialmente transmitidos aos professores a partir de uma espécie de preparação/instrução para a atividade escolar na prisão oferecida pelos próprios funcionários penitenciários. Entretanto, segundo a opinião dos professores voluntários, expressa na instrução ao sósia e na restituição ao coletivo, tal encontro instrutivo serviu mais para acentuar sentimentos negativos como medo, tensão, pressão e preconceitos do que de fato tranquilizar, orientar e desconstruir fantasias assustadoras e estereótipos acerca dessa realidade.

Dessa forma, podemos dizer que nessa reunião houve uma apropriação parcial e superficial sobre a totalidade do funcionamento e da cultura penitenciária, no sentido de que os professores apenas ouviram um conjunto de informações aterrorizantes, tendenciosas e descuidadas em relação à efeito delas no público alvo, além do que não foi constituída por uma vivência prática nesse meio para que os professores pudessem experienciar ativamente os componentes reais desse contexto.

Em síntese, se constituíram como características próprias da sociabilidade e da cultura penitenciária o silêncio, a submissão, o enrijecimento, a disciplina, a contradição, o transitório, o não pertencimento, a “desterritorialização”, a solidão, o afastamento, a

repressão, a ressocialização, a reconstrução, o pessimismo e o otimismo. Assim sendo, coube aos professores e cabe a cada um, uma vez inserido nesse cenário, se apropriar criticamente de tudo isso a fim de desenvolver estratégias para resistir aquilo que endurece, desumaniza e despota a existência e as práticas sociais ali desenvolvidas.

### 6.3.3 A identidade de camaleão

Tendo em vista os aspectos anteriormente levantados acerca da socialidade da prisão, uma das estratégias de sobrevivência e de resistência nesse espaço seria a construção e a incorporação de uma “identidade de camaleão”, conforme definida por Onofre (2016) e anteriormente mencionada nesse estudo. É importante relembrar que a “identidade de camaleão” seria uma pseudo personalidade assumida pela pessoa em privação de liberdade constituída por posturas e comportamentos que transmitem firmeza e endurecimento a partir de atitudes de retraimento, silêncio e observância, que, na verdade, são defesas para sua própria preservação nesse espaço tão invasivo e repressor. Logo, esta categoria de análise foi desenvolvida pela verificação da expressão de um conceito teórico na realidade observada.

Nesta investigação foram identificadas evidências dessa “identidade de camaleão”, que também está relacionada ao perfil de “bom detento”, descrito por Maeyer (2013), como aquele que se apresenta conformado, arrependido, submisso e adaptado à vida carcerária, disposto a fazer aquilo que a prisão lhe apresenta como positivo e ressocializador. Um dos professores demonstrou conhecimento sobre essa “boa imagem” que os alunos precisam mostrar para conseguirem montar o seu benefício e talvez encurtar a sua pena a cumprir:

Então, eles estão na escola, alguns, para fins educacionais, para adquirirem conhecimento, e, outros, estão apenas para a remição de pena. Então esses geralmente que só vão para a remição de penas, eles não gostam de se aparecer na escola em querer fazer, querer atuar, querer ser participativo, não, a participação deles nem sempre se dá pelo motivo de que eles querem aprender, mas sim pelo motivo de que eles querem ser bem vistos para que isso conte no seu psicológico quando eles forem fazer o que eles chamam de “montar”, esse “montar” deles seria montar o benefício, ok, dependendo de qual legislação você é preso, de qual... ahh... código, você pode, tipo você precisa cumprir um sexto e montar o benefício, um sexto da sua pena, cumpre o benefício e pode ser que isso seja diminuído, pode ser alguns cumprem um sexto e vão direto pra rua novamente, só que pra isso eles precisam passar por uma avaliação psicossocial e aí levanta todas as

questões de...como está sendo o seu desempenho na escola, se tem sido frequentante. (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓZIA, 2018).

A partir das análises das informações emergidas desta pesquisa, é possível afirmar que não somente os detentos se revestem de uma identidade falsa para conseguirem sobreviver no meio carcerário, mas também os funcionários, agentes penitenciários e demais profissionais que atuam nesse contexto.

Como visto anteriormente, também o professor precisa ser submisso, silencioso, disciplinado, reprimido, conformado e cauteloso. Um dos momentos em que o professor-instrutor expressou esse comportamento foi, quando questionado a respeito da forma de lidar com os agentes penitenciários, a resposta foi a seguinte: “Fica quieta (risos). Você vai ficar quieta, muda. Você vai entrar quieta e sair calada” (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓZIA, 2018). Ademais, há uma submissão dos docentes às regras rígidas de segurança de forma a até igualá-los, em certos momentos, a presos:

[...] a gente passa por outra revista não pessoal, mas sim de seus pertences e... por outro... ah, detector de metal, tá, então, porque isso seria mais ou menos assim: a portaria toma conta do que está entrando, o que já está lá dentro, quem toma conta o que vai descer para a unidade ou não é a segunda portaria. Então, às vezes você pode levar algo para dentro da unidade, mas não... lá pra baixo, entendeu? (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓZIA, 2018).

Além disso, também os funcionários e os agentes penitenciários foram percebidos se camuflando com essa carcaça:

Então eles brincam, bom dia, boa tarde, fazem brincadeiras, já os que trabalham dentro da unidade mesmo são mais restritos, você não consegue ter esse tipo de intimidade de brincar, eles são mais sérios, acho que a função deles exige isso, né, que sejam mais sérios. O guarda, não pode ver ele como uma pessoa... o preso não pode ver ele como uma pessoa maleável, eu acho, então eles têm que ter uma postura mais séria, mais brava, mais rígida. Os funcionários lá de cima já têm um... você consegue observar a diferença entre eles. (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓZIA, 2018).

Outro aspecto que muitas vezes descaracteriza os profissionais que atuam na prisão de sua personalidade e fazem se revestir de uma outra é a questão das vestimentas e dos acessórios, de modo que há uma série de restrições quanto à forma de se vestir a fim de evitar problemas com os detectores de metais.



Em relação às mulheres as limitações são ainda maiores, pois precisam disfarçar seu próprio corpo com roupas mais largas, jalecos compridos, sem decotes; não podem usar acessórios em metais, que geralmente fazem parte de seu cotidiano, como brincos, pulseira, colares, cintos e ainda, até o uso da maquiagem era controlado. Uma das professoras, na restituição ao coletivo, demonstrou bastante irritação em relação a esse assunto e contou que, quando informada dessas limitações, contestou dizendo que não iria abrir mão da maquiagem e do salto, que a penitenciária foi a solicitante pelo trabalho dela e se quisessem seria dessa forma. Mateus também abordou sobre o assunto em sua instrução ao sócia:

Você não poderá ir com roupas que possuem ilhós, os grampinhos de metal, adornos, até mesmo... brincos, até mesmo relógios, é... bom evitar, correntinhas, tudo aquilo pra passar no detector de metal. Roupas, no caso mulher, deve ir com roupas que não mostrem barriga, que não mostrem os culotes, ah... sem decotes, de manga, tá, e de preferência um jaleco que cubra ele até a altura daaa... Enfim, das pernas. Homens: calças soltas, sem muito adereços nas calças porque geralmente as calças de homens tem mais ilhós do que das mulheres e os zíperes são mais grossos, então tentar achar uma calça mais adequada que seria mais nylon se não tiver esse jeans mais básico. Sapatos: tomar cuidado porque às vezes alguns sapatênis na sola deles tem uma barra de ferro que também apitam, então geralmente pega aquele seu sapatênis que é um pouco mais mole pra você poder ir. Camisetas geralmente, camisetas de manga também, e compridas também, nada muito justo e de preferência... ah... que não tenha... cabelos compridos, barba, porque geralmente é mais associados a eles lá né, isso não é uma regra, mas é uma coisa que mais ou menos que... a gente se preocupa em ter. Mas os cuidados são menores com homem do que com mulher. (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓCIA, 2018).

Dessa forma, foi possível constatar como a subjetividade, a identidade e a particularidade de cada um, inclusive de funcionários e profissionais que ali atuam, é tolhida em detrimento da padronização, uniformização, segurança e da disciplina de forma que desde comportamentos, posturas e práticas a até caracterização e a paramentação são abandonados para a incorporação de outras mais discretas, básicas, simples, retraídas, impessoais e apáticas.

#### 6.3.4 A relação professor-aluno

Neste tópico vamos abordar o que foi percebido nesta investigação como componente, constituinte e peculiar do relacionamento construído e estabelecido entre professor e aluno no ambiente escolar de uma penitenciária, a partir do que foi observado empiricamente com a aplicação da instrução ao sócia. Considerando a atividade docente um trabalho interativo, como postulado por Tardif e Lessard (2014) e visto anteriormente, em que o ensino se configura em uma ação laboral com, para e sobre seres humanos, de forma que esses últimos são ativos e interferem na atividade escolar bem como na postura do professor. Assim sendo, a docência é um trabalho composto por relações humanas.

S – E qual é o tipo de relação que eu vou estabelecer com os alunos?

I – Profissional. De amizade, quero dizer assim, profissional, relacionamento bom, você vai conversar com eles. Vai ter um momento que você vai...você vão conversar algo que não faz relação com a escola, como vivências, casos que aconteceram em tal e tal e tal em determinado lugar, então, você vai ter esse vínculo de conversar esse tipo de coisa com eles, mas você nunca vai deixar esse assunto se aprofundar pra algo pessoal. (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018).

Nesse trecho, é possível perceber que o professor buscou estabelecer uma horizontalidade na sua relação com o aluno, ainda que mostrou receio de o assunto ir para um nível pessoal de forma a se expor. Essa relação horizontal é de extrema importância para a construção de práticas educacionais efetivas, conforme São Paulo (2015-6), despidas de discursos moralizantes e dominantes. Ademais, esse tipo de relacionamento tem a função também de romper com a lógica disciplinar, pelo menos em sala de aula, para ter a real participação dos alunos por meio de debates baseados no respeito, na reflexão e no diálogo (ONOFRE, 2002).

Dessa forma, o trabalho do professor entre grades deve ter como princípio a escuta atenta desse aluno, que é tão omitida pelo sistema carcerário e suas rígidas normas, com a intenção de reconhecê-lo, valorizá-lo e dar autonomia a ele (ONOFRE, 2016). Isso ficou evidente no discurso do professor-instrutor quando ele disse que, no início das aulas, ele bate “um papo com eles, alguma coisinha quebra-gelo ali no começo” (JOSÉ, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018) e também na forma de introduzir os conteúdos das aulas de forma a estimular a participação dos alunos e de reconhecer o conhecimento prévio deles acerca do tema:

Cê vai falando tudo o que vai ser trabalhado, né, o conteúdo que você vai trabalhar, falar “oh gente, vai trabalhar é...ICMS, vocês sabem o que é o ICMS? O que quer dizer? Pra quê serve?” E dá um tempo pra eles, né, é...colocarem o que eles acham que é. Pra quê que serve, então aí através disso cê já vai começa um diálogo com eles, conversa, esclarece algumas coisas, algumas dúvidas, né. E depois que as dúvidas, bo boa parte delas já tiverem...é...respondidas, sanadas, aí você vai escrevendo as definições, terminou, geralmente você escreve uma lousa, dá uma pausa, comenta mais alguma coisa, aí volta de novo pro conteúdo escrito, lembrando que essas pausas que cê faz é interessante porque daí cê vai é...tem a oportunidade de tá colocando o assunto de uma forma que não fique tão maçante, né, e eles participam bastante. (JOSÉ, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018).

Além disso, também constituiu a relação professor-aluno a forma como se avalia o desempenho da aprendizagem desse estudante, os critérios de avaliação e a estrutura do instrumento avaliativo:

Não é uma avaliação, era um trabalho com consulta, então vai ser dessa maneira. Como eles não tem a...a... o acesso ao material dentro de casa, não tem como você exigir que eles estudem, o momento que eles tem pra estudar é a sua aula. Então você sempre procura dar uma lista de exercícios, de exercícios até mesmo repetidos, não o mesmo exercício, mas que busque o mesmo conhecimento, o mesmo formato, então, pra que eles consigam atingir. Por isso que não dá pra você trata-lo como um aluno regular. Você não vai tratar como aluno regular, porque você sabe que ele não vai ter essa capacidade. (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018).

Nesse sentido, o professor-instrutor evidenciou a importância de ser ter uma prática contextualizada que leve em conta as condições reais dos alunos, de forma a se basear em parâmetros educacionais construídos a partir das circunstâncias dos estudantes, esperando, por exemplo, uma performance escolar que esteja condizente com as possibilidades deles.

Outro quesito importante a ser considerado nessa temática é o que foi chamado de contrato estabelecido entre professor e aluno ao iniciar uma disciplina em que são compactuados os papéis de ambas as partes no processo educativo (MAEYER, 2013).

I – Você já deixou claro...no começo. Então é deixar claro que você está ali exclusivamente pra dar aula...né!? Em insistência, perguntar se “viu, cê ia pedir isso pro fulano, então!?” que é alguém da própria penitenciária, não, “então você não pode pedir pra mim, lembrando que eu tô aqui pra dar aula, eu vim pra dar aula, você vai me complicar, então...né!?”. É deixar claro. Eles estão acostumados a receber o “não”, então, não é porque você vai falar

“não” que eles vão te tratar diferente, não! Do mesmo jeito. (JOSÉ, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018).

Na restituição ao coletivo, outros professores endossaram a necessidade de se firmar esse contrato, que seria uma espécie de acordo para execução de trabalho e convivência, de forma a se deixar claro também os aspectos avaliativos para que o aluno tenha conhecimento de como será mensurado seu desempenho, os limites desse relacionamento, a metodologia de aula, e, que, uma vez definidos esses papéis, há o respeito dos alunos por eles.

Portanto, podemos caracterizar a relação professor-aluno como horizontal, contratual, respeitosa, de reconhecimento, de valorização, de acolhimento à fala dos estudantes. Os professores mostraram ter consciência de que o papel deles e da educação não é de ser mais uma figura para julgar, estimular sentimento de culpa, endividamento, remorso ou reparação, conforme mencionado por Maeyer (2013), pelo contrário, é o de mostrar outras opções de vida, mesmo que em seu íntimo pensem que, se os alunos estão ali, foi porque fizeram algum mal pelo qual precisam pagar. E os estudantes, por sua vez, compreenderam que também precisam respeitar os professores, não podem fazer pedidos que infrinjam às regras de segurança, precisam zelar pela presença e integridade do professor, e que dentro da sala de aula serão tratados como alunos, ainda que o desejo deles seja sair daquele lugar o quanto antes, passar o tempo de forma menos sofrida e ter notícias de seus familiares.

### 6.3.5 O *ethos* do capitalismo e o seu discurso dominante

Foram identificados aspectos concernentes ao que se abordou teoricamente nessa dissertação como do *ethos* do capitalismo e também como próprio do discurso dominante, assim, trata-se de uma categoria teórica. O *ethos* do capitalismo, aludido segundo Weber (1904-5/2004), seria o modo de vida específico deste formato social composto por princípios, valores e virtudes que venham fortalecer o funcionamento do capital, logo, seria uma ética fundada na meritocracia, na competitividade, na busca desenfreada pelo dinheiro e nas virtudes úteis ao mercado (confiabilidade, honestidade, credibilidade, etc.) em que as pessoas se esforçam para se adequarem a ela a fim de fazerem parte da sociedade, sobreviverem e não serem excluídas cruelmente dela.

Ademais, também foram verificados traços do que definimos como pertencentes ao discurso dominante, fazendo referência ao que Marx e Engels (1845-6/2007) descreveram por “*ideias dominantes*”, isto é, aquelas que têm origem e são próprias da classe dominante, que possui influência material e intelectual de modo a controlar os pensamentos, conhecimentos e saberes disseminando-os conforme seus interesses.

Nesse sentido, o discurso dos professores em relação ao que imaginavam acerca da penitenciária antes de frequentarem para dar aulas pareceu estar bastante ligado às “*ideias dominantes*” e ao *ethos* do capitalismo, pois expressaram estar muito temerosos sobre a realidade a que estariam expostos, tendo em vista o tipo de informações que a mídia veicula e o senso comum dissemina a respeito do meio carcerário e de sua população, que acarretou no acirramento de preconceitos e estereótipos, promovendo um desserviço a esses professores e aos cidadãos no geral pela parcialidade de conhecimento transmitido a eles.

Outro aspecto constatado, na conjuntura do trabalho docente na prisão, foi a competitividade própria do “espírito” do capitalismo quando os professores-voluntários revelaram a existência de uma rivalidade, um descaso e uma antipatia dos professores vinculados à rede estadual para com os professores ligados à Etec, uma vez que o trabalho dessa última se firmou pelo estabelecimento de um convênio recente, em 2018, de modo a transferir uma sala de aula, que anteriormente era de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação, para atribuição dos professores da Etec, acarretando na perda de certa quantidade de aulas dos docentes estaduais. Além disso, os funcionários da penitenciária incumbidos pela coordenação da escola deram preferência para que os profissionais do Centro Paula Souza escolhessem a sala de aula em que atuariam, logo, eles selecionaram a sala com as melhores condições: a única forrada e com porta, a mais ventilada.

O Centro Paula Souza causou um pouco de...impacto quando ele entrou dentro de unidade prisional pelo simples fato de que, para a gente entrar, um da rede estadual teve que sair. Por exemplo, não tinha espaço físico, então, fechou-se uma sala da rede estadual para que uma do Centro Paula Souza pudesse entrar. A convivência ali, você percebeu que é um pouco...ah...restrita, né, tipo porque não veem como algo bom, algo que às vezes possa...ah...estar indo de encontro com a...a estabilidade deles, certo!?

(MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓCIA, 2018).

O outro professor-instrutor concordou com Mateus nesse aspecto sentindo esse embate dos docentes vinculados ao Estado:

Existe uma briga, uma discriminação por você ser da Etec, porque eles falam que a Etec é...é... é a menina dos olhos do sistema, porque a Etec pode isso, porque a Etec pode aquilo, porque a Etec tem a melhor sala, porque a Etec tem os melhores alunos, porque você...teu salário é melhor, então, né, por mais que a gente faça, você faça a política da boa vizinhança eles ainda te veem com certo receio, então, você não se mistura muito. (JOSÉ, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018).

Na fase de restituição ao coletivo também foi consensual a percepção dessa competitividade e acrescentaram que, fomentou ainda mais essa rixa, a visão e a expressão dos alunos em relação à melhor qualidade dos professores da escola técnica, de modo que os próprios alunos expressaram reconhecer que o ensino da sala da Etec é diferenciado, em razão dos conteúdos tratados estarem relacionados ao mundo do trabalho e à uma habilitação profissional, da didática e da metodologia de aula mais atrativa facilitadas pelos assuntos mais próximos da realidade dos alunos, bem como da assiduidade maior dos professores da Etec. A questão das ausências dos professores estaduais também foi constatada pelas observações à campo e pela experiência dos professores do Centro Paula Souza, apontando a ocorrência de faltas, muitas vezes injustificadas, sem aviso prévio e sem providenciar substituições, tendo que dispensar os alunos.

Por outro lado, o próprio ensino técnico e a percepção dos alunos de que esse seria um ensino diferenciado e superior ao básico se caracterizam como atrelados ao *ethos* do capitalismo e ao discurso dominante, uma vez que, como já analisado em outra ocasião, essa modalidade de educação está preocupada em formar cidadãos úteis para atender às demandas da sociedade e do mercado (SAVIANI, 2003), embora, também seja importante pontuar que o interesse maior desses alunos por esse tipo de ensino foi devido ao fato de esse estar mais próximo de sua realidade e de suas necessidades de se preparar para o retorno à sociedade e para a busca por geração de renda financeira a fim de se sustentar.

Nas enunciações dos professores foi possível perceber uma alternância de tipos de discursos em que ora estavam mais ligados a um caráter mais revolucionário, ora estavam atrelados a um mais conservador e dominante. Por exemplo, foi notada uma confusão muito presente entre os professores no que diz respeito a trabalhar conteúdos que façam sentido aos alunos e facilitar ou simplificar teorias, como destacado abaixo, sendo representada pela letra “S” a fala da pesquisadora e pela letra “I” a do professor:

S – Aham. E como eu avalio...aliás...como esse lado social muda na minha prática?

I – Na forma dos conteúdos, eu creio. Não...cobrar o que a disciplina pede, às vezes, pede para ser cobrado, mas, sim cobrar aquilo que está mais fácil ao acesso dele. Então...não vou tratar sobre...um determinado assunto que a sua disciplina exige dentro daquela formação, só que é algo que ele jamais vai ter contato com isso. (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018).

Outra expressão da predominância do discurso dominante no professor-instrutor, em que se barrou até a possibilidade de reflexão e posicionamento crítico dos alunos, como em:

[...] lembrando que sempre vai ter um “ah professor, mas e se”, lembrar e falar que não existe o “e se”, lei é lei, então tem que ser cumprida, todo mundo que sai fora da lei tem uma punição, no ambiente empresarial, na questão das empresas é a mesma coisa, então, é...é...é tomar esse cuidado. É conhecer o conteúdo a fundo né, é...e tomar cuidado com o que vai falar pra eles pra não gerar uma expectativa ou não é...trazer situações que eles possam entender de uma forma diferente...então se eu fizer isso dessa forma assim tá errado, mas dá certo, então, lá o correto é: o que é certo é certo, o que é errado é errado. (JOSÉ, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018).

Ademais, foi percebida certa resistência e despreparo do professor-instrutor em aproximar o ensino e os conteúdos com a realidade dos alunos se assemelhando com o discurso dominante e com o *ethos* do capitalismo de cunho mais pessimista e determinista:

S – Tá. Eu devo fazer aproximações do conteúdo com a realidade dos alunos?

I – Não. Não tem muito como que você...o que você pode trabalhar é o pós “oh, quando você tiver lá fora, então dá pra fazer dessa forma, dessa forma”, mas com a realidade deles não tem como você aproximar.

S – Por que?

I – Porque eles estão presos, então, não tem como você usar exemplos, porque como eu falei tem gente ali que tá ali faz dez anos, doze anos fora da sociedade, então não tem muito...Então é sempre “oh, lá fora...a sua família”, né, eles mesmos tratam com exemplos das famílias que lá fora fazem **isso** e aquilo, então...Mas aproximar da realidade deles ali interno não tem como. (JOSÉ, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018).

Dessa forma, ficou evidente a força dos ideários do capitalismo no cotidiano das pessoas, nas suas práticas sociais e profissionais, de modo que para não reproduzi-los é necessária uma postura resistente, reflexiva e crítica, fortalecida e exercida constantemente,

pois mesmo sujeitos de formação mais consciente e crítica podem acabar por reproduzir essa ética capitalista por ela ser tão disseminada e comum no dia a dia bem como por eles serem capturados pela diversidade de estratégias de dominação.

### 6.3.6 O trabalho estranhado

Esta categoria teórica tem origem na compreensão do conceito marxiano equivalente ao que também é denominado por trabalho alienado em que o trabalhador é convertido em objeto ou máquina, desprovido de consciência e de vontade própria. Assim sendo, o trabalho estranhado seria caracterizado pela exteriorização daquilo que constituiria o homem como humano, isto é, do trabalhador seria destituído a sua atividade vital, sua autoatividade, seu trabalho como práxis. Tal fenômeno ocorre em uma conjuntura social específica que o condiciona: o capitalismo, o qual estrutura a sociedade e as relações sociais conforme o movimento do capital, do lucro e da produtividade, sem levar em conta os aspectos humanos (MARX, 1844/2004).

No trabalho estranhado, a atividade não pertenceria mais ao trabalhador, sendo que não caberia a ele as decisões e planejamentos acerca de seu labor, não seria mais uma ação que promoveria seu desenvolvimento, sua constituição humana e sua realização, já que passaria a ser um trabalho obrigatório, dispendioso e não voluntário, utilizado somente como um meio de sobrevivência, como satisfação exclusivamente das necessidades elementares, semelhante ao que ocorre com os animais a partir do instinto (MARX, 1844/2004).

Em síntese, o trabalho estranhado se expressaria em quatro níveis, como já mencionado anteriormente: 1- na relação do trabalhador com o produto de seu trabalho, em que o trabalhador perde o objeto de trabalho e fica subordinado a ele; 2- na relação com a própria atividade, em que o homem deixa de ser ativo e voluntário; 3- na relação do trabalhador com o seu próprio gênero humano, de modo a fazer da sua atividade vital humana apenas um meio para satisfação da existência e não mais da essência; e 4- na relação do trabalhador consigo mesmo, em que se vê desapropriado de si e não se reconhece mais (MARX, 1844/2004).

Considerando essa breve retomada da elucidação do termo trabalho estranhado, passamos neste momento a identificar e analisar as informações emergidas dessa investigação



que podem ser interpretadas como manifestações desse conceito. Logo no princípio da aplicação do dispositivo metodológico, já foi possível observar uma evidência de configuração de trabalho estranhado no que diz respeito aos documentos prescritivos da atividade docente, os quais não foram produzidos pelos próprios professores executores da atividade, mas vieram de superiores, de modo aos docentes ainda terem a obrigatoriedade de seguir com rigor o que foi estabelecido pelos materiais, prestando contas e sendo submissos a essa hierarquia. Assim sendo, pode-se notar a divisão do trabalho educativo no sentido de que os professores não participaram ativamente de todas as fases constituintes de seu labor, perdendo parte de seu objeto de trabalho bem como de sua voluntariedade e autonomia em sua prática.

Ademais, foi muito abordado pelos professores a ausência de oportunidade para falar sobre o próprio trabalho, ou seja, eles executam, mas não têm a possibilidade de refletir, analisar e pensar sobre a sua atividade, como foi transmitido por Mateus quando questionado sobre como foi a vivência da instrução ao sócia: “Foi ótimo! (Risos). Eu acho que a gente fala coisa que às vezes fica guardado e só a gente tem, porque não tem esse momento de falar como que funciona lá. É um emprego que você não tem uma... como que eu posso dizer... uma troca de experiências, é difícil.” (MATEUS, INSTRUÇÃO AO SÓCIA, 2018).

Esta carência de espaço para tratar sobre o próprio trabalho e compartilhar experiências foi justificada pela insuficiência de tempo hábil para essa finalidade, tendo em vista que os professores precisam compor uma extensa carga horária de trabalho com a intenção de conseguirem garantir sua sobrevivência, devido ao desprestígio da profissão docente representado principalmente pela baixa remuneração. Consequentemente, os professores expressaram ter a necessidade de acumularem inúmeras aulas, em até três períodos, para sustentarem a si e à sua família, pois o salário deles é composto por aulas dadas, sem levar em conta o trabalho pré e pós sala de aula, como preparação da aula, elaboração e correção de provas, formações, reuniões escolares e etc. Essa dificuldade em encontrar tempo disponível também foi vivida na fase de restituição ao coletivo em que precisou-se conciliar horários com um grupo de professores, de forma que foi necessária a autorização do diretor da escola para liberação dos alunos no equivalente a uma aula e meia para possibilitar os encontros com maior número de participantes docentes.

Em relação à execução de reuniões coletivas entre docentes e demais responsáveis pelo ensino, foi informado que ocorreram apenas duas reuniões em um semestre, sendo este o período de primeira experiência da Etec na penitenciária e a intenção era de ter realizado mais reuniões, tendo em vista o reconhecimento, comprovado também pela fala de um professor, de que: “É importante trabalhar em grupo, discutir algumas metodologias em comum, e que é uma coisa que a gente faz pouco [...] discutir algumas práticas comuns.”. (JOSÉ, RESTITUIÇÃO AO COLETIVO, 2019).

Um desses encontros se baseou no comunicado do diretor da escola técnica aos professores sobre o convênio estabelecido com a FUNAP e a obrigatoriedade de constituir um grupo de docentes para assumir as aulas na prisão; pelo compartilhamento de experiência docente em penitenciária de um professor que já havia vivido essa prática quando vinculado à rede estadual de ensino; e da manifestação “voluntária” dos professores para compor o quadro docente na sala de aula descentralizada movida por razões como: completar carga horária, ter experiência diferenciada, pressão de superiores e mobilizações emocionais/afetivas/subjetivas.

I – Eu acho que brota de novo aquele sentimento dee... é legal algumas coisas, né, mas tem algumas coisas que já pesam a gente, sabe!? É um ambiente de trabalho pesado ali. É um ambiente de trabalho...tanto é que...não sei se eu volto semestre que vem. Eu entrei esse semestre porque tinha essas aulas lá, eu precisava completar a minha jornada, a minha carga, eu acabei indo, mas eu acabei indo porque eu já sabia assim de tuuudo o que ia acontecer, todo aquele passo[...]. (MATEUS, ATIVIDADE CONVERSACIONAL, 2018).

Já a outra reunião foi realizada na instituição penitenciária contando com a participação de professores e coordenador advindo da Etec e de funcionários do sistema prisional, porém essa última serviu somente para instruir quanto às regras de segurança e para assustar ainda mais os professores acerca da realidade carcerária e de sua população, segundo informado na fase metodológica de restituição ao coletivo. Portanto, essas reuniões, exceto a parte de compartilhamento de experiências, não foram significativas para contribuir com a formação, o preparo, e a prática em si desses profissionais, de modo a torna-los passivos em sua atividade e subordinados ao seu objeto de trabalho.

Também caracterizou e contribuiu para a consolidação de um trabalho alienado, mecanizado e descontextualizado, a carência de formações que atendam às demandas do público específico a que o ensino irá se destinar. Nenhum dos professores envolvidos direta

ou indiretamente nessa investigação possuía alguma formação especial para atuar com jovens e adultos em situação de aprisionamento, ainda que citada a existência de um professor, que não participou da pesquisa, mas que atua na penitenciária, que estava cursando uma capacitação em EJA pelo Centro Paula Souza. Entretanto, parece incabível exigir formações complementares desses profissionais, levando em conta a desvalorização deles perante à sociedade que os remunera mal e os obriga a se submeterem a extensas jornadas de trabalho, não tendo tempo hábil para mais uma atividade relativa ao trabalho, conforme também indicado por Onofre (2017).

Nessa perspectiva, foi constatado o processo de proletarização do trabalho docente, como postulado por Tardif e Lessard (2014), em que ocorre a desqualificação desse profissional, tornando-o mero operador sob condições precárias de trabalho, sem autonomia e participação nas decisões relativas à sua atividade. Tal proletarização e precarização da atividade docente, também próprias de estranhamento do trabalho, se mostraram ainda mais acentuadas quando a prática é desenvolvida em escolas inseridas no contexto penitenciário, de forma que o professor, nesse espaço, é constantemente controlado e vigiado pelos agentes penitenciários, sendo dependente e submisso a eles; os materiais e instrumentos a serem usados nas atividades escolares como apoio do professor e/ou do aluno são bastante limitados; as interferências e intercorrências no trabalho docente, tais como interrupções para recados, barulhos externos e suspensão de aula, são frequentes, de modo que o professor precisa estar ciente, aceitar e lidar com a imprevisibilidade do andamento da sua disciplina naquela instituição; a dificuldade de propor metodologias e estratégias didáticas inovadoras, pela carência de recursos, de espaço apropriado e pela limitação das regras de segurança; a falta de reconhecimento, respeito e consideração pelo papel da educação e pela figura do professor advinda da maioria dos agentes penitenciários expressa pelo tratamento hostil, de desprezo e de desconfiança desses funcionários para com os docentes.

Contudo, é importante salientar que essa precarização da atividade docente também é observada na educação pública nacional como um todo, sendo o que distingue a escola na penitenciária das demais escolas públicas seria somente as normas institucionais carcerárias que acabam interferindo no contexto escolar, ou seja, a educação pública no geral vem sendo sucateada.

I – No dia ali. Então você vai levar material impresso, eles vão olhar pra ver se não tem escrito nada, se for um livro eles vão folhear pra ver se não tem nada nas páginas do livro. Então o material é só esse, você não pode levar uma bolsa, uma pasta, não pode levar nada, mochila, porque não vai entrar, então é papel. Você pode preparar uma aula audiovisual? Pode, mas isso tem que ir pra lá com um mês pelo menos de antecedência pra passar por toda a vistoria pra ver se o conteúdo tal tá, então, via de regra não é interessante, você não vai conseguir trabalhar o conteúdo naquele prazo que você queria. Então, papel é o que você vai levar. Ah não, preparei uma aula diferente hoje, não vou usar nada, então você não leva nada. Ah eu preparei uma atividade que vai ser um jogo de empresa, que vai ser uma dinâmica, então leva impressa pra todo mundo ver. É isso que você vai levar. Ai eu tenho uma apostila de trabalho, você montou uma apostila de trabalho, então a apostila, leva a apostila. É isso que você vai levar. (JOSÉ, ENTREVISTA, 2018).

Ademais, outra expressão do trabalho estranhado foi percebida na confusão docente em relação à natureza do objeto de sua atividade e à finalidade da educação no que tange à depreciação e subestimação do aluno, em alguns momentos, na sua capacidade de aprender e de transformar sua realidade e de se formar continuamente como humano, além da limitação da função educativa nesse meio muitas vezes restrita à habilitação profissional e à reprodução de verdades universais, quando, por exemplo, os professores tentam simplificar os conteúdos e estabelecer o que seria certo ou errado, como demonstrado pelos discursos: “Simplificar o máximo. Essa é a metodologia que eu tento utilizar lá.” (MATEUS, ENTREVISTA, 2018); “O mais simples o possível. Né...Não pode esquecer que tem pessoas ali que tão ali há cinco, seis anos ali, talvez dez anos fora do convívio da sociedade” (JOSÉ, INSTRUÇÃO AO SÓSIA, 2018); e “lei é lei, então tem que ser cumprida, todo mundo que sai fora da lei tem uma punição.” (JOSÉ, ENTREVISTA, 2018).

O professor, em meio ao seu trabalho estranhado, vai deixando de se reconhecer em sua atividade, de ter consciência do que está fazendo, de analisar e pensar sobre suas ações diárias, como foi evidenciado nesse trecho de sua fala:

[...] você vê que é muito mecânico, eu nunca parei pra pensar tudo o que eu fazia desde o momento que eu levantava até o momento que eu saía de lá de dentro, certo!? Alguém aqui já parou pra pensar no dia a dia? O que você fez? Você para no final do seu dia e fala assim: nossa, deixa eu pensar detalhadamente o que eu fiz hoje? [...] Então quando você faz essa leitura desse documento, dessa entrevista ao qual você foi instrutor, você consegue ver tipo tudo aquilo que você faz, inclusive os vícios que você tem no meio desse percurso, sabe!? (MATEUS, ENTREVISTA, 2019).

Portanto, em resumo, buscou-se nesse tópico destacar e problematizar algumas práticas e discursos, dos professores contemplados nesta pesquisa, que estariam mais próximos de um trabalho alienado, estranho ao próprio trabalhador, repetitivo, sem satisfação e sentido pessoal, que não reconhece o caráter humano dos trabalhadores e os condiciona à lógica do capitalismo. Tal constatação veio provar a urgência do desenvolvimento e da aplicação de estratégias e métodos de coanálise do trabalho, assim como a instrução ao sócia utilizada nessa investigação, que possibilitam o reempoderamento do trabalhador e a retomada do trabalho como atividade vital, autorrealizadora e potencializadora do indivíduo e do gênero humano.

#### 6.3.7 O real da atividade: o trabalho docente entre grades

Nesta subseção vamos tratar de uma categoria teórica, mais detidamente a respeito do que constitui o real da atividade docente no contexto penitenciário, ainda que tenha sido em certa medida já abordado nas demais categorias de análise. É importante frisar que o real da atividade é um conceito que abrange não somente aquilo que foi efetivamente executado no trabalho, mas também aquilo que não foi realizado: o que foi planejado e impedido de acontecer; os pensamentos sobre o trabalho; os sentimentos, as emoções e afetações advindas da ação laboral; as exigências institucionais e o modo de lidar com elas; as expectativas sobre seu trabalho, e assim por diante. (CLOT, 2010).

A coanálise do trabalho realizada com os professores que atuam na penitenciária a partir do dispositivo metodológico de instrução ao sócia possibilitou a redescoberta da atividade laboral por esses profissionais no sentido de tomarem consciência das nuances de suas práticas, anteriormente mecanizadas, de modo a conseguirem analisa-las e transformá-las. Logo, a aplicação da instrução ao sócia contemplou para além do trabalho real, relativo somente à ação executada, mas também o real da atividade, as possibilidades não realizadas, pois, segundo Clot (2010, p. 104), “o realizado não tem o monopólio do real”.

Nessa perspectiva, constitui também o real do trabalho desses professores na prisão, aquilo que precedeu a prática efetiva, de modo que, desde o momento que se firmou a atuação na escola dentro do contexto carcerário, já começou-se a estruturar o que seria essa atividade

em relação às expectativas, ao imaginário, aos preconceitos sobre esse lugar e sobre o perfil desses alunos. Os professores-voluntários relataram que, no intervalo de tempo entre o estabelecimento do compromisso com a classe descentralizada na penitenciária e o início das aulas em si, ficaram muito ansiosos, com medo dos riscos que estariam expostos e desacreditados da efetividade de seu trabalho com aqueles alunos. Tais sentimentos foram ainda mais reforçados e acentuados pelos discursos midiáticos e disseminados na sociedade pela classe dominante que constroem uma imagem aterrorizante acerca do meio carcerário e daqueles sujeitos que ali se encontram. Essa perspectiva ainda foi endossada por uma reunião coordenada pelos funcionários da penitenciária para fornecer orientações sobre o funcionamento prisional tornando mais assustadora a vivência nesse ambiente.

Consequentemente, os professores que entraram pela primeira vez na penitenciária para ministrar aulas foram, em seu dia inaugural, carregados de angústias, tensões, desconfiança, preocupações e totalmente travados em sua prática. Entretanto, confrontados com a realidade, com a convivência com os alunos e com a instituição, esses sentimentos foram amenizados, ficando menos enrijecidos em sua atividade, embora ainda mais cautelosos e cuidadosos comparativamente à prática em outras escolas fora do meio carcerário.

Assim sendo, o real da atividade docente destinada a pessoas em situação de aprisionamento se mostrou de caráter extremamente contraditório, conflituoso e melindroso, pois é um trabalho exposto a interferências de diversas ordens advindas das duas instituições a qual está vinculado, escola e prisão, que possuem discursos, ações, objetivos e princípios totalmente opostos. Consequentemente, a todo instante em sua prática, os professores se veem em embates em que eles precisam se policiar no sentido de não estar reproduzindo a lógica carcerária, de repressão, moralização, depreciação, controle e punição em vez da perspectiva educativa, libertária, emancipadora e potencializadora bem como de resistir às restrições, limitações e influências do sistema penitenciário na sua atividade, como foi manifestado pelo professor-instrutor:

A pequeno prazo você vai como se você estivesse indo para uma unidade normal, certo!? Como se você tivesse indo para uma escola normal, convencional. Só que a longo prazo esse seu caminho se torna um pouquinho mais.... ahh... (silêncio)... vou colocar assim não tão agradável, porque você já pensando tudo aquilo que você vai enfrentar novamente: o número de portões, as restrições, as restrições entre funcionários, porque ali você vai ter diferentes pessoas mandando em diferentes setores, então pode ser que

uma libere, a outra não, então pode acontecer de você ter o seu acesso um pouco dificultoso tanto com a entrada de material diferente que você queira passar para os alunos, livro, CD, pen drives, filmes, as vezes você quer trabalhar algo diferenciado e você tem essa limitação. (MATEUS, ENTREVISTA, 2018).

A dicotomia entre educação e segurança também demonstrou afetar o trabalho docente em relação a conseguir acessar à escola, pois, para tanto, os professores ficam dependentes dos agentes penitenciários autorizarem a entrada e abrirem os portões, o que muitas vezes acarreta no atraso do início das atividades escolares, devido ao acúmulo de atividades assumidas pelos agentes penitenciários. Ademais, essa resistência notada como advinda dos agentes penitenciários à escola se deu igualmente na forma de tratamento para com os professores, sendo similar à abordagem dos detentos, o que, no entanto, é preciso considerar como própria da formação desse profissional, na qual lhe é ensinado e exigido esse tipo de comportamento.

I – Ah...Tratamento! Acho que educação a gente sempre tem que ter em todos os tempos e... eles não conseguem discernir se eles estão falando com funcionários, professores ou sentenciados. Então, eles veem tudo como uma pessoa só. Então, se você está dentro da cadeia... você vai ser recebido com o mesmo tratamento, não todos, tá, não estou generalizando, mas você já foi maltratado por alguns, em termos deeee... (silêncio) a forma como chegar e abordar, falar. Aí, você tinha uma autorização para fazer algo... ele desconhecia e te tratou como um sentenciado. [...] Agora alguns plantões vão observar a escola como um incômodo, porque eles vão ter que simplesmente ficar atentos em quem está entrando, quem está saindo, quantos presos saíram, quantos presos entraram, fazer a contagem de entrada, fazer a contagem de saída, revistar na entrada, revistar na saída...então é um trabalho a mais pra eles. Então, vão ter duas visões: vocês vão ver aqueles que vão falar “ah é bandido mesmo nunca vai aprender”, né!? E vai ter aqueles que acham que isso é um trabalho importante. (MATEUS, ENTREVISTA, 2018).

Como foi expresso pelas falas dos professores-voluntários, esse impasse desperta sentimentos negativos em relação ao trabalho, tais como o de pesar, sacrifício, impotência, constrangimento, entre outros que desefetivam a prática docente no sentido de desmotivar, dificultar, constranger e limitar. O discurso disciplinar e punitivo invade até mesmo o espaço que seria privativo do professor e dos alunos: a sala de aula, pois frequentemente ocorrem interrupções durante a aula para recados da parte administrativa da escola, em que a própria coordenadora da escola era anteriormente agente penitenciária apresentando a oscilação em

seu discurso ora mais endurecido ora mais humanizado. Abaixo segue um trecho de instrução ao sócia em que esse assunto foi abordado, sendo a letra S indicativa da fala da pesquisadora-sócia e a letra I do discurso do professor-instrutor:

I – Quando são os alunos, se for interrupção dos próprios alunos vão ser questões da aula. Pode ser interrupções de fora, não vai ter muito o que fazer né!? Eles vão bater na porta “oh preciso falar com os alunos” e você deixa falar o tempo que for, o tempo deles ali, entendeu? Então a gente não tem muito... não tem muito... o que fazer nesse caso.

S – E aí isso pode me causar o que?

I – Indignação em alguns casos, né, pelo jeito de colocar as coisas. Então você acha que aquilo... até tá certo o que tá sendo colocado, mas a forma como tá sendo colocado, como tá sendo falada não é a correta, é... vamos falar assim... Ah, o incômodo é: poxa vida, eu tenho que dar aula e vai vir falar disso aqui!? Então, né, essas coisas que... o incômodo, a indignação que eu te falo, né. O fato de estar deixando de de... você às vezes ter preparado toda a aula, estar com tudo pronto e aí entra e fica um período e você acaba perdendo ali e pra você voltar, às vezes você tem que retomar tudo, então, é... é... é o incômodo, a indignação, a chateação de interromper a tua aula. (JOSÉ, ENTREVISTA, 2018).

Ademais, os professores foram confrontados com a infraestrutura de uma escola bem mais limitada com as que já haviam tido contato, no que tange ao número de salas bastante escasso, em que a maioria delas, exceto a que os professores da Etec e participantes dessa pesquisa que puderam escolher as de melhores condições, era sem portas e forro; a ventilação prejudicada; a lousa de tamanho menor; materiais escolares, didáticos e tecnológicos precários e/ou ausentes; afetada por barulhos externos no período de aulas; biblioteca com poucos recursos e com acervo restrito advindo de doações. Essas condições escolares reduziram significativamente as possibilidades didáticas dos professores, como, por exemplo, ter que ficar dependente da lousa para explicação, evidenciado pela enunciação do professor-instrutor (I):

I – O espaço físico é de uma escola comum, então você vai ter a lousa, só a lousa que é de um tamanho menor, né!? Então a gente tem um pouco de dificuldade com a questão de explicar alguma coisa, vai ter que ficar dependendo de apaga e copia, mas o espaço físico da escola, é uma escola normal: com janela, parede, carteiras e cadeiras, todas suficientes para os alunos. Ahh... (silêncio) é uma sala dentre as salas em termos de condições climáticas e iluminação, é uma sala boa, mas tem outras piores, né?

S – Piores?



I – Piores. As outras salas, tem salas que são muito quentes, outras têm forro de madeira...

S – Outras lá dentro?

I – Isso. Lá dentro da penitenciária mesmo, da unidade. São de madeira. As salas dos corredores são salas abertas, não têm forros, então a parte de cima é totalmente aberta, porque se fechasse ficaria muito quente, mas isso é ruim por conta que não veda o som, né, então você simplesmente ouve o que o professor ao lado está ministrando. Isso perde um pouco de privacidade do seu contato com os alunos, né!? Mas uma das ideias é que isso acontecesse já para a questão de o guarda passar e poder ver, elas não possuem portas essas salas. As que possuem portas são só as do fundo. (MATEUS, ENTREVISTA, 2018).

Somadas a essas dificuldades do trabalho docente entre grades, também foram relatadas aquelas que se referem ao comprometimento do rendimento da disciplina; à limitação quanto às formas de estabelecimento de critérios e atividades avaliativas, já que os alunos não podem levar material para as celas; à falta de formações e capacitações específicas que conscientizem e preparem os professores para o enfrentamento desta realidade; e à carência de reuniões coletivas para compartilhamento de experiências e de práticas em comum.

Por outro lado, é importante destacar que foi um constituinte diferencial do real da atividade de um dos professores-voluntários a experiência anterior da docência no meio prisional enquanto era professor vinculado à rede estadual de ensino, o qual ainda vivenciou o período de transição da gestão escolar da FUNAP para a Secretaria de Estado de Educação.

[...] existia a escola, a escola não era da rede estadual, a escola era da FUNAP especificamente, só que a FUNAP pagava o professor da rede estadual, eu iniciei lá, tinha só eu tinha uma sala só de ensino médio então você pegava ela primeiro e era um único professor para todas as disciplinas, então você... era um programa social mesmo, certo, isso lá pra 2007, 2008... não, 2008 e 2009 mais ou menos, aí essa escola se firmou, passou a pertencer à rede estadual, óbvio que aí foi ganhando proporções, eu estava lá logo na transição que acho que foi 2010, 2011 teve uma transição pra rede estadual ao qual a rede estadual tomou conta, aí a partir desse momento abriram-se novas salas, porque aí já não partiria mais do órgãos FUNAP o pagamento disso e sim do Estado [...]. (MATEUS, ENTREVISTA, 2018).

Essa experiência foi fundamental tanto para esse mesmo professor quanto para seus pares, pois houve um compartilhamento de vivências que serviram de referenciais para ambos, mas, principalmente para aqueles que jamais sequer haviam adentrado na instituição

penitenciária. No que diz respeito ao próprio professor que já tinha essa bagagem, isso facilitou no sentido de ter maior conhecimento sobre aquela realidade, o que ela poderia despertar nele, os limites da sua prática e as possibilidades de trabalho anteriormente verificadas na prática, fazendo com que esse professor tivesse maior desenvoltura e habilidade para lidar com esse meio adverso à educação. Ademais, a vivência nesse mesmo espaço em diferentes períodos possibilitou ao professor Mateus a experimentação de diferentes condicionamentos nesse ambiente escolar emergidos de distintas administrações, funcionários, normas de segurança e de outros aspectos que variaram no decorrer do tempo.

A autorização que tinha antigamente, hoje não é feito mais isso, hoje é totalmente “não”, mas, ah... o X, que era essa pessoa, esse funcionário que trabalhava lá, ele era uma pessoa muito humana. Ele era uma pessoa incrível! Eu não vi...você não viu... hm...enquanto profissional, uma pessoa tão humana quanto essa. Então ele tinha os alunos... ele tinha uma intimidade com os alunos. [...] Eu percebo a escola muito mais restrita, muito mais... com ele, ele dava conta de lidar e não ocorrer tantos casos, mas ele tinha conta de lidar para o professor ter a sua autonomia ali dentro em termos de a gente descer com o material, utilizar o material. Ele dava conta disso, porque ele tomava conta disso, só que ele tomava conta disso. Hoje já não funciona mais assim. (MATEUS, ENTREVISTA, 2018).

Além disso, foram levantados como aspectos positivos desse trabalho a valorização e o reconhecimento da figura do professor advindos dos alunos; o respeito expresso pelos alunos em relação ao professor; a disciplina mantida na sala de aula; a segurança elevada da escola, em contraposição com as escolas externas à penitenciária onde não se sabe o que os alunos estão portando em sala de aula; e um maior conhecimento do perfil dos alunos. Tais apontamentos dos professores-voluntários convergem com aquilo que Onofre (2017, p. 178) denominou de “mal-estar docente” compensado em certa medida pelo “bem-estar docente”.

Diante dessas dificuldades e facilidades, os professores construíram estratégias para sua atuação:

Então, geralmente o que você pode fazer é: ter um livro deixando lá e um na sua casa pra você não precisar ficar transitando, então você sabe qual que é a página, qual é o conteúdo da sua aula, porém esse livro se encontra lá na penitenciária, e isso evita o transtorno. É bom até pra você... ter aquela questão de evitar brechas, então quando alguém vê você sempre entrando e saindo com material de lá dentro, esse material é sempre revistado, não só o funcionário vê, mas o próprio... hm... não sei se posso usar o termo preso, o

próprio preso vai ver isso, então ele vai ver que você movimenta material. (MATEUS, ENTREVISTA, 2018).

Também foram citadas algumas estratégias didáticas para lidar com esse público específico o qual a atividade docente se direciona. Ambos os professores-voluntários, que atuam como instrutores na metodologia empregada por essa pesquisa, destacaram a importância de simplificar os conteúdos em razão da heterogeneidade dos tipos de instrução dos alunos, do isolamento do convívio social e da limitação de acesso a informações. Todavia, essa postura metodológica baseada na simplificação seria destoante do que Onofre (2015) postulou como própria de uma educação nas prisões efetiva, tendo em vista que, para a estudiosa, simplificar e condensar conceitos também limitaria os alunos, sendo mais prudente com o real papel da educação a adequação de conteúdos conforme a realidade e a história de vida desses alunos, de modo a fazer sentido para eles essa atividade escolar.

Nesse sentido, pareceu mais coerente com essa metodologia apontada por Onofre (2015), a organização de aula apontada por pelo professor-instrutor José, quando evidenciou que tem o hábito de iniciar suas aulas dando um espaço para uma conversa com os alunos, como se fosse um quebra-gelo, com a intenção de aguardar eles se acomodarem, se acalmarem, estabelecer uma relação amistosa e de conhecer um pouco sobre a realidade deles.

Posteriormente, para introduzir o tema da aula, o professor indicou que gosta de partir do conhecimento prévio dos alunos, assim, ele realiza perguntas disparadoras para verificar o domínio dos alunos acerca do assunto, sana dúvidas por eles apresentadas para, somente depois desse levantamento, partir para a lousa e escrever definições, de modo a ainda destacar a importância das pausas para que os alunos assimilem as definições e tenham oportunidade de questionar, expressar conclusões, fazer comparações e etc.

Outra tática que o professor salientou lançar mão foi estar atento às atualidades, às notícias, aos fatos veiculados em rede nacional, uma vez que alguns alunos possuem acesso à TV e o professor poderia desse modo contextualizar a matéria da aula com os acontecimentos da sociedade.

I – Depende muito assim...eu costumo...você deve ter o cuidado de sempre ver o que está acontecendo naquele momento, porque você vai chegar lá impreterivelmente eles vão comentar alguma coisa do que pode ter acontecido no dia anterior ou no final de semana, né, então o ideal é você dar uma olhada pra ver pô aconteceu alguma mudança na economia, então pô

vou trabalhar com legislação porque vou ter, eu posso usar esses exemplos que eles vão falar. Ah não, tá falando de de...que alguém desenvolveu um um...novo projeto, um novo produto, posso trabalhar empreendedorismo, posso falar disso, daquilo, oh porque veja só qual foi a visão de empreendedor que levou a isso. Então varia muito, o ideal é você estar meio ligado no que está acontecendo como um todo. (JOSÉ, ENTREVISTA, 2018).

No que tange aos pensamentos e considerações dos professores participantes, foi consensual a percepção de que o ensino desenvolvido nas prisões parece ser mais um projeto de cunho político e social, ficando em terceiro plano a finalidade pedagógica. Essa visão comum entre os professores foi expressa tanto na fase de instrução ao sócia quanto na de restituição ao coletivo.

Você costuma ter como pensamento que é muito mais um projeto social do que educacional, esse é um pensamento seu, fixo seu. Você tá mais ali pra algo social do que algo... é mais algo pra ressocialização mesmo e não mais algo educacional, fins educacionais, criterioso, com normas, com regras, com notas, se você não atingir seis você fica retido, se não tiver 75% de frequência, você fica retido, normas que a gente utiliza aqui do lado de fora. Maas... eu costumo levar lá mais como social. Não é porque o aluno não tirou uma nota boa que ele não tem o direito de ser aprovado.

S – Aham. E como eu avalio... aliás... como esse lado social muda na minha prática?

I – Na forma dos conteúdos, eu creio. Não... cobrar o que a disciplina pede, às vezes, pede para ser cobrado, mas, sim cobrar aquilo que está mais fácil ao acesso dele. Então... não vou tratar sobre... um determinado assunto que a sua disciplina exige dentro daquela formação, só que é algo que ele jamais vai ter contato com isso. (MATEUS, ENTREVISTA, 2018).

O coordenador do curso, na fase de restituição ao coletivo, ainda acrescentou que tem a convicção de que a pedagogia serviria, no contexto penitenciário, de instrumento de ressocialização, no sentido de provocar algum diferencial na realidade desses alunos e de mostrar outras possibilidades de vida. Contudo, os professores apontaram que se constitui em uma grande dificuldade os discursos contraditórios que permeiam na penitenciária: o da segurança e o da educação/ressocialização, de forma a muitas vezes prevalecer a primeira e gerando confusão sobre os rumos e os princípios carcerários. Ainda, também foi mencionada a necessidade de se unificar as práticas educativas e ressocializadoras, a fim de alinhar as atuações e de somar forças de mesma causa. Essa unificação de ações corrobora com aquilo que Onofre (2016, p. 48) denominou por estabelecimento de “transversalidade entre as

práticas sociais” que tem por objetivo construir e efetivar um plano sistemático de educação e ressocialização.

Por fim, no que se refere à satisfação dos professores que atuam entre grades, ela estaria atrelada à relação que se estabelece com os alunos, sendo que a partir dela os docentes se sentem respeitados e valorizados bem como de que estão promovendo algo de positivo para alguém, como foi demonstrado por José (ENTREVISTA, 2018) em: “Satisfeito porque você...tá fazendo um trabalho que muitos não querem, né...e levando conhecimento pra pessoas que às vezes há muitos anos não tem contato com ninguém, porque do mesmo jeito que tem aqueles que recebem visita, tem aqueles que raramente recebem” e por Mateus (ENTREVISTA): “Como você vai avaliar a satisfação... Eu creio que... o comportamento do próprio sentenciado, do preso. O retorno que você tem em termos de tratamento... em termos de... como acontecem as suas aulas, o número de alunos frequentantes.”.

Em síntese, foram identificados e interpretados alguns dos componentes do real da atividade docente em penitenciária emergidos pela aplicação do dispositivo de instrução ao sócia. Logo, foram evidenciadas as dificuldades e as facilidades dessa prática; as estratégias construídas; os sentimentos sobre o estar no ambiente prisão; as dicotomias discursivas atuante nesse meio; as estruturas e os recursos disponíveis; as metodologias de aula utilizadas; e as considerações dos professores acerca de seu trabalho.

#### 6.3.8 Encontro de experiências: a ampliação do poder de agir e a revitalização do gênero profissional

Este subtópico reúne os diálogos, as trocas de experiências e os compartilhamentos realizados entre os professores-voluntários (que desempenharam o papel de instrutor) e os seus colegas que também atuam na prisão e participaram da fase de restituição ao coletivo de professores, sendo, então, uma categoria empírica, advinda do campo de pesquisa. Conforme evidenciado anteriormente, os docentes não haviam encontros formalizados para discutirem acerca de suas práticas, logo, o desenvolvimento dessa pesquisa, pela aplicação da instrução ao sócia, oportunizou o espaço para reflexão sobre esse trabalho.

Nesse sentido, os professores participantes da restituição ao coletivo puderam visualizar práticas comuns que fazem parte desse gênero profissional; falar sobre as afetações

e sentimentos advindos de seu trabalho; compartilhar dificuldades, facilidades e estratégias para lidar com o meio prisional; debater sobre pontos de vistas e opiniões diferentes; socializar diferentes metodologias e didáticas adotadas, entre outros aspectos, que passamos a tratar.

A partir de um recurso disparador, uma dinâmica, estimulou-se a discussão acerca dos fatores prós e contras à prática docente na penitenciária. Foram levantados os seguintes aspectos negativos: ambiente pesado; ser “marcado”/reconhecido pelo preso; possibilidade de ocorrerem rebeliões enquanto estiverem lá dentro; exposição a diversos riscos; professor acabar assumindo de certo modo o papel de um vigia; falta de recursos tecnológicos apoiando o professor; ausência de adicional de periculosidade; prática sem sentido, pois não vai mudar o preso. Em contraposição, evidenciaram como elementos positivos: forma respeitosa com que são tratados; a certeza de que lá não estão armados devido às rígidas revistas enquanto que na escola fora da penitenciária não se sabe se o aluno está armado ou não; na penitenciária já é sabido o que os alunos foram capazes de fazer ao passo que na escola comum desconhecem; os professores possuem uma boa imagem diante dos alunos uma vez que representam uma oportunidade de sair da cela e de receberem benefícios; segurança da escola na penitenciária ser mais rigorosa do que de qualquer outra escola em que qualquer pessoa pode entrar; fazer uma boa ação e ser solidário com o próximo.

Os professores refletiram que estes pontos positivos e negativos eram compartilhados por todos, principalmente no intervalo entre o aceite da proposta de lecionar na penitenciária e o primeiro dia de aula neste lugar, em que precisaram lidar com muitas fantasias e medos a respeito desta instituição, influenciados pela imagem aterrorizadora que a mídia transmite e pelos preconceitos construídos socialmente sobre ela. Dessa forma, elegeram a prática na penitenciária como uma experiência de vida em que se aprende muito e passam a parar de reclamar da vida.

Por outro lado, apontaram a dificuldade de lidar com os funcionários responsáveis pela segurança, pois existe um conflito entre eles e o pessoal incumbido pela educação e, assim, os professores também são vistos com potenciais criminosos, passando por revistas, tendo limitada sua atividade, seus instrumentos e sua liberdade. Contudo, cabe a ressalva de que os professores centralizam na figura do agente penitenciário uma oposição que na verdade é de ordem institucional, ou seja, é a lógica prisional *versus* a lógica educacional, de modo que os

funcionários penitenciários possuem comportamento mais rígido e restrito, pois foram formados, instruídos e orientados pelo sistema penal para agirem assim.

Nesse sentido, houve um impasse entre os professores no sentido de que, um deles defendeu que os professores deveriam ser vistos como figuras de confiança, não sendo tão limitados e constrangidos por revistas, enquanto que outro fez a ressalva da necessidade de se ter esse rigor também com os professores, pois um indivíduo qualquer poderia se passar por professor e conseguir colocar algo lá dentro se assim não fosse.

Ainda, outro professor comentou nesse quesito que seria mais fácil se a escola fosse um anexo à penitenciária, dentro do presídio, mas não na parte de baixo próxima às celas, diminuindo tanta exposição aos professores bem como suas limitações. Por fim, sugeriram que a função da docência naquele contexto seria oferecer uma opção de vida àqueles alunos, de modo que se conseguirem tirar pelo menos um, daqueles vinte, da criminalidade já seria um sucesso.

Em outra dinâmica cujo objetivo era abordar sobre os sentimentos em relação à prática profissional exercida na penitenciária, todos os participantes demonstraram vivenciar no primeiro dia de aula sentimentos e sensações de medo, preocupação, desconfiança, em estado de alerta, observação e tensão. Por outro lado, expressaram que seus afetos, na atualidade, em atuar na penitenciária como mais ligados a se sentirem mais à vontade e mais tranquilos em relação ao primeiro dia, mais próximos em relação aos alunos, menos travados em suas ações embora ainda tenham mantido o comportamento observador, cauteloso e mais limitado comparado a outras escolas. Os professores comentaram ainda que os alunos percebem essas reações deles e questionam se ficaram com medo ou se outros professores se recusaram a estar ali. Este impacto emocional causado naqueles que vão pela primeira vez na prisão, segundo os professores, ocorreu muito pela falta de preparo e pelo clima de tensão que é criado pelos próprios funcionários da penitenciária.

Por conseguinte, foi realizado aquele que é um dos pilares da fase de restituição ao coletivo: a socialização daqueles professores que assumiram o papel de instrutor acerca de como foi a vivência de participarem da aplicação do dispositivo da instrução ao sócia. Os professores-instrutores indicaram que a metodologia possibilitou falarem e refletirem sobre o que fazem no seu dia a dia no trabalho, sendo esse um exercício incomum em suas rotinas, evidenciando o caráter automático e os vícios de suas ações laborais diárias.

Esta explanação dos professores que atuaram como sócia instigou discussão entre os demais participantes que destacaram a educação na prisão como um projeto político, social e pedagógico, nesta ordem de prioridade e de interesse, no tocante ao objetivo principal ser atender uma política nacional, o direito de todos à educação, mas não há preocupação com a qualidade, a forma e a infraestrutura desta educação. Nesta perspectiva, Mateus, professor-instrutor, compartilhou sua experiência com a vivência de duas gestões responsáveis pela educação na prisão: a da FUNAP (órgão ligado à Secretaria de Administração Penitenciária) e a atual da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Na visão de Mateus, a organização do sistema educativo na prisão desenvolvido pela FUNAP era mais proveitoso e melhor cuidado, havia o material certo para trabalhar, existia um eixo temático norteador das aulas, oferecia instruções sobre a atuação e sempre havia algum responsável lá amparando a escola em suas demandas.

Já a Secretaria da Educação precisou assumir, pois a FUNAP não era um órgão certificador e, para cumprir a lei, precisou-se da Secretaria respaldando a escola na penitenciária, logo, era somente para atender a uma legislação. Essa vivência de Mateus corresponde com o estudo de Leme (2018) que indicou a criação e efetivação do Programa Tecendo a Liberdade pela FUNAP, o qual propôs um paradigma inovador de educação baseado em eixos temáticos que possibilitavam a continuidade do estudo, aplicado na realidade carcerária entre os anos de 2008 e 2012.

Os professores se envolveram cada vez mais nas discussões e sugeriram que a escola na penitenciária teria caráter paliativo, já que jamais seria um interesse do Estado zelar por essa escola. Acrescentaram ainda que não é intenção do Estado e nem deles mesmos, pois as pessoas encarceradas passaram pelas escolas, mas vem ocorrendo um processo de desresponsabilização pela educação em que nem a família e nem os professores assumem mais esse compromisso de educar e de formar cidadãos. Ademais, os professores indicaram que o ideal seria a formulação de um concurso público específico para professor lecionar na prisão e, dentro desse processo, houvesse uma capacitação para assumir tal cargo, uma vez que a formação básica de professor não contempla aquela realidade.

Assim sendo, eles comentaram que tiveram que aprender na prática, sem referenciais que venham os subsidiar e orientar em sua atuação. Outro professor, porém, discordou argumentando que nem na própria escola fora da penitenciária existe esse feedback sobre o



trabalho docente, já que não tem como dizer o que é certo ou errado, devido ao fato de ser muito subjetiva a construção do processo de ensino e aprendizagem, variando de acordo com cada professor.

Também foi levantada a questão de renomear aquele espaço escolar como centro de ressocialização onde seriam trabalhados conteúdos da base nacional comum bem como a formação cidadã e práticas socioeducativas, tendo em vista que a escola na penitenciária apenas existe para gerar resultados e números que venham reafirmar a política de estado e a lógica do sistema penitenciário perante à sociedade. Os professores reconhecem que a pessoa no momento que vai para a prisão já fica com imagem negativa diante da sociedade e, estando lá dentro, ela fica ainda pior, pois o sistema carcerário é baseado na punição e na disciplina rígida e não na sua ressocialização.

Nesse cenário, a figura docente atua como bom influenciador, segundo os professores, porque os sujeitos aprisionados poderiam ficar em suas celas se ocupando ou não de outras atividades, porém, preferem ir para a escola, se convertendo em alunos, participando das aulas com os professores e adquirindo conhecimento, e, esse contato com o professor já pode ser considerado social.

Foram retomadas as questões referentes às restrições da atividade docente, de que não existe um material próprio para trabalhar lá dentro e que possa ser utilizado perante às regras de segurança. Ainda, foi questionado que, na parceria Centro Paula Souza e FUNAP, não houve interesse de ambas as partes em elaborar um material específico, porém, o coordenador do curso saiu em defesa da escola técnica afirmando que, no contrato firmado, era de responsabilidade da FUNAP fornecer materiais e infraestrutura e que inclusive ele já estava cobrando da FUNAP, pois tem deixado a desejar na sua parte do acordo. A pesquisadora interpôs a essa ideia do material específico sinalizando que ele poderia se tornar mais um instrumento alienante, limitando os conteúdos a serem tratados, e enrijecedor da atuação docente.

Por sua vez, os professores rebateram argumentando que este material precisaria ser uma construção coletiva advinda dos professores que lá atuam, a partir de discussões de conteúdos básicos, aproximação e pontos comuns das disciplinas, a fim de desenvolverem um material que fizesse sentido para aquele público alvo e que também pudesse ser levado para as

celas, dando a possibilidade de o aluno estudar fora do período escolar, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem.

Em outro momento da fase de restituição ao coletivo, foram mostradas passagens de transcrições que abordavam sobre os medos, sentimentos e sensações dos professores ao ter que percorrer por um caminho tão longo dentro do presídio e repleto de grades e portões. Nesse caso, foi compartilhado o sentimento de insegurança e impotência, pois dependem de outras pessoas, dos agentes penitenciários, para entrarem e saírem daquele lugar, sendo que esses muitas vezes demoram para abrir os portões e fazem os professores esperar.

Também foi um tema exposto pelo trecho de transcrição projetado, a forma de lidar com possíveis solicitações e pedidos dos alunos, em que foi consensual entre os participantes a necessidade de se deixar bem definidos, logo no primeiro dia de aula, os papéis de professor e aluno, já que caso os alunos percebam maior flexibilidade e uma postura mais duvidosa por parte do professor, vão se dar a liberdade de pedir algo, como chamado por Maeyer (2013) de estabelecimento de um contrato entre professor e aluno. Nesse sentido, os professores comentaram que os alunos testam os docentes, começam pedindo coisas simples, criando maior proximidade com os professores até solicitarem o que de fato desejam. Os participantes socializaram os pedidos que já receberam, entre eles: bolo, camiseta e até uma calculadora com um celular implantado sob uma recompensa em dinheiro.

No desenrolar desse assunto foi tocada na questão de uma aparente determinação do Estado para instalar grades nas salas de aula separando o professor do aluno. Segundo os professores, havia um posicionamento contrário a isso por parte da FUNAP tentando impedir tal procedimento. A reação dos demais professores foi de indignação e espanto, afirmando que isso era um absurdo, que eles ficariam presos também, que os alunos não enxergariam a lousa e dificultaria o processo de ensino e aprendizagem. Ainda, argumentaram dizendo que já perguntaram para os alunos o que aconteceria com os professores no caso de uma rebelião com eles lá dentro, e os alunos responderam que consideram e respeitam a figura docente, não iria acontecer nada de mal a eles, somente ficariam numa sala, avisariam seus familiares, mas teriam que esperar pelo fim da rebelião.

Paralelamente, foi mencionado o fato de os professores precisarem dar aulas “blocadas”, ou seja, devido às medidas rígidas de segurança não há como dividir o período de aulas como nas demais escolas em que num mesmo dia se teriam aulas de diferentes matérias,

sendo assim, na prisão em cada dia escolar vai um professor, ministrando o que equivaleria a quatro aulas. Por essa razão, os professores de menor carga horária revezam entre si, tendo uma frequência de aulas quinzenal e até mensal. Quanto a essa rotatividade, foram destacados um ponto positivo e outro negativo: para o professor é positivo, já que a carga ali na penitenciária é muito pesada, um clima muito tenso, não precisando se expor todos os dias ou semanalmente; porém, na perspectiva do aluno, esse intervalo longo entre as aulas da mesma disciplina é prejudicial, uma vez que os alunos só têm contato com o conteúdo na escola, dificultando assim o rendimento e o desempenho dos alunos.

Por outro lado, um professor, que ministra disciplina de nível técnico, discordou argumentando que, com as quatro aulas seguidas, é possível iniciar e terminar no mesmo dia um tema, não ficando um conteúdo fragmentado. Os professores, então, perceberam essa diferença em desenvolver disciplinas de nível técnico e de nível básico, de modo que as primeiras possuem temáticas, de certo modo, mais independentes entre elas, já as segundas os conteúdos estão interligados e vão complexificando a partir de uma base preliminar.

Foram tratados de aspectos positivos do trabalho docente na prisão de modo a professores expressarem preferência em lecionar aulas neste lugar do que fora dali, tendo em vista a quantidade menor de alunos por sala (no máximo 20 alunos); o maior respeito e educação dos alunos para com os professores; a ausência de indisciplina; a atividade do professor ali realmente consistir em dar aula, pois eles mesmos se chamam a atenção, se organizam, distribuem os livros e até apagam a lousa; a motivação do professor ser maior.

Todavia, esses fatores são contrapostos com os negativos: cargas emocionais muito pesadas, falta de recursos e instrumentos apoiando o professor, rigidez da segurança, medo dos e pelos familiares, interferências e interrupções externas nas aulas, dificuldade em avaliar o desempenho do aluno, entre outros. Assim, mais uma vez os professores confirmaram a perspectiva de Onofre (2017, p. 178) do “mal-estar docente” ser, em certa medida, compensado pelo “bem-estar docente”.

No que tange aos sentimentos emergidos ao encararem a realidade penitenciária, além daqueles descritos anteriormente, também destacaram o sentimento de dó e pena ao verem tantos jovens naquela situação prejudicando suas vidas. Os professores mostraram que lidam com isso a partir da circunstância de que já estão lá, então, é tentar construir outra opção de vida com eles; que os professores acabam se acostumando em ver essa situação; que todos,

inclusive os mais jovens, fizeram algo para estar ali e precisam pagar pelo mal que fizeram; e, até pela percepção de que são todos bandidos.

Essa contradição de sentimentos vividos pelos professores, como compadecimento pela condição do aluno ao mesmo tempo de condenação e penalização, se choca com aquilo que Maeyer (2013) postulou como impróprio para a finalidade da educação, pois essa deve se destinar, sobretudo a humanos e, não, a presos. Apesar disso, os docentes afirmaram que a instituição prisional não é tudo aquilo que imaginavam e que todas as pessoas pensam e falam influenciados pela mídia e pelos preconceitos; não é uma realidade agradável, pois é marcada pela punição e pela disciplina, porém, não é tão aterrorizante como a sociedade prega.

Emergiram discussões que contemplavam as formas como os professores lidavam com as limitações das suas práticas naquele contexto. Em relação às curiosidades dos alunos sobre a vida dos professores, foi consenso entre os docentes de que não adianta mentir ou evitar responder, pois se os alunos quiserem de dentro da prisão mesmo conseguem levantar informações sobre os professores, em questões gerais como: se é casado, se tem filhos, onde mora, idade. Além disso, apontaram que, muitas vezes, é inevitável não fugir do assunto da disciplina e que não devem ser tão rígidos quanto a isso, a fim de tornar aquele ambiente mais leve e descontraído em meio àquela realidade tão hostil que vivem no dia a dia.

Acerca de não ter transtornos com o pessoal da segurança, eles alegaram ter como estratégia levar o mínimo de material o possível, duas folhas avulsas no máximo e, não como estão acostumados a levar livros para onde forem. Quanto ao planejamento das aulas, apontaram que já vão cientes de que nunca se está totalmente preparado para uma aula, principalmente na penitenciária que é muito imprevisível, às vezes mudam os horários, termina mais cedo ou nem tem aula. Para conseguirem avaliar os alunos ao final da disciplina, os professores indicaram ser fundamental definir e esclarecer, desde o início da disciplina, os critérios avaliativos a serem considerados para não gerar conflitos. Também é importante considerar que eles não têm outro espaço além da escola para estudar, então, precisam avaliar os alunos a partir de exercícios aplicados em sala sobre assuntos que foram trabalhados no mesmo dia.

Outra questão interessante que apareceu nos comentários dos professores foi a preocupação deles com a apreciação dos alunos sobre as aulas, o que eles estavam achando dos conteúdos e da forma com que eles estavam sendo trabalhados. Assim, eles se mostraram

empenhados em desempenhar uma atividade docente que fizesse sentido para seus alunos. Nesse quesito, foram citados exemplos de duas professoras que não estavam presentes neste encontro em que a professora de gramática construiu uma aula a partir das gírias utilizadas por eles e a professora de espanhol recebeu a demanda por um tema e, na aula seguinte, ela atendeu ao pedido e desenvolveu com eles o que foi solicitado.

Ademais, os professores falaram que precisam de materiais adaptados para o uso na unidade prisional, uma vez que, por exemplo, um deles havia até comprado calculadoras e doado para escola com a intenção de melhorar seu trabalho com os alunos. Demandaram uma reunião com os representantes da FUNAP com o intuito de expor suas necessidades materiais, estruturais e técnicas. Também salientaram a importância de transformarem as práticas daquele projeto para adquirir um caráter mais pedagógico e social do que político.

Em suma, esses encontros coletivos entre pares de trabalho, como proposta pertencente à metodologia de instrução ao sócia, foram importantes para a experiência profissional desses professores no sentido de evidenciar a relevância de se pensar sobre o seu trabalho, pois ao focalizar e refletir sobre suas vivências laborais é possível reorganizar e melhorar a sua atividade bem como se reempoderar dela para um maior desenvolvimento humano. Além disso, tal compartilhamento de saberes, experiências e vivências entre os professores possibilitou a ampliação do poder de agir e a revitalização do gênero profissional, isto é, o reconhecimento de outras formas de realizar a mesma atividade bem como a renovação e o fortalecimento do gênero profissional a partir dos retoques advindos de estilos pessoais e a valorização das construções coletivas.

### 6.3.9 Impressões e considerações sobre o dispositivo metodológico de instrução ao sócia

Na presente categoria empírica de análise, passamos a realizar um breve estudo do processo aplicativo da instrução ao sócia a partir da experiência e das impressões da pesquisadora, da avaliação pelos professores-instrutores acerca dessa vivência metodológica, e dos cenários brasileiros de trabalho e acadêmico. Ao elucidar sobre esses aspectos, buscamos validar esse dispositivo e registrar a aplicação de uma possibilidade técnica evidenciando suas limitações e considerações sobre ela no intuito apresentar indicações sobre

esse instrumento de coanálise do trabalho e de contribuir com os referenciais desse campo do conhecimento.

Foi possível perceber, por meio da vivência como pesquisadora, o quanto os professores não possuem o hábito de refletir sobre o próprio trabalho por serem impedidos e barrados pelas suas rotinas densas e exaustivas, pela burocratização de sua atividade, pela divisão do trabalho, pela padronização de suas ações seja pela instituição seja repetição advinda da experiência, entre outros fatores que enrijecem o cotidiano desses profissionais e de outros trabalhadores. Nesse sentido, a instrução ao sócia representou uma oportunidade de pensar sobre o trabalho e de colocar em evidência suas ações laborais diárias. Tal visão foi confirmada pelo professor que atuou como instrutor:

Com relação ao trabalho da instrução...ao sócia, até vamos falar assim, na parte da entrevista, é algo, assim...é...é...pra você colocar o que você faz, o teu dia a dia, não é algo comum assim, pra gente, pelo menos pra mim assim, falar olha, pensar...é...que eu faço isso, isso e isso e aquilo, pra gente é mecânico que a gente faz. (JOSÉ, ENTREVISTA, 2019).

Assim, esse dispositivo metodológico se mostrou válido, eficaz e inovador na sua proposta de promover a reflexão do trabalho e de vislumbrar outras formas possíveis de agir no exercício laboral por meio da atividade dialógica da dinâmica do sócia e da confrontação com o registro material de seu trabalho pela leitura da transcrição da sessão de instrução ao sócia. Logo, o método estimula o trabalhador a passar seu labor pelo “crivo do pensamento” (CLOT, 2010, p. 207) a partir da linguagem, da conversa com a pesquisadora-sócia, e posteriormente, por meio da leitura do registro escrito de seu discurso sobre o trabalho, como descrito pelo professor-instrutor:

[...] falar é fácil, a hora que você retorna e começa a ler aquilo [...] Então, fica fácil de você evidenciar, de você colocar em destaque, aquilo que você poderia... fazer de maneira diferente ou não, que é o parecer nosso... e... você acaba tendo outra visão, certo!? Apesar de que a gente sempre reclama muito de que isso acontece dessa forma, isso faz isso, isso faz aquilo, o importante é que na hora que você começa a ler, você fala assim, às vezes surgem alguns, algumas brechas que você fala será que não dá pra mudar, será que não dá pra eu fazer de outro jeito ao invés de fazer desse jeito, foi onde surgiu até, dentro dos comentários lá. (MATEUS, ENTREVISTA, 2019).

Ademais, outro diferencial do dispositivo foi a preocupação, evidente pela fase de restituição ao coletivo, em devolver ao conjunto de professores os achados emergidos da sua aplicação, o que geralmente não costuma ocorrer com os métodos de pesquisa no universo acadêmico. Os encontros de restituição ao coletivo de professores que atuam em prisão foram bastante ricos no sentido de fortalecer o grupo em suas práticas e de revitalizar o gênero profissional a partir da socialização de saberes e da troca de experiências, podendo compará-los ao funcionamento do que Oddone denominou de “comunidades científicas ampliadas” em que se tem a possibilidade de “pensar coletivamente o trabalho para organizá-lo” (CLOT, 2010, p. 85).

Também se constatou o caráter formativo desse instrumento coanalítico do trabalho na vivência das quatro últimas fases: instrução ao sócia, atividade conversacional entre pesquisadora-sócia e professor-instrutor, transcrição e decifração do registro, e restituição ao coletivo de professores, tendo em vista que, ao falar e ler sobre seu trabalho, os professores conseguiram descortinar outras possibilidades de atuação e analisar aquilo que têm exercido em seu cotidiano. Além disso, quando os professores se encontraram com seus pares para compartilharem experiências, refletirem e discutirem acerca de seu trabalho, houve uma apropriação da fala do outro, ou pelo reconhecimento de semelhança ou pela identificação de diferença, que passou a compor e a integrar também sua prática docente.

Por outro lado, no desenrolar da execução da instrução ao sócia surgiram algumas dificuldades como encontrar tempo hábil dos professores para participarem dessa coanálise do trabalho, devido às extensas cargas horárias assumidas pelos docentes em razão do desprestígio de sua profissão na sociedade; além da limitação do tempo de pesquisa previsto pelos programas de pós-graduação, que acarretam na abreviação e/ou no aligeiramento de processos metodológicos mais complexos e de aplicação mais alongada como nesse caso.

Outro apontamento importante em relação ao emprego dessa metodologia diz respeito à fase inicial de coleta de documentos prescritivos e de inserção no contexto sociointeracional de trabalho em que a presença da pesquisadora no ambiente laboral, acompanhando o professor-instrutor em um dia de trabalho, promoveu certas interferências na atividade em andamento naquele momento. Consequentemente, para aperfeiçoamento do dispositivo é importante considerar uma melhor forma de conhecer a atividade real e situada que cause menos interferências o possível, ainda que se reconheça a interação entre pesquisador e objeto

de estudo e a impossibilidade de total neutralidade em pesquisa. Esta percepção da pesquisadora foi endossada pelos professores-instrutores nesse diálogo abaixo entre José (J) e Mateus (M) que se refere à socialização deles da vivência da instrução ao sócia na restituição ao coletivo de professores:

J - Talvez o ponto de maior preocupação...em ter a Ruchelli na sala lá, foi o fato de ser um ambiente masculino, vamos falar assim, né, e você ter um...uma mulher como...aluna, vamos falar assim, sentada no mesmo nível que os alunos. Então, talvez isso foi o que tenha gerado uma maior apreensão, apesar da gente saber que existe um respeito, né, dos detentos com a figura feminina, mas gera uma apreensão, porque assim...é...é...você acaba tendo, pelo menos pra mim, se policiar um pouco mais até no que você vai falar pra não dar um sentido numa palavra que você está usando ou gerar até...fazer até...um comentário, fazer uma coisa mais técnica pra não deixar eles também falar “ah, tô à vontade, então posso perguntar o que for”. Talvez essa tenha sido a parte mais difícil [...].

M - Não sei se você percebeu isso também, os alunos se demonstram muito mais proativos tendo uma outra figura dentro da sala de aula.

J - É...eles querem perguntar mais, eles querem participar mais. (JOSÉ; MATEUS, ENTREVISTA, 2019).

Outra dificuldade encontrada na utilização desse instrumento coanalítico do trabalho se deu na fase de instrução ao sócia em si, em que houve certa confusão ao realizar a conversão do discurso do professor, no momento da instrução, para a segunda pessoa verbal. Os professores foram orientados na sessão de instrução ao sócia a utilizarem os verbos flexionados em segunda ou terceira pessoa quando fossem instruir a pesquisadora sobre o que ela deveria fazer, a sequência de suas ações laborais, na situação hipotética de substituir o professor em um dia de trabalho. Todavia, houve a generalização disso de forma aos professores-instrutores usarem em todos os seus discursos a segunda pessoa verbal, de modo a descrever até mesmo uma experiência própria como se tivesse sido realizada pela pesquisadora, quando na verdade, nesse caso se poderia utilizar a primeira pessoa, sendo somente os discursos instrutivos em segunda ou terceira pessoas.

I – Te corromper. Isso vai acontecer, já aconteceu com você, certo!? Observaram na sua entrada e saída que você tinha uma calculadora que entrava e saía para fins de correção de prova, só que era uma calculadora científica, daquelas maiores, e chegou um bilhete na sua mesa junto com uma prova. Te entregaram a prova e junto, na prova tinha um bilhete na sua prova. Na sua prova você observou um bilhete que oferecia um dinheiro para você levar aquela calculadora em um determinado local para que alguém



implantasse um celular dentro dela, e não é pouco dinheiro. (MATEUS, ENTREVISTA, 2018).

Foi entendido, pelos referenciais teóricos da Clínica da Atividade, que o professor, ao instruir a pesquisadora-sócia, precisaria enxergar um outro executando seu trabalho para poder ter um distanciamento de sua atividade, a fim de conseguir refletir sobre ela. Mas, com essa confusão, o que se teve, em alguns momentos, foi a consideração pelo professor de que a pesquisadora-sócia fosse o próprio professor-instrutor, e não como um outro igual a ele (sócia), mas que não era ele, isto é, era um outro ser que não viveu as mesmas experiências.

Pode-se pensar que tal dificuldade tenha emergido de uma incompreensão do funcionamento do exercício do sócia, sendo fundamental, então, o esclarecimento criterioso no início da sessão, se atentando para esses pequenos detalhes que podem ocasionar um mal-entendido. Apesar disso, como foram alguns episódios em que se percebeu esse fato, não houve comprometimento da efetivação da instrução ao sócia.

Também na fase de instrução ao sócia propriamente dita, verificou-se a pertinência de estruturar um roteiro de questões abertas de forma mais livre, pois na presente experiência foi elaborado um roteiro com inúmeras perguntas diretivas, a fim de não deixar escapar os pormenores do trabalho, porém isso pareceu ter ficado maçante e incisivo demais, o que deixou a postura da pesquisadora-sócia mais dependente do roteiro bem como detida a ele, dessensibilizando-a em certa medida para outros aspectos advindos da enunciação e da expressão do professor-instrutor para além daqueles concernentes ao comportamento e às ações laborais.

Ademais, ao final da realização de todas as etapas do dispositivo, ficou-se com a dúvida e a dificuldade de verificação se realmente o método promoveu a transformação do trabalho, tendo em vista a expressão de certa resistência advinda de alguns professores quanto a mudanças em sua prática, como enunciado pelo professor-instrutor:

S – É... No momento que você estava descrevendo a sua atividade, você conseguiu visualizar outras formas possíveis de realizar seu trabalho diferente daquela que você apontou?

I – Ah, em alguns momentos até sim, acho que tem algumas formas diferentes, mas sabe quando o negócio vai indo bem e você fala “nossa, e se mudar, será que vai ser bem visto, será que não vai” então, é... é... não que eu tenha medo do novo, mas eu acho que também que aquele time que está ganhando não se mexe. Então dá pra você testar, mas talvez teria que fazer

uma experiência diferente e não lá, porque ali não é muito o lugar, ali é o básico, né, então, não é lugar de teste, então, acho que tem que ser muito... o que já tá dando certo mesmo. (JOSÉ, ENTREVISTA, 2018).

Assim sendo, ficou evidente que os professores, principalmente os que atuaram como instrutores, pelo instrumento puderam reconhecer componentes de sua ação laboral que anteriormente não eram conscientes para eles e que conseguiram visualizar outros modos de realizar seu trabalho diferente daquele apontado por eles. No entanto, não foi possível comprovar se houve ou não de fato mudanças efetivas na prática profissional, embora se tentou verificar isso a partir da solicitação aos professores, ao final da restituição ao coletivo, da estruturação de encaminhamentos, que eles denominaram de plano de ação, contudo, o documento gerado disso foi pouco representativo, com mínimo envolvimento dos professores e precárias sugestões de práticas inovadoras. Uma alternativa para essa constatação mais efetiva seria a realização de outra fase, a sétima, em que, após as restituições ao coletivo, se retornasse à campo e/ou fizesse entrevista com os professores para avaliar o real impacto da vivência da instrução ao sócia na atividade laboral dos envolvidos nesse processo. Todavia, há de se considerar o tempo limitado para a realização de pesquisa e a disponibilidade dos professores.

Portanto, de modo geral, o método indireto de instrução ao sócia se mostrou potente para a abordagem dos fenômenos relativos ao trabalho desde seus aspectos mais aparentes até mesmo aqueles não conscientes, mais complexos e intrínsecos. Além disso, esse procedimento de coanálise do trabalho representou uma oportunidade do professor poder falar e pensar sobre seu trabalho de modo a se reempoderar de sua atividade laboral reconhecendo a diversidade de ações possíveis para sua prática. Por fim, cabe ressaltar o destaque que a instrução ao sócia confere ao gênero profissional, valorizando as construções coletivas, as trocas de experiências e compartilhamento de saberes entre os pares de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fechamento e desfecho deste trabalho acadêmico, ponderamos que seja pertinente averiguar o real alcance dessa pesquisa em comparação com sua proposta inicial, bem como com os referenciais teóricos e metodológicos adotados. Ademais, também se faz importante a observância das principais análises resultantes dessa investigação e o aprofundamento maior de algumas delas, sem deixar de mencionar e de inseri-las nas limitações e nos condicionantes que as envolveram. A partir disso, convém sinalizar o enquadramento e as fronteiras desse estudo, com a intenção de estruturar um “conhecimento prudente” (SANTOS, 2006) e de indicar aberturas para futuras contribuições científicas. E, enfim, evidenciar a repercussão e o impacto dessa pesquisa interventiva em seus voluntários e o que se almejou como prolongamentos disso para o campo examinado.

Nesse sentido, vale a pena retomar que esta dissertação de mestrado foi norteada pelo propósito central de investigar o trabalho de professores que atuam no campo da educação escolar realizada em estabelecimento penitenciário no atendimento a pessoas em situação de aprisionamento, e dele foram desdobrados os subseqüentes objetivos específicos: a) promover coanálise do trabalho junto aos professores; b) possibilitar aos docentes maior conhecimento e reflexão sobre sua atividade laboral; c) viabilizar a percepção dos professores acerca dos seus modos de agir; d) fazer com que esses profissionais se conscientizem de outras possibilidades de realizar seu trabalho; e) proporcionar a transformação do trabalho dos participantes e do coletivo de professores; f) promover espaço de discussão e formação sobre a atividade profissional.

Para atender tais finalidades investigativas, foi adotada neste estudo a estratégia metodológica advinda da Clínica da Atividade, cujo principal representante é Yves Clot, e que se dedica ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de métodos analíticos do trabalho, como o do dispositivo de instrução ao sócia que foi aplicado nesta pesquisa. Esta perspectiva metodológica possui raízes teóricas e epistemológicas da Psicologia Histórica Cultural de Vigotski e do próprio Materialismo Histórico Dialético de Marx, que fundamentam uma abordagem ampla e complexa das múltiplas determinações da atividade laboral. Assim sendo, a instrução ao sócia foi originalmente desenvolvida por Ivar Oddone em 1970, sendo posteriormente incorporada e aprimorada pelos teóricos da Clínica da Atividade, e de acordo

com nossa interpretação (PEREZ; ERCOLANO, 2019, no prelo), trata-se de um método dialético materialista marxiano devido à sua consideração pela dinâmica do trabalhador, de modo a conduzir a atividade laboral, as práticas corriqueiras e a si mesmo a uma vivência de reflexão, reconhecimento e reorganização.

Em observância aos princípios dos referenciais teóricos que vieram a compor esta investigação, buscou-se promover uma análise que abrangesse o máximo possível de variáveis que constituem o campo focado com a intenção de ser fiel à realidade evidenciada. Assim, tivemos a pretensão de contemplar, conforme nos orienta a perspectiva marxiana, o movimento histórico e dialético do nosso objeto, de forma a fazer emergir os componentes históricos, sociais, culturais, institucionais, afetivos, conscientes e não conscientes que integram o trabalho docente em prisão. Por essa razão, consideramos importante apresentar um estudo dos fundamentos da modernidade verificando seus prolongamentos na sociedade contemporânea (capítulo 2); da constituição histórica e estrutural do capitalismo e o processo de criminalização dos pobres (capítulo 3); bem como da educação escolar no sistema penitenciário brasileiro (capítulo 4), a fim de compreender, decifrar e interpretar as informações advindas do campo abordando as influências e interferências que as permearam (capítulo 5).

A partir desses pressupostos foi possível realizar um exame crítico e reflexivo acerca do trabalho docente desenvolvido em prisão, reconhecendo suas nuances das mais aparentes às mais intrínsecas. Assim sendo, a atividade do professor foi percebida como um trabalho bastante burocratizado, em que é necessário seguir certos padrões dispostos por uma hierarquia, de modo a atender os conteúdos pré-estabelecidos pelas estruturas curriculares e pelos planos de curso; a registrar a frequência dos alunos e as atividades realizadas; a elaborar, corrigir e arquivar documentos avaliativos que comprovem desempenho dos alunos (provas e trabalhos); e a converter a apreciação sobre o complexo processo de aprendizagem de um estudante a uma escala, a nota, para sua aprovação ou retenção. Exemplo disso, foi a evidência apontada pelos professores da obrigatoriedade de cumprir o que foi proposto nesses documentos institucionais que viriam prescrever e normatizar o seu trabalho, dos quais eles não participaram de sua produção, sendo destituídos de uma parcela de sua atividade; e pela dificuldade de se firmar critérios e atividades avaliativas para alunos em condição de aprisionamento. Tais burocracias parecem ser próprias de uma sociedade moderna e burguesa

em que se estabelece a necessidade de registrar, comprovar e mensurar, fazendo com que os fenômenos sociais estejam passíveis de controle, dominação e normatização.

O fato do professor não participar de todas as etapas de seu processo de trabalho foi definido, por Tardif e Lessard (2014), como proletarização do trabalho docente, por Marx e Engels (1845-6/2007), como divisão social do trabalho, e também por Marx (1844/2004), como trabalho estranhado ou alienado, nos quais, em todos esses conceitos, ocorre a divisão entre trabalho material e trabalho intelectual, convertendo o docente a mero operador de sua atividade. O professor ao ficar restrito somente às ações laborais, das quais se é exigido os resultados e a produtividade, ele não possui estímulo e nem tempo hábil para pensar sobre o seu trabalho, assim, as práticas docentes passam a ficar mecanizadas, isto é, repetitivas e automáticas, já que é mais fácil/cômodo, rápido/produtivo e seguro/garantido realizar o que é costumeiro do que pensar em novas possibilidades de execução da mesma tarefa.

Nesse sentido, pelo trabalho estranhado, o professor perde o seu meio de trabalho, pois para exercer a docência precisa de um meio, se vincular a uma instituição educativa, seja por concurso público ou processo seletivo, ficando subordinado a essa condição; também é privado da sua própria atividade exercendo-a parcialmente, de forma burocratizada, passiva e involuntária; é destituído de sua condição humana, pois passa a fazer do trabalho somente meio para gerar seu sustento, mantendo sua existência; é desapropriado de si mesmo, não se reconhecendo mais, devido às inúmeras exigências sobre si e seu trabalho bem como à constante negação de sua subjetividade. Tudo isso é destituído do professor e dos demais trabalhadores pelo e para o modo capitalista de produção, sendo até mesmo o professor, o trabalhador, capturado por essa lógica perversa, evidente por sua postura conformada, pessimista e resistente a transformações em seu trabalho.

Essa presteza e sutileza de subordinação dos professores, trabalhadores e cidadãos em geral ao capitalismo, se dão pelo fato dele formar e criar indivíduos para si mesmo, conforme suas necessidades de manutenção, de modo às relações sociais e de trabalho serem naturalizadas, advindas de uma força estranha, sem possibilidade de mudança (WEBER, 1904-5/2004; MARX; ENGELS, 1845-6/2007). Assim, para a desvinculação e resistência a essas amarras capitalistas, os sujeitos em algum momento de sua formação humana precisam ter acesso, ser confrontados, e se apropriarem dos produtos culturais em sua amplitude e

diversidade, não ficando restritos somente àquele mínimo condicionado e oferecido pela classe dominante (LEONTIEV, 1904-79/2004; SAVIAMI, 2003).

Nesse sentido, foi um desafio dessa investigação romper com essa visão de vida advinda do capitalismo e reproduzida pelos professores, no que tange ao trabalho, a fim de envolvê-los na busca pela redescoberta e pela ampliação de sua atividade laboral, ainda que tenham expressado certa demanda por essa intervenção para instrumentalizá-los melhor acerca de uma prática que era nova para maioria deles, de modo a fazer com que eles não ficassem presos e limitados às “ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 1845-6/2007) e ao *ethos* próprio do capitalismo (WEBER, 1904-5/2004).

Consequentemente, foi percebida uma alternância da postura e do discurso dos professores no sentido de ora estarem mais engajados a pensar estratégias para melhorar seu trabalho, sendo mais revolucionários, ora estarem mais resistentes, pouco motivados e desacreditados em buscar alternativas e mudanças, sendo mais conservadores.

Por exemplo, em dado momento discutiam a respeito da produção de materiais escolares próprios para a penitenciária na intenção de permitir aos alunos estudarem também nas celas e em outros espaços externos à escola, que havia necessidade de sintonizar e organizar melhor as práticas educativas naquele contexto, e que tentavam mostrar outras possibilidades de vida aos alunos; porém, em outra ocasião, apontavam que a mudança era muito difícil devido a aquele ambiente exigir uma prática mais básica e simplificada o possível, à existência de uma rivalidade entre os profissionais da educação que impedia o estabelecimento de diálogo, e à consideração de que aqueles alunos eram todos bandidos mesmo, de forma que se conseguissem salvar um da criminalidade, já seria uma grande vitória.

Outro fator que dificultou o atendimento dessa proposta interventiva acadêmica em relação a apoiar a transformação do trabalho docente foi o conjunto de contradições e barreiras que fazem parte desta prática profissional em ambiente carcerário, de modo que se tem duas instituições com discursos opostos funcionando concomitantemente, uma se opondo e negando a outra, como também evidenciado por estudos já concluídos de Onofre (2016), Onofre e Menotti (2016) e Maeyer (2013).

Logo, se a atividade docente já é burocratizada, quando inserida no contexto penitenciário, ela tem esse caráter ainda mais acentuado, devido às normas de segurança que

tolhem a atuação e a autonomia dos professores, bem como à desconsideração e desrespeito, de certas pessoas desse meio, a efetividade de seu trabalho.

Por essa razão, os professores participantes dessa pesquisa consideraram que a educação nas prisões seria um projeto de finalidade política, ressocializadora e, por último, também em prioridade, educativa, pois não percebem a existência de um primor pela qualidade das práticas ali desenvolvidas, as quais parecem existir somente para atender à legislação, como por exemplo, a Lei de Execução Penal (1984) e a Constituição de 1988, que instituem a educação como direito de todos, inclusive daqueles em aprisionamento.

Mesmo diante de tais entraves e resistências, que foram tratadas como necessidade de maior urgência de intervenção, já que, conforme Clot (2010, p. 147): “nosso objeto é, aliás, não tanto a atividade enquanto tal, mas o desenvolvimento dessa atividade e seus impedimentos”, essa pesquisa se empenhou ao máximo e conseguiu realizar a coanálise do trabalho conjuntamente com os professores, viabilizando a percepção de outros modos de agir em sua prática e a reflexão sobre ela, o reconhecimento de si no seu trabalho, a possibilidade de reconsiderar suas ações laborais.

Além disso, a aplicação da instrução ao sócia veio a promover e a estimular as reuniões formativas entre os pares de trabalho por meio da restituição ao coletivo, em que foi possível discutir sentimentos e práticas em comum, refletir sobre problemas e elaborar estratégias de enfrentamento da realidade, reforçando a importância e o poder das construções coletivas.

Por outro lado, cabe fazer a ressalva das limitações dessa pesquisa, sendo uma delas relacionada ao tempo, tanto aquele previsto pelo programa de pós-graduação para conclusão do estudo, quanto aquele de disponibilidade dos professores para participarem das fases do dispositivo metodológico, de modo a tornar a aplicação do método de certa forma mais apressada e sem o aprofundamento desejado. Essa escassez de tempo foi sentida principalmente na fase de restituição ao coletivo, em que se houve grande impasse para conciliar horários comuns entre os professores e, os encontros, que eram para ser mais extensos, repletos de discussões mais críticas e planos de ações mais revolucionários, foram em menor número e de períodos mais encurtados, sendo de difícil manejo para intervenções de maior dimensão e impacto.

Apesar disso, cabe ressaltar que, essa investigação se debruçou sobre a realidade de dois professores e, em certa medida, de seus pares de trabalho, vinculados a uma escola técnica do Centro Paula Souza e que atuam numa penitenciária do interior paulista, mediante a convênio firmado entre as instituições, e, que a partir dela foi possível ter acesso a um considerável conjunto de informações a respeito do trabalho do professor na prisão, de modo a servir de ponto de partida e de interação para pesquisas mais abrangentes, no sentido de maior contingente de voluntários bem como de pesquisadores envolvidos e de prazo para realização, vindo a ampliar e/ou complementar a compreensão acerca dessa realidade, que é tão esquecida e negada pela sociedade.

Em última análise, cabe a verificação do cumprimento de um dos propósitos mais interessantes dessa investigação: se houve a transformação do trabalho do professor. Ao refletir sobre essa indagação, de primeiro momento, a resposta para ela foi negativa, pois não houve meios de se comprovar na prática desses professores se realmente algo mudou; ainda, foi percebida a presença de discursos mais conservadores até o último momento de intervenção relativo à restituição ao coletivo docente; e, foi pouco satisfatória a tentativa de estruturar e executar plano de ações para mudanças no trabalho.

Diante desse fracasso aparente quanto à realização de um dos objetivos, foi mobilizada a busca pela compreensão mais ampla e detalhada acerca do termo “transformar”. Primeiramente, recorreu-se à ajuda de um dicionário de Língua Portuguesa que definiu o vocábulo em questão como “dar nova forma, feição ou caráter a; tornar diferente do que era; mudar alterar, modificar, transfigurar, metamorfosear” (FERREIRA, 1986, p. 1701). Ainda assim, a resposta era a mesma.

Dessa forma, envolvida por essa insatisfação e angústia acadêmica, passou-se a questionar se também a pesquisadora não estaria, ao ter essa percepção negativa sobre a transformação do trabalho do professor, capturada, condicionada e aprisionada pelo discurso dominante e pelo *ethos* do capitalismo, sendo pessimista, descrente de mudança e procurando resultados palpáveis.

Conseqüentemente, considerando essa hipótese, foi prolongada a jornada por compreender o que seria “transformar”. Foi lembrada, então, da referência teórica de Clot, o qual contribuiu para aperfeiçoar a instrução ao sócia, e que escreveu uma seção de capítulo cujo nome era justamente: “O desenvolvimento: transformar para compreender” (CLOT,



2010, p. 147). Logo pela leitura desse título, já se pode entender a relação dialética estabelecida entre compreender o trabalho e transformar o mesmo. De fato, ao entrar em contato com essa curta passagem teórica foi possível encontrar:

A tomada de consciência não é, portanto, a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a re-criação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o “faz ver de outra maneira”. Compreender é pensar em um contexto novo. [...]. Assim, a tomada de consciência apoiar-se-ia em uma transformação da experiência psíquica. Ela não é a apreensão de um objeto mental completo, mas seu desenvolvimento: uma reconversão que o inscreve em uma história inacabada. (CLOT, 2010, p. 148).

A partir desse trecho, foi possível ter a convicção de que realmente essa pesquisa promoveu a transformação do trabalho dos professores envolvidos, pois eles puderam acessar seu trabalho de outra forma, tomar consciência de suas ações diárias e de outras não executadas, discutir sobre sua atividade com seus colegas de profissão, que, por sua vez, geraram transformações, mesmo que talvez indiretas e inverificáveis na prática em si, como estava se buscando anteriormente, porém, metamorfoses no modo de ver, perceber e experienciar seu trabalho. Ademais, a constatação da transformação do trabalho somente pelo plano da atividade realizada, na verdade nos redireciona ao ponto de partida dessa investigação, que é justamente reconhecer a existência de uma dimensão do trabalho para além da mera atividade realizada.

Portanto, o método da instrução ao sócio apoiou esses professores a transformar e a ampliar o seu trabalho, de modo a eles não ficarem unicamente restritos ao plano do executado, mas tendo o acesso e modificando também o real da atividade: “o que não está feito, o que se pretendia fazer, o que deveria ser feito, o que teria sido possível fazer, o que deve ser refeito e mesmo o que se faz sem querer fazer” (CLOT, 2010, p. 149).

Finalmente, ao colaborar com a ampliação e transformação do trabalho do professor entre grades, tencionamos para a reestruturação da educação nas prisões no sentido de construir uma educação revolucionária, segundo concebida por Saviani (2003), que seja respaldada pelo caráter de educação permanente e de contínuo processo de formação humana. Ademais, que se estabeleça uma educação nas prisões que de fato faça sentido para esses alunos e a diferença em suas vidas, engajada no combate à hegemonia, no revigoramento da participação popular, e na transformação social. Se promova uma educação em que os

professores sejam amparados, fortalecidos e apoiados por profissionais que também atuam no meio carcerário, como psicólogos, assistentes sociais, advogados, agentes escolares e de ressocialização, voluntários e funcionários penitenciários, a fim de organizar e sintonizar as práticas neste contexto por meio de construções coletivas, de trocas de experiências, saberes e reflexões, proporcionando inovações e atividades conjuntas.

Além disso, essa “transversalidade entre as práticas sociais”, como proposto por Onofre (2016, p. 48), efetivada pelo trabalho coletivo e alinhada entre os profissionais ativos nas penitenciárias, deve se comprometer com a eliminação de preconceitos, julgamentos morais e estigmas sociais, de modo também a pretender o estabelecimento de uma única lógica em vigor no meio prisional: aquela ligada à educação, à humanização, à valorização e à emancipação dos sujeitos.

Paralelamente, esta investigação promoveu mais do que a transformação do trabalho do professor na prisão: possibilitou a metamorfose do sujeito-pesquisador. Nesta perspectiva, cabe fazer uma retomada do percurso trilhado que levou a presente dissertação. Uma palavra que pode resumir bem esse caminho é resistência, no sentido de que foi marcado por várias intercorrências, entre elas uma primeira tentativa de ingresso ao programa de pós-graduação que foi frustrada.

Ao lidar com essa negativa, foi refletida, percebida e sentida a importância e o significado da vida acadêmica, de estudo e pesquisa para realização pessoal. Assim, foi efetuada uma nova investida para a carreira acadêmica, dessa vez mais potente, determinada e vivaz, que foi exitosa: finalmente havia sido conquistada a oportunidade de estudar, pesquisar e escrever. Desta forma, iniciou-se a vida acadêmica de pós-graduanda, de modo a cursar as disciplinas, a delinear melhor o projeto de pesquisa e, de repente, surgiu uma diferente possibilidade de tema investigativo, o trabalho do professor na prisão. De imediato, a reação foi de espanto e medo pela complexidade da questão e pelo meio tão hostil e revestido de preconceitos que seria o pano de fundo deste estudo, ao mesmo tempo, de um estímulo e de um impulso por algo tão desafiador e que traria uma relevância social para o presente trabalho. Por conseguinte, após uma visita para se conhecer um pouco dessa realidade, a qual já proporcionou o esfacelamento de uma série de preconceitos, o tema de pesquisa foi apropriado, consciente de que não seria tarefa fácil, mas que representava uma oportunidade ímpar.

Aos poucos as dificuldades foram aparecendo como a necessidade de realizar leituras mais complexas para compreender este fenômeno, advindas do campo filosófico, social, educacional e do direito, em que foi necessário adotar um comportamento insistente, exaustivo e reflexivo. Ademais, foi sendo interposto um conjunto de burocracias para a realização da pesquisa no que tange ao comitê de ética bem como ao sistema carcerário para se ter acesso àquele contexto. Também foram sentidos os julgamentos pejorativos por se dedicar a esta temática no sentido de vincular-se a uma população que representa, conforme o senso comum, perigo eminente para a sociedade. Esses obstáculos impactaram diretamente no sujeito-pesquisador: as leituras possibilitaram uma interpretação crítica da realidade social concomitantemente à vivência de uma circunstância sociopolítica nacional de retrocessos, causando conflitos internos, frustrações, descontentamentos e indignações; as buscas por autorizações barraram o prosseguimento da pesquisa e atrasaram o cronograma planejado, o que exigia adaptações e remanejamentos; a necessidade de lidar constantemente com rotulações e estigmas morais e sociais que demandavam uma postura relutante e resistente.

Por outro lado, havia-se o contentamento e a satisfação de estar promovendo visibilidade a um protagonista social indispensável que é o professor, a um ambiente e a uma população totalmente negligenciadas e marginalizadas, a prisão e a população carcerária; o que dava um sentido para a prática de pesquisa e de produção de conhecimentos. Além disso, essa dissertação consistiu em uma forma de fazer frente e oposição aos discursos e lógica social em vigência na atualidade fundamentados em leituras simplificadas e naturalizantes. Posto isto, espera-se que esta produção acadêmica tenha uma utilidade social, no que tange a contribuir com a formação e instrumentalização dos professores que atuam em penitenciárias, tornando este trabalho mais potente e sintonizado com as necessidades desses alunos.

Dessa forma, diante de tais desafios, dificuldades, compromissos e responsabilidades foi preciso desenvolver novos recursos, habilidades e capacidades para lidar com essa realidade. A experiência de realizar esta pesquisa contribuiu com a formação de uma cidadã mais consciente, crítica e empoderada de direitos; de uma profissional mais ética, atenta e comprometida com questões sociais, com a quebra de preconceitos e estigmas para a valorização e emancipação dos sujeitos; de uma acadêmica sintonizada a perspectivas e metodologias que favoreçam a transformação social e a melhoria na vida dos cidadãos; de uma pessoa com menos preconceitos, mais sensível ao outro e mais humana.

Outrossim, como mestranda, foi possível constatar a satisfação, revigoração e apreço pelo meio acadêmico, universitário e de ensino marcados pelo contato com os conhecimentos, saberes e desenvolvimento humano. Por conseguinte, a realização desta pesquisa e a produção desta dissertação, instituiu-se uma nova Mestre em Psicologia, a qual passa a assumir maiores incumbências e encargos, visto que, após receber o título, há também os deveres de: mediar e contribuir com a formação de sujeitos e profissionais, bem como de fazer ciência, produzindo e difundindo saberes que atendam a demandas sociais, estimulem reflexões, e transformações efetivas da realidade.

Enfim, encerramos este texto como Psicóloga e Mestre em Psicologia e reflete-se o significado de conquistar e de incorporar tais funções sociais tão importantes. Cabe refletir o significado pessoal atribuído a tais encargos que ser Psicóloga é estar atenta ao sofrimento e ao drama humano de modo a ajudar os sujeitos em seus conflitos e dificuldades, a torná-los mais potentes, conscientes, reflexivos e empoderados de si mesmos, ampliando seus horizontes e possibilidades, bem como se libertando de traumas, limitações, preconceitos e aprisionamentos. Ser Mestre é estar comprometida com a formação profissional, social, ética e política dos sujeitos, mediando o acesso a saberes e conhecimentos plurais, inter e transdisciplinares. Acumular ambos papeis, Psicóloga e Mestre, e mais o de pesquisadora, tendo em vista o desejo de continuar neste caminho acadêmico e científico, é integrar e unir todas essas responsabilidades, competências e capacidades em um único ser, de modo que é inverossímil fazer pesquisa sem levar em conta a diversidade, complexidade e amplitude humana, sendo atenta e melindrosa na forma de abordagem e de apreensão dos fenômenos subjetivos; é quimérico ensinar apartando do reconhecimento das propriedades humanas dos alunos, do seu processo contínuo de formação e dos impactos dessa prática na vida das pessoas e da sociedade.

Logo, finaliza este texto uma autora que se considera sujeito-concreto: Psicóloga, Mestre e Pesquisadora em que as habilidades e capacidades se mesclam, interagem, fundem, potencializam, contradizem e se movimentam. Assim, espera-se que venham novos desafios, metas, projetos, tarefas e investigações a fim de que agreguem aos recursos já adquiridos, fomentando a própria subjetividade em sua história, formação, desenvolvimento, dinâmica vital bem como o vínculo e comprometimento com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia: aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013.

BENSÄID, D. Os despossuídos: Karl Marx, os ladrões de madeira e o direito dos pobres. Trad. Mariana Echalar. In.: **Os despossuídos: debates sobre a lei referente ao furto de madeira**. Trad. Nélio Schneider e Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1842/2017.

BRASIL. Lei 7.210 de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Brasília, 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm)>. Acesso em: 03 jan. 19.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 28 dez. 18.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 28 dez. 18.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 18.

BRASIL. Resolução nº 3 de 11 de março de 2009. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos prisionais**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 dez. 18.

BRASIL. Resolução nº 3 de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Disponível em: <[https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_Ceb\\_n2\\_2010.pdf](https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 18.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm)>. Acesso em: 28 dez. 18.

CARREIRA, D.; CARNEIRO, S. **Relatoria Nacional para o Direito Humano em Educação**: Educação nas prisões brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeduca%C3%A7%C3%A3onasprisoenov2009.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 18.

CARVALHO, O. F. A educação que leva ao trabalho: o trabalho que leva à escola: superando a dicotomia entre educação e trabalho. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 98 p. 79-97, jan./abr. 2016.

CEETEPS; FUNAP. **Plano de trabalho**: Termo de Cooperação entre o Centro Paula Souza e a FUNAP para implantação de Classes Descentralizadas. Administração Central Área de Gestão de Parcerias e Convênios. São Paulo, 2018.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Plano de Curso para Habilitação profissional de técnico em Administração integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA)**. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: 2018.

CENTRO PAULA SOUZA. **Sobre o Centro Paula Souza**. 2019. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>>. Acesso em: 30 jul. 19.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Banco Nacional de Monitoramento de Prisões**. Cadastro Nacional de Presos. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/08/987409aa856db291197e81ed314499fb.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 19.

CLOT, Y. **A Formação pela Análise do Trabalho**: por uma terceira via em maneiras de agir, maneiras de pensar em formação. Trad. Claudia Osorio da Silva, Kátia Santorum e Suyanna Barker. Paris: CNAM, 2000.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte, MG: Fabrefactum, 2010.

DUARTE, N. A relação entre objetivação e apropriação. In: DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**: Segundo as observações do autor e fontes autênticas. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 1845/2010.

ENTREVISTA. Entrevistadora: Ruchelli Stanzani Ercolano. Assis, 2018, 2019. Arquivo .mp3. As perguntas feitas durante a entrevista encontra-se estão contidas no ANEXO A.

ERCOLANO, R. S.; PEREZ, D. Relatório da pesquisa: **O dispositivo metodológico e interventivo instrução ao sócia**: exame das suas aplicações em teses e dissertações brasileiras. Iniciação Científica, FCL – UNESP/Assis, 2015.

ETEC-CPS. **Manual do aluno**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2019.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Edição de Luxo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Lousada, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FONSECA, J. C. F. **Saber é poder?** A psicologia do trabalho e os modos operatórios de educadores de educação profissional em cursos livres, 2008. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7E2HEQ/20080515\\_versao\\_a.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7E2HEQ/20080515_versao_a.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 03 mai. 19.

GOES, E. M. Transição política e cotidiano penitenciário. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 219-238, 2004.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos).

HEGEL, G. W. F. **Princípios da Filosofia do Direito**. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1770-1831/1997.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Reincidência criminal no Brasil**: Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611\\_relatorio\\_reincidencia\\_criminal.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611_relatorio_reincidencia_criminal.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 19.

LEFEBVRE, H. **Introdução à modernidade**. Trad. Jehovanira Chrysóstomo de Souza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1962/1969.

LEFEBVRE, H. **O marxismo**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Difel, 1979.

LEME, J. A. G. **Educação nas prisões do Estado de São Paulo**: esforços históricos e os limites institucionais, 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, São Paulo, 2018.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: 1904-1979/2004.

MAEYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./mar. 2013.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 1, mar. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932002000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011)>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MARX, K. **Os despossuídos**: debates sobre a lei referente ao furto de madeira. Trad. Nélio Schneider, Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1842/2017.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1844/2004.

MARX, K. **O capital**. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1867/2011.



MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1845-6/2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1848/1960.

MASCARO, A. L. **Introdução à filosofia do direito: dos modernos aos contemporâneos**. São Paulo: Atlas, 2002.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes**. 1984. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/tortura/convencao\\_onu.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/tortura/convencao_onu.pdf)>. Acesso em: 28 dez.18.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html)>. Acesso em: 28 dez. 18.

NAÇÕES UNIDAS. **Regras mínimas para o tratamento dos reclusos**. Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegMinTratRec.html>>. Acesso em: 28 dez. 18.

NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ODDONE, Y. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. Trad. Salvador Obiol de Freitas. São Paulo: Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, C. **Menos de 13% da população carcerária tem acesso à educação**. 2017. Rede Brasil Atual. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/07/menos-de-13-da-populacao-carceraria-tem-acesso-a-educacao>>. Acesso em: 15 fev. 19.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão: Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado**, 2002. 187 f. Doutorado em

Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Marília, SP, 2002.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 239-255, mai./ago. 2015.

ONOFRE, E. M. C. A prisão: instituição educativa?. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 98 p. 43-59, jan./abr. 2016.

ONOFRE, E. M. C. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 1, p. 169-181, jan./abr. 2017.

ONOFRE, E. M. C.; MENOTTI, C. C. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Formação Docente**, v. 09, n. 15, p. 149-162, ago./dez. 2016.

PEREZ, D. Produzir saberes sobre o trabalho: um método em psicologia. **Estud. Psicol.**, Natal, v. 21, n. 3, jul./set. 2016.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 2, p. 92-112, jan./jun. 2013.

PEREZ, D.; ERCOLANO, R. S.; ROCHA, L. C. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. **Nuances**, v. 24, p. 81-100, 2013.

PEREZ, D.; ERCOLANO, R. S.; ROCHA, L. C. Notas acerca da dialética como método e seu uso contemporâneo na mediação da transmutação social. In: PEREZ, D.; SILVA, E. P.; SIMÕES, M. C. D. (Orgs.). **Práxis em Psicologia Social: o enfrentamento a pautas autoritárias e à lógica privatista**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017, p. 172-182.

PIRES, B. Repasse de Fundo Penitenciário Nacional para Estados cai pela metade em 2018. 2017. **O Estado de São Paulo**. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,repasse-de-fundo-penitenciario-nacional-para-estados-cai-pela-metade-em-2018,70002128968>>. Acesso em: 15 fev. 19.

RIZZI, E. G. **A luta pelo direito à educação nas penitenciárias**. 2015. Ponte. Disponível em: <<https://ponte.org/a-luta-pelo-direito-a-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas-nas-penitenciarias/>>. Acesso em: 15 fev. 19.

RODRIGUES, D. L. D. I. **A autoconfrontação simples e a instrução ao sósia**: entre diferenças e semelhanças. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO. Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011. **Institui o Programa de Educação nas Prisões e dá providências correlatas**. Palácio dos Bandeirantes, 2011. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57238-17.08.2011.html>>. Acesso em: 03 jan. 19.

SÃO PAULO. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação e Secretaria da Administração Penitenciária, 2015-2016. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/983.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 19.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. v. 5. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA. **Coordenadoria da Região Oeste do Estado**. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.sap.sp.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev.19.

SOUZA, I. **Educação no sistema prisional**. 2017. Politize!. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/educacao-nas-prisoos/>>. Acesso em: 15 fev. 19.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1927/1996, p. 203-417.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 1904-5/2004.

WISNER, A. **Por dentro do trabalho**: ergonomia: método e técnica. Trad. Flora Maria Gomide Vezzà. São Paulo: FTD, 1987.

## **ANEXO A - A INSTRUÇÃO AO SÓSIA**

Situação hipotética disparadora: imagine que eu sou sua sósia, isto é, que eu seja perfeitamente igual a você em questões físicas e psíquicas, e que na sua próxima aula eu terei que o substituir em seu trabalho na penitenciária. Nesse sentido, para que ninguém note que é um outro e não você, é fundamental que me diga a sequência cronológica de suas ações em mínimos detalhes bem como dicas e macetes que eu devo lançar mão para enfrentar as situações de trabalho a que serei exposta. Portanto, você não utilizará a primeira pessoa do singular “EU”, mas dará instruções de como eu devo agir, utilizando a segunda ou terceira pessoa do singular.

### *O preparo das aulas*

1. Como eu devo preparar a aula? (Conteúdos, materiais, atividades...)
2. Sendo minha aula na segunda-feira, quando eu devo realizar este planejamento de aula? Por que?
3. Que horário eu preciso estar na penitenciária?
4. Que horário eu devo acordar para começar a me preparar?
5. Qual a minha rotina antes de ir à penitenciária?
6. Quais os cuidados que eu devo tomar com as vestimentas?
7. Como é tomar estes cuidados?
8. O que eu devo levar para a penitenciária? (Recursos, instrumentos, documentos)
9. Qual é o meu meio de transporte até a instituição?
10. Como é o meu caminho percorrido até lá?

### *A entrada e o caminho percorrido até a sala de aula*

11. Ao chegar na primeira portaria como devo proceder?
12. E na segunda portaria ou recepção? Devo me identificar? Como?
13. O que devo fazer a seguir? (Digital, ir para refeitório)
14. Por que eu preciso aguardar no refeitório?
15. Como eu devo me comportar ali no refeitório?
16. A coordenadora da escola chegou, como devo percorrer o caminho até a escola?

17. Como é este caminho, que sentimentos ele pode me causar e como eu lido com isso?
18. O que mais pode acontecer neste caminho e como eu devo proceder caso ocorra?
19. Como deve ser minha relação com os agentes penitenciários? Por que?
20. Como deve ser minha relação com a coordenadora da escola? Por que?
21. Ao entrar na escola o que eu devo fazer? (Sala dos professores)
22. Como eu devo me comportar na sala dos professores?
23. Eu preciso pegar algum material ou instrumento para levar comigo à sala de aula?
24. Quando devo dirigir-me até à sala?

#### *A sala de aula*

25. Como está disposto o espaço físico da sala?
26. Como é a estrutura física da sala?
27. Como os alunos estarão? (Sentados ou em pé, em silêncio?)
28. Qual a média do número de alunos por aula?
29. Como devo lidar com a percepção da falta dos alunos? Ignoro ou pergunto o motivo? Por que?
30. O que eu devo fazer ao entrar na sala?
31. Como devo cumprimentar os alunos?
32. Existe um espaço para o professor?
33. Em que momento devo fazer a chamada? Por que?

#### *A aula propriamente dita*

34. Como devo iniciar a aula em si? Por que?
35. Devo seguir algum tipo de material, livro ou apostila?
36. Qual estratégia didática devo adotar? (Oral, escrita)
37. Qual é o tempo de duração da aula? Por que?
38. Devo controlá-lo? Por que? Como?
39. Como devo reagir frente a interrupções da aula pela coordenadora ou algo de ordem administrativa?
40. Os alunos precisam pedir para sair da sala? (Ir ao banheiro, beber água)

41. O que essas interrupções e movimentações dos alunos podem causar em mim ou afetar meu trabalho? Como lidar?
42. Como posso identificar que os alunos estão acompanhando a aula?
43. Como proceder ao identificar ou alguém expressar dificuldade na matéria?
44. O que eu devo fazer se eu perceber que o assunto está desviando do foco?
45. Como devo reagir às conversas paralelas?
46. Como posso me comportar diante às solicitações dos alunos?
47. Qual o tipo de relação que eu devo estabelecer com os alunos?
48. Como devo me movimentar na sala de aula? Ando no meio dos alunos? Me limito a ficar apenas na frente da primeira fileira de carteiras?
49. Como deverei avaliar os alunos? Por que?

#### *Intervalo*

50. Como devo aproveitar o intervalo?
51. Quanto tempo ele dura?
52. Eu devo conversar com alguém? Com quem? Sobre o que?
53. Como serei afetada por este intervalo (o que me causa)? Como lido com isso?

#### *A volta para a sala e a segunda parte da aula*

54. Como estarão os alunos quando eu voltar para a sala?
55. O que faço para reiniciar a aula?
56. Eu devo fazer aproximações do conteúdo com a realidade dos alunos? Por que? Se sim, como?
57. Como podem afetar a mim e ao meu trabalho os barulhos externos à sala, vindo de outras salas ou de fora da escola? Como devo lidar? (Barulho telhado, música)
58. Devo passar tarefa para os alunos fazerem fora do período de aula? Por que? (Tarefa de casa)
59. Como finalizar a aula ao ser informada do seu término?

#### *Depois da aula*

60. Informado o término da aula para onde preciso me dirigir? Por que?
61. Geralmente como é este caminho da volta?
62. O que devo fazer antes de sair da penitenciária?
63. Por volta de que horas saio da penitenciária?

*Encontros com outros professores que lecionam na penitenciária*

64. Existe algum tipo de encontro com professores que ministram aulas na penitenciária para conversarem sobre o trabalho com os alunos-presos? Se sim, como são?
65. Existem outros profissionais, além de professores, que eu possa falar sobre o meu trabalho, pedir opiniões ou trocar experiências?

*Relacionamento institucional*

66. Como deve ser minha relação com a instituição penitenciária?
67. Como as normas institucionais penitenciárias me afetam e influenciam em minha prática?
68. Quais demandas da penitenciária devo atender?
69. A penitenciária exerce algum tipo de cobrança sobre o meu trabalho? Qual(is)?
70. Como deve ser minha relação com a instituição de ensino (Etec)?
71. Como as normas institucionais de ensino (Etec) me afetam e influenciam em minha prática?
72. Quais demandas da Etec devo atender?
73. A Etec exerce algum tipo de cobrança sobre o meu trabalho? Qual(is)?
74. Existe algum coletivo na Etec ou na penitenciária para reflexão da atividade docente para presos?
75. Existe algum tipo de formação ou capacitação que me ajude nesta prática específica?

*Resultados do trabalho desenvolvido*

76. Como devo analisar o trabalho desenvolvido ao longo da disciplina ministrada na penitenciária?
77. Alguém irá avaliar/supervisionar o andamento e os resultados da disciplina? Se sim, como?
78. Como eu posso avaliar a minha satisfação com o meu trabalho desenvolvido?



**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
(Capítulo IV, itens 1 a 8 da resolução 466/2012 - Conselho Nacional de Saúde)**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Entre grades: o trabalho do professor na prisão**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ruchelli Stanzani Ercolano, RG nº 48.997.990-7 e orientada pelo Prof. Dr. Deivis Perez Bispo dos Santos, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - campus Assis. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis. Quaisquer dúvidas quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (18) 3302-5500 ramal 5607 ou pelo e-mail [cep@assis.unesp.br](mailto:cep@assis.unesp.br). Ainda, você poderá entrar em contato diretamente com a pesquisadora no telefone (18) 98150-0145 ou e-mail [ruchelliercolano@hotmail.com](mailto:ruchelliercolano@hotmail.com) e com o seu orientador - [deivis@assis.unesp.br](mailto:deivis@assis.unesp.br) e (18) 98102-5282.

**I. A pesquisa:**

Esta pesquisa se dedicará a investigar, num processo de coanálise, mediado pela pesquisadora, as atividades docentes de dois professores, vinculados institucionalmente à Escola Técnica Estadual (ETEC) Pedro D’Arcádia Neto, da cidade de Assis-SP que atuarão na educação formal de adultos em situação de privação de liberdade na penitenciária de Assis. Pretende-se identificar, examinar e compreender, de modo colaborativo, os sentidos e significados atribuídos ao trabalho docente desses professores. A pesquisa terá dois objetivos integrados:

- 1) identificar, examinar e discutir, num processo de coanálise ocupacional (entre a pesquisadora e voluntários do estudo), quais são as situações e os elementos concretos e semióticos, facilitadores e dificultadores do trabalho de professores que atuam na educação formal de adultos em situação de privação de liberdade.
- 2) A partir da coanálise do trabalho, a ser realizada pelos professores-voluntários e pela pesquisadora, propor e implantar ações voltadas para a modificação (transformação) da atividade laboral dos docentes participantes da pesquisa, a fim de minimizar os constantes conflitos presentes no ambiente escolar.

## **II. Procedimentos:**

Você participará de uma pesquisa com o aporte teórico e metodológico da Clínica da Atividade, com aplicação do dispositivo metodológico denominado instrução ao sócia, que foi adotado neste estudo como mecanismo de recolha dos dados.

A instrução ao sócia será realizada por intermédio de uma sucessão de passos procedimentais, a saber: estudo do contexto sociointeracional de trabalho, entrevistas gravadas em áudio que contemplem a descrição detalhada da atividade do professor de modo que ele se confronte com seu modo de agir e com outras possibilidades que proporcionem seu desenvolvimento pessoal, social.

## **III. Riscos/Desconfortos e Benefícios**

O procedimento de registro em áudio, realização de entrevistas e o contato com conteúdos anteriormente não expressos em relação aos processos, ambientes e interferências de trabalho poderão mobilizar desconfortos no participante. Cumpre observar que estes incômodos, normalmente de caráter psicológico, tendem a ser reduzidos pelo diálogo intenso que se estabelecerá entre a pesquisadora e os voluntários.

A despeito disso, você poderá solicitar a interrupção ou encerramento de quaisquer procedimentos de pesquisa em qualquer momento da atividade, transferindo a recolha dos dados para data posterior, ou, se preferir, poderá encerrar a sua participação na pesquisa sem que lhe sejam conferidos prejuízos ou solicitações posteriores. Em caso de desistência da sua parte, todos os dados recolhidos serão desconsiderados e não mais serão usados nesta investigação. Vale observar que em caso de desconforto, a pesquisadora se responsabiliza em realizar acolhimento e escuta qualificada ao voluntário de modo a sanar possíveis danos emergidos pelas intervenções.

No que diz respeito aos benefícios, com o desenvolvimento desta pesquisa, cumpre destacar que, espera-se contribuir com os professores voluntários para o aprimoramento das suas ações e gestos laborais cotidianos, por meio de um dispositivo de coanálise do trabalho que visa a formação, a instrumentalização e o desenvolvimento do sujeito em âmbito

individual, social e profissional. Ainda, ao final do estudo, nos comprometemos em sistematizar e publicar saberes sobre o trabalho docente em penitenciária de modo que possam dar visibilidade e contribuir para ampliação de conhecimentos sobre os aspectos constituintes desta prática, incluindo as dimensões que tendem a potencializá-la e dificultá-la, de modo a apoiar iniciativas ulteriores de análise e melhoria das condições de coletivos profissionais de educadores.

#### **IV. Liberdades/Garantias:**

Destacamos, outra vez mais que o participante tem todo direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo e sem penalização, também tem liberdade de não responder alguma questão que não achar pertinente ou decidir os momentos da realização das filmagens. Também tem total liberdade de pedir a desconsideração de determinados vídeos que não achar relevante para a coleta de dados. O participante poderá se negar de participar de qualquer parte da pesquisa que possa lhe causar constrangimento ou desconforto.

#### **V. Sigilo/Anonimato:**

Deixamos bem claro que será mantido o anonimato do participante durante e após a pesquisa, e que em qualquer parte da redação final o participante poderá ser mencionado apenas com letras ou códigos, sem, em momento sequer, citar seu nome.

Vale notar que os registros audiovisuais do trabalho dos voluntários permanecerão arquivados por cinco anos em equipamento digital (HD externo) com o professor orientador desta pesquisa no Departamento de Psicologia Social e Educacional da UNESP. Nenhuma imagem ou áudio será divulgado sob quaisquer pretextos.

#### **VII. Publicação:**

A presente pesquisa fará parte de uma dissertação de mestrado, podendo ser publicada na totalidade ou em partes no formato de artigos, assegurando o item V do presente termo, que garante o anonimato dos participantes voluntários.

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar, como PARTICIPANTE, da pesquisa “**Entre grades: o trabalho do professor na prisão**”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Ruchelli Stanzani Ercolano sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que ( ) concordo / ( ) não concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das minhas informações pessoais e ao meu anonimato.

**Local e data** \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Assinatura do Participante**

Eu, Ruchelli Stanzani Ercolano, pesquisadora responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a participação na pesquisa.

---

**Pesquisadora Responsável**

**ANEXO C - AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA  
NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor desta escola, autorizo a realização da pesquisa “Entre grades: o trabalho do professor na prisão” nesta instituição, sob a responsabilidade do(s) pesquisador (es) mestrandos Ruchelli Stanzani Ercolano e professor doutor Deivis Perez Bispo dos Santos.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que esta será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dela resultantes, atendendo plenamente o Regimento do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis e normas complementares ao mesmo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Nome, CPF e assinatura do Responsável