



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UPE *CAMPUS* PETROLINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO
DE PROFESSORES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES



PATRÍCIA LOPES JACINTO MENDES

**O EDUCAR EM PRISÕES: PERCEPÇÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DOS
PROFESSORES DO CONJUNTO PENAL DE JUAZEIRO-BA**

PETROLINA-PE
2018

PATRÍCIA LOPES JACINTO MENDES

**O EDUCAR EM PRISÕES: PERCEPÇÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DOS
PROFESSORES DO CONJUNTO PENAL DE JUAZEIRO-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco- UPE *Campus* Petrolina, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira.

Linha: Políticas Educacionais, Formação Docente e Práxis Pedagógica

**PETROLINA-PE
2018**

M538e Mendes, Patrícia Lopes Jacinto

O educar em prisões: percepções a partir de experiências dos Professores do Conjunto Penal de Juazeiro-Ba. / Patrícia Lopes Jacinto Mendes. - Petrolina: Do Autor, 2018.
137p : il.[color] ; 29 cm.

Orientador: Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira

Dissertação: (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco (UPE) - Campus Petrolina.

Cópia de computador (printout).

1. Educação social-prisões 2. Presídio-formação docente-cárceres 3. Teoria-práticas-cárceres 4. Práxis Interdisciplinares I. Vieira Josenilton Nunes II. Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina-PPGFPI III. Título.

CDD-370.71

Folha de Aprovação

**O EDUCAR EM PRISÕES: PERCEÇÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DOS
PROFESSORES DO CONJUNTO PENAL DE JUAZEIRO-BA**

PATRÍCIA LOPES JACINTO MENDES

Petrolina, 03/08/2018

Prof. Dr. ODAIR FRANÇA DE CARVALHO
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
Avaliador (a) interno (a)

Profa. Dra. EDONILCE DA ROCHA BARROS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
Avaliador (a) externo (a)

Prof. Dr. JOSENILTON NUNES VIEIRA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
Presidente e orientador (a)

“A caneta na mão dele pesa mais do que uma enxada, do que uma pá, do que um machado. A caneta pesa muito mais, pois eles colocam tanta força para escrever seu nome, que você sente no rosto dele aquela angústia como se fosse a coisa mais difícil do mundo” (Percepções de uma professora do cárcere).

Dedico esse trabalho às professoras que atuam no Conjunto Penal de Juazeiro-BA, senhoras sertanejas, invisíveis, que contribuíram na pesquisa, se despiram e desvelaram os sentidos de ser professora no cárcere, que a partir da construção dessa investigação pude me desconstruir e reconstruir-me frente aos desafios por elas enfrentados para a efetivação da educação aos privados de liberdade.

AGRADECIMENTOS

Aos que me mostraram os sentidos...

A Deus por ter me dado forças, coragem, fé, determinação e ter me ensinado o sentido da “vida”.

A minha avó Mariinha na sua dedicação, criou a todos: filhos, netos, noras, genros, sobrinhos e quem simpatizasse com seu jeito alegre de ser e de viver, transbordando amor e sabedoria. E nas suas falas aprendi o sentido de ser “ético”.

A minha mãe Lourdes (in memoriam), amor sem igual, privada de escolarização, porém dotada de uma imensa sabedoria. Sempre conselheira e guerreira, mostrou-me o sentido da “perfeição”.

Ao meu pai Jair (in memoriam) autodidata, uma das pessoas mais inteligentes que eu conheci. Faleceu muito jovem, mas deixou um legado de valorização do “trabalho”.

Aos meus filhos: Uirah, Caiã e Cauê, os sentidos da minha existência e da minha essência. Com eles conheci o sentido da “estética”, por ter gerado filhos de tamanha “boniteza”.

A “marido”, entre idas e vindas, caminhos que sempre se cruzaram numa tessitura de “amor” e “cumplicidade”, mostrando o sentido da “complexidade da vida”.

Aos meus irmãos, sogra, cunhados e cunhadas que me apresentaram o sentido de ter e ser “família”.

Aos meus amigos de mesa de bar, que entre uma cerveja e outra, mostraram o sentido de viver a vida “redondamente”.

A Rafa e Kellisson amigos imprescindíveis nessa nova etapa da minha vida. Me mostraram o sentido da “amizade”.

Aos meus colegas de mestrado, amigos conquistados, fundamentais no sentido de “aprender para educar e a saber viver”.

Aos meus professores do programa, em especial ao meu orientador “Niltinho” e ao professor “Odair” que abraçaram minha ideia e que carinhosamente me ajudaram a dar novos contornos a minha pesquisa. Pessoas de almas nobres que me mostraram o sentido da “escrita de mim e do outro”.

MENDES, Patrícia Lopes Jacinto. **O educar em prisões: percepções a partir de experiências dos professores do Conjunto Penal de Juazeiro-Ba.** 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco UPE *Campus* Petrolina, Petrolina-PE, 2018.

RESUMO

O presente trabalho traz o resultado de uma investigação realizada com as professoras que atuam nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Conjunto Penal de Juazeiro-BA (CPJ). A pesquisa teve como objetivo compreender quais percepções as professoras que atuam com alunos privados de liberdade têm acerca das experiências do constituir-se professor em prisões. Também busca investigar os significados e sentidos atribuídos a educação em prisões, bem como descrever os desafios e possibilidades da educação formal nas celas de aula dessa unidade prisional. A pesquisa-formação, as entrevistas narrativas e a observação participante foram os instrumentos utilizados na coleta de dados, e possibilitaram apreender os sentidos de ser professor no cárcere. As cinco professoras que exercem a docência no CPJ participaram como colaboradoras da pesquisa, suas narrativas deram contornos a esse trabalho possibilitando uma melhor compreensão dos desafios de ser docente nesse espaço. Decompomos os dados coletados em categorias e estas em subcategorias, essa categorização foi feita a partir das narrativas apreendidas durante os diálogos acontecidos nos encontros entre pesquisador e pesquisados. O método escolhido para a análise de conteúdo foi o proposto por Bardin, e cada categoria traz as percepções das professoras em relação a seu fazer docente, pontos que se aproximam e se distanciam de outras realidades prisionais pesquisadas no período de 2013 a 2017. Categorias que apontam os determinantes que as motivaram a optarem por atuar no cárcere; perpassando os entraves, desafios e o possível sentido das aprendizagens desses alunos privados de liberdade, bem como a relação estabelecida entre professoras e alunos, e uma reflexão sobre a prática pedagógica, cujos resultados apontam para a falta de formação docente específica e a inexistência de uma proposta pedagógica e um currículo que atenda as especificidades desse público. As marcas deixadas pelo estudo possibilitaram apreender que estas professoras se constituíram professoras em prisão através de suas próprias experiências formativas, ou seja, por meio da autoformação, em que o profissional no decorrer do seu fazer docente toma consciência dos seus limites situacionais, impulsionando-o a adequar ou a transformar-se a partir das suas próprias percepções do seu fazer pedagógico. Partindo dessa constatação, propõe-se como produto da dissertação, a elaboração de uma proposta de formação continuada para professores que atuam em prisões, visando sobretudo, uma melhor compreensão dos aspectos inerentes a efetivação da educação formal em espaços prisionais, possibilitando assim, a construção de uma proposta político pedagógica que direcione as atividades educativas na perspectiva da humanização, emancipação e transformação das realidades desses educandos. Uma educação que promova a autonomia do ser humano, priorizando a formação integral do educando.

Palavras-chave: Docência no cárcere; EJA; Percepções; Experiências formativas; Formação docente.

MENDES, Patrícia Lopes Jacinto. **The education in prisons: perceptions from experiences of the teachers of the Juazeiro-Ba Criminal Set.** 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco UPE Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2018.

ABSTRACT

The present work is the result of an investigation carried out with the teachers who work in the Youth and Adult Education classes (EJA) in the Juazeiro-BA Criminal Complex (CPJ). The aim of the research was to understand the perceptions of teachers who work with students deprived of their liberty about the experiences of becoming a teacher in prisons. It also seeks to investigate the meanings and meanings attributed to prison education, as well as to describe the challenges and possibilities of formal education in the prison cells of this prison unit. Research-training, narrative interviews and participant observation were the instruments used in data collection, and made it possible to apprehend the meanings of being a teacher in the jail. The five teachers who teach at CPJ participated as collaborators of the research, their narratives gave shape to this work allowing a better understanding of the challenges of being a teacher in this space. We decompose the data collected into categories and these into subcategories, this categorization was made from the narratives seized during the dialogues that happened in the meetings between researcher and researched. The method chosen for the content analysis was the one proposed by Bardin, and each category brings the teachers' perceptions regarding their teaching, which approaches and distances themselves from other prison realities surveyed in the period from 2013 to 2017. Categories that indicate the determinants that motivated them to choose to act in the jail; obstacles and the possible meaning of the learning of these students deprived of their freedom, as well as the relationship established between teachers and students, and a reflection on the pedagogical practice, whose results point to the lack of specific teacher training and the lack of a pedagogical proposal and a curriculum that meets the specificities of this public. The marks left by the study made it possible to apprehend that these teachers were prison teachers through their own formative experiences, that is, through self-training, in which the professional in the course of his / her teaching is aware of its situational limits, to adjust or to transform themselves from their own perceptions of their pedagogical doing. Based on this observation, it is proposed as a product of the dissertation, the elaboration of a proposal of continuous training for teachers who work in prisons, aiming above all, a better understanding of the aspects inherent to the effectiveness of formal education in prisons spaces, thus enabling the construction of a political pedagogical proposal that directs the educational activities in the perspective of the humanization, emancipation and transformation of the realities of these students. An education that promotes the autonomy of the human being, prioritizing the integral formation of the student.

Key words: Teaching in the jail; EJA; Perceptions; Formative experiences; Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNJ -	Conselho Nacional de Justiça
CONFINTEA -	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNCP -	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CPJ -	Conjunto Penal de Juazeiro
Direc-15	Diretoria Regional de Ensino - 15
DOU -	Diário Oficial da União
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
FUNAP -	Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel”
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INFOPEN -	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP -	Lei de Execução Penal
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONU -	Organização das Nações Unidas
PEESP -	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP -	Projeto Político Pedagógico
SEAP -	Secretaria da Administração Penitenciária
SEC -	Secretaria de Educação
SEDUC -	Secretaria de Educação e Esportes
TOPA -	Todos pela Alfabetização
UNEB -	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação
UPE -	Universidade de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

- Figura 1-** Mapa localização do município de Juazeiro
- Figura 2 -** Conjunto Penal de Juazeiro
- Figura 3 –** Perfil educacional dos presos do CPJ
- Figura 4 -** Pessoas privadas de liberdade no sistema prisional e em carceragens de delegacias
- Tabela 1 –** Distribuição de matrículas por segmento no CPJ
- Quadro 1 –** Categorização dos dados da pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. DIMENSÕES DA PESQUISA	18
1.1. A PESQUISADORA - O CONSTITUIR-SE PROFESSORA: NO REAL SE FORJA O IDEAL	18
1.2. OS HORIZONTES DA PESQUISA	24
1.2.1. O contexto educacional	26
1.2.2. Delineando o lugar da pesquisa	29
1.2.3. A educação e os educandos	30
2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE UMA INVESTIGAÇÃO PAUTADA NA PESQUISA-FORMAÇÃO: A ESCRITA DO CAMINHO	36
2.1. A INVESTIGAÇÃO DE CUNHO QUALITATIVO DANDO OS PRIMEIROS TRAÇOS DA PESQUISA.....	36
2.2. A ETNOMETODOLOGIA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	37
2.2.1. Os sujeitos da pesquisa: as professoras	38
2.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS: A ESCOLHA DO CAMINHO	40
2.3.1. A observação participante como técnica de coleta de dados	40
2.3.2. A pesquisa-formação: construindo sentidos a partir de narrativas e da escuta sensível	41
2.3.3. Entrevista-narrativa como estratégia múltipla de construção dos dados	44
2.4. AS MARCAS DO CAMINHO COMEÇAM A SER DESVELADAS A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	45
3. O ESTADO DA ARTE – A BÚSSOLA PARA O AVANÇAR DA PESQUISA	48
4. O CAMINHAR DA PESQUISA – EDUCAÇÃO EM PRISÕES	63
4.1. TENTANDO SITUAR-SE: O LUGAR DA EJA EM PRISÕES	63
4.1.1 Educação como direito dos privados de liberdade	63
4.1.2. Anos 2000 – Um marco para a Educação em prisões – Aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Prisionais: 2010	71

4.2. A FORMAÇÃO DOCENTE NO CÁRCERE	75
4.3. PERCEÇÃO: UM CAMINHO SENSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	80
5. O EDUCAR EM PRISÕES: PERCEÇÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES	82
5.1. O TORNAR-SE PROFESSOR NO CÁRCERE.....	82
5.1.1. A negação da vocação	82
5.1.2. Professoras vindas do interior	86
5.1.3. Determinantes na escolha para atuar com a EJA em prisões	88
5.1.4. Os primeiros momentos como professor em prisões	90
5.2. OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SER PROFESSOR NO CÁRCERE	93
5.2.1. O cotidiano e os desafios de atuar em prisões	93
5.2.2. As celas de aula como ambiente de aprendizagem.....	97
5.2.3. As possibilidades da educação no cárcere	100
5.3. RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNOS NO CÁRCERE	102
5.4. RELAÇÃO PROPOSTA CURRICULAR E FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM EM PRISÕES	106
5.4.2. A ausência de uma proposta curricular específica para EJA em prisões.....	110
5.5. A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS CELAS DE AULA	114
5.5.1. O exercício docente no cárcere: dialogando com a prática.....	114
5.5.2. O sentido das aprendizagens nas celas de aula	118
6. O PONTO DE CHEGADA: O CAMINHO FOI TRILHADO POR MARCAS (IN) CONCLUSIVAS	123
REFERÊNCIAS.....	128

INTRODUÇÃO

A ideia de construção deste estudo é fruto de um percurso reflexivo concebido a partir de algumas considerações, análises e principalmente de alguns questionamentos acerca da efetivação da educação formal no Conjunto Penal de Juazeiro-BA (CPJ), onde atuei como coordenadora pedagógica da escola.

O Brasil, de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), em 2016, se apresenta como o terceiro do mundo em número de população carcerária, depois dos Estados Unidos da América e China. Cujas população carcerária brasileira era de 726.712 presos, sendo que a capacidade dos presídios é de 368.049 vagas. Ainda de acordo com os dados, 89% da população prisional está em unidades superlotadas¹, o que tem proporcionado uma série de acontecimentos bárbaros dentro dos muros dos cárceres. Acontecimentos esses que têm provocado muitas críticas às políticas de segurança pública instituídas no nosso país, principalmente em virtude do agravamento da criminalidade que assola toda a sociedade brasileira.

O sistema está em crise, falido, e a complexidade de seus problemas e desafios parecem ser maiores do que as soluções. Cria-se, assim, uma dicotomia entre os objetivos idealizados da instituição carcerária e os métodos utilizados por ela, fundamentados em princípios de submissão, constituintes do exercício do “poder disciplinar” (FOUCAULT, 2000, p.18) que também faz parte dos cotidianos da escola.

Entretanto, em que pese a existência do poder disciplinar na escola, a educação para a população carcerária, apoiada em uma instituição exterior à prisão e organizando-se com objetivos próprios e semelhantes aos da escola regular, pode representar uma ligação com o mundo da liberdade, diferenciando-se da rotina que marca o ambiente prisional e possibilitando a existência de um espaço de confronto de valores e de novas perspectivas existenciais.

Na primeira metade do século XX, luminárias da educação como John Dewey e Célestin Freinet já afirmavam que qualquer processo educativo deve ter sempre em vista a importância de articular o currículo formal de escolarização com as demandas e vivências sociais, econômicas, culturais e, também, subjetivas do grupo a que se dirige.

Paulo Freire consolidou a ideia de educação como algo análogo à libertação,

¹ Informações extraídas em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-12/populacao-carceraria-do-brasil-sobe-de-622202-para-726712-pessoas> Acesso em: 03/07/2018.

entendendo o ato de educar como equivalente a libertar, que tem como premissas a conscientização, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ‘ser mais’. A capacidade de conscientização permite e impõe à educação a tarefa humanística e histórica de libertar-se a si e aos seus opressores (FREIRE, 1987, p. 16).

Assim sendo, é inquestionável que uma política de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade conjuga, além do respeito ao direito fundamental de acesso à educação, um papel relevante para a ressocialização do preso. A oferta de ensino na prisão tem talvez, mais do que em qualquer outro meio, o atributo e a responsabilidade de se constituir, como um espaço de aprendizagem de outras vivências relacionais, sem que seja necessário um currículo exclusivo, mas que não deixe de atender às particularidades do meio prisional, inclusive, promovendo a interface com outras ações com potencial educativo, mesmo que não curriculares.

É nesse contexto de negação, de exclusão e de invisibilidade social que se encontra o objeto de investigação proposto pelo presente trabalho: a educação em prisões, cujos educandos compõem “setores sociais ‘esquecidos ou marginalizados’ pela sociedade brasileira” (CARVALHO, 2014, p.39). Um número cada vez mais alto de cidadãos que adentram nesses espaços que a priori, são estrategicamente pensados para a recuperação (ressocialização) dos apenados, onde os mesmos possam executar atividades educativas e laborais, visando sobretudo, a sua reintegração na sociedade.

Considerando o meu lugar na função de coordenadora pedagógica é que despertou o desejo de realizar discussões reflexivas que possibilite a superação de barreiras sustentadas por crenças que tomaram corpo e se perpetuaram ao longo do tempo, provocando nas professoras que atuam no CPJ - colaboradoras da pesquisa - uma reflexão acerca dos desafios do seu fazer docente, bem como repensar a sua autoformação enquanto professoras em prisões a partir de suas próprias experiências e do partilhamento de saberes com seus pares e consequentemente apreender o sentido das aprendizagens num contexto em que tudo se vigia e tudo se pune.

Para além de uma utopia, percebe-se que a educação nos sistemas prisionais se torna uma possibilidade desses privados de liberdade em significar e ressignificar seu lugar na sociedade que os julgou e os condenou a permanecerem encarcerados até cumprirem suas penas, privando-os de liberdade.

Diante de uma revisão prévia da literatura, constatou-se a existência de pesquisas que discutem a problemática do sistema prisional de modo generalizado, ou seja, nas mais diversas áreas do conhecimento. Entretanto, a literatura que trata da educação em prisões, as referências

não são tão significativas assim. Nesse sentido, penso que as discussões sobre a educação em sistemas prisionais é um campo em processo de consolidação em virtude principalmente da escassez de políticas públicas e diretrizes educacionais efetivas e sobretudo, de formação docente que considerem a especificidade dos professores que chegam nessa escola trazendo consigo uma história de vida, uma trajetória docente constituída nos moldes da escola regular, que se difere do contexto complexo de dentro do cárcere.

O campo empírico no qual a pesquisa aconteceu foi propositalmente escolhido em virtude do desejo de provocar novas discussões acerca do tema e conseqüentemente colaborar na construção de um novo paradigma educacional, uma vez que as atividades de ensinar e aprender nesse contexto, constitui-se numa possibilidade de experiência transformadora. A começar pelas características peculiares do lugar onde acontecem as aulas, locais adaptados, vigiados, frios, cercados de grade, enfim um universo distante de outros contextos escolares ditos “normais”- a cela de aula, onde todos os dias, exceto às quintas-feiras quando acontece o dia das visitas íntimas, professores, alunos e alunas ensaiam diálogos acerca da tentativa e da vontade de aprender mais e na sua grande maioria, o desejo de transformar suas vidas.

Com base nesse contexto o estudo buscou responder ao seguinte questionamento: Quais percepções as professoras do Conjunto Penal de Juazeiro-BA têm acerca das experiências do constituir-se educador em prisões?

Para responder ao questionamento, tem-se como objetivo geral: compreender quais percepções as professoras que atuam no CPJ têm acerca das experiências do constituir-se educador em prisões. Teve como objetivos específicos: i) investigar os significados e sentidos atribuídos pelos professores a educação em prisões; ii) analisar a proposta educacional da escola dentro do Conjunto Penal como política de ressocialização; iii) descrever os desafios e possibilidades da educação formal nas celas de aula do Conjunto Penal; iv) apresentar uma proposta de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos do CPJ.

Para subsidiar a discussão em torno dos objetivos expostos, esta dissertação organiza-se em seis partes. No primeiro capítulo, apresento as dimensões da pesquisa, em que faço um breve relato da minha trajetória de vida até me constituir como professora pesquisadora, trago também os horizontes da pesquisa, enfatizando as nuances e as especificidades do lugar complexo onde o ambiente educacional está inserido. Também apresento o cenário da pesquisa, apresentando a escola, as professoras e o contexto educacional frente a realidade do sistema prisional.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico escolhido para o enveredar da pesquisa e delinear o trabalho que tem como natureza a pesquisa qualitativa com ênfase na

etnometodologia, além de explicitar os critérios para a escolha dos instrumentos de coletas de dados: a observação participante, a pesquisa-formação e as entrevistas narrativas.

O terceiro capítulo apresenta o estado da arte como bússola para orientar o início da pesquisa, que buscou analisar as produções científicas que se debruçaram a discutir a educação em prisões. Neste momento, buscou-se evidenciar as concepções e os autores envolvidos com o tema em análise, utilizando como base de dados: o Banco de Teses e Dissertações da Capes; a página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2013 a 2017.

No quarto capítulo, percorro os aspectos legais da educação escolar em sistemas de privação de liberdade, analisando os avanços e os retrocessos alcançados nos cenários nacional e estadual. Destaco algumas leituras e os debates produzidos, principalmente nos aspectos legais que garantem os direitos da pessoa privada de liberdade, não obstante, a sua efetivação prática ainda enfrenta barreiras e desafios em nosso país e, sobretudo, em Juazeiro-BA.

O quinto capítulo revela os achados da pesquisa, a partir da análise e discussão dos resultados. Apresenta os procedimentos utilizados para a categorização dos dados extraídos das narrativas da professoras colaboradoras durante a pesquisa-formação e as entrevistas narrativas, tendo como base teórica, a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Por fim, tecemos as considerações finais, tendo clareza que o ponto de chegada de um trabalho de pesquisa abre portas para novas interpretações. As marcas deixadas por este trabalho intencionam propor algumas reflexões acerca da docência no cárcere, uma condição ainda invisível de políticas públicas na perspectiva da formação docente, dada a complexidade dessa tarefa e da urgência de construir saberes necessários para o fazer pedagógico, visando sobretudo significar e ressignificar os processos educativos dentro do CPJ.

1. DIMENSÕES DA PESQUISA

1.1. A PESQUISADORA - O CONSTITUIR-SE PROFESSORA: NO REAL SE FORJA O IDEAL

As primeiras palavras para a construção de um texto seja ele científico ou não, são sempre difíceis. (CARVALHO, 2011, p.07)

Para um começo de conversa, a construção deste texto inicia-se com uma tessitura entre a minha construção identitária como mulher/mãe/professora/pesquisadora e a minha trajetória acadêmica e de vida.

A memória, nesse sentido, se torna um excelente instrumento na compreensão do processo de construção histórica das nossas infinitas histórias. Esse mergulho possibilita fazer um elo entre passado e presente, uma vez que rememorar compreende uma atitude crítico-reflexiva.

Através da minha história de vida acadêmica e profissional, articulando memória e conhecimento, busco fazer uma reflexão retratando o meu desejo de discutir o objeto de estudo do trabalho ora apresentado, assim estabelecendo relações com os diversos contextos históricos vivenciados por mim, com vistas a compreender como se deu o processo de constituição da minha profissionalidade docente.

Começo meu relato, destacando a necessidade tardia de ingressar na universidade e possuir o diploma de nível superior, uma vez que escolhi o caminho da maternidade e da constituição familiar deixando de lado os estudos. Depois de nascido o segundo filho e com trinta e dois anos de idade, resolvo voltar a estudar e disposta a percorrer, quatro ou cinco anos, as salas de aula de um curso de graduação, visando sobretudo a uma mudança de vida econômica, social e culturalmente diferente dantes vivida. E nessa minha decisão, não cabia pensar em me tornar professora, pois ser professor não era compatível com meu sonho ideológico capitalista de “bem viver”.

Não sei se por ironia do destino ou por conspirações para além da compreensão humana, culminou com o meu acesso ao curso de Pedagogia nesta mesma universidade que hoje concluo meu curso de mestrado. A priori, meu intuito era apenas conseguir o diploma de nível superior, porém, as leituras e as discussões durante o curso, me fizeram refletir o quão importante é o papel do professor no processo de construção identitária do educando.

Os primeiros anos de graduação não foram muito atrativos para mim, pois não via muito sentido nas disciplinas que nos eram apresentadas. Não sei se foi em decorrência dos conteúdos ou pela metodologia que não despertava em mim nenhum interesse em aprofundar estudos, mas mesmo assim fui seguindo. Somente, a partir do quarto período é que fui encontrar algum sentido no curso de Pedagogia, quando cursei as disciplinas de Prática Pedagógica, Avaliação Educacional, Currículo, Estágio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi que comecei de fato a compreender e a me debruçar a ler e a discutir as nuances que envolvem os aspectos educacionais. Nesse momento, eu também já estava atuando em sala de aula, o que sobremaneira auxiliou numa maior reflexão acerca da teoria e prática, ou seja, o meu fazer pedagógico foi se desenhando ao longo do curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia tinha uma carga horária distribuída para acontecer em quatro anos, e eu concluí o meu curso em dez anos. Não, porque não fosse uma boa aluna, tudo foi em decorrência da necessidade de trabalhar em três turnos, pois como era ainda estagiária, o valor que eu recebia era ínfimo diante das necessidades de sustentar meus filhos. Nesse período, eu estava então, separada de meu esposo, o que me obrigava a me matricular, para garantir o estágio. Porém, não dava conta de concluir todas as disciplinas e assim se passaram dez anos.

Rememorando meus tempos de escola, descobri que fui educada nos moldes da educação tradicional, e dentro da universidade, pude compreender que o professor reflete na sua prática a mesma metodologia na qual ele foi educado. Foi assim, nos primeiros anos atuando como professora, reproduzia com meus alunos a mesma “educação bancária” (FREIRE, 1996), sem significados que me foi apresentada. Reis (2011) corrobora afirmando que essa educação não extrapola os muros das escolas, uma extrapolação dos conhecimentos e saberes dos sujeitos, a partir dos elementos do seu mundo vivido e experimentado.

O início de minha experiência docente me trouxe uma única certeza: a indecisão, pois a proximidade com os questionamentos dos alunos e da falta de reconhecimento me fez refletir acerca das nuances que perpassam os sentidos de ser professor. Diante das metáforas que os educandos eram capazes de produzir, eu me questionava: será que estou preparada de fato para ser uma boa professora?

Foi quando descobri nos questionamentos dos alunos, bem como no desejo e na necessidade de aprender o que fez se dissipar em mim qualquer dúvida que ainda existia. Sim, nasci para ser professora! E essa afirmativa me levou a uma embriaguez pelo fazer docente.

Encontro então no curso de especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, respostas para questões nunca antes elaboradas, em decorrência da minha letargia educacional. O curso provocou em mim o desejo e o prazer de estar e de ser

professora da Rede Pública no Sertão nordestino, respeitando e apreciando as potencialidades deste lugar marcado por singularidades nunca antes percebidas e valoradas.

Assim, como outros colegas de profissão, o sentido de ser professor até bem pouco tempo era invisível aos meus olhos. Passados quinze anos, confesso estar surpresa com os movimentos que a vida me trouxe. Hoje, sou Pedagoga, Especialista em Educação Contextualizada, Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA, professora de Nível Superior e Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares - UPE.

Confesso que essa trajetória como profissional da educação se configura como um divisor de águas. Se antes eu não desejava ser professor, hoje, movida pela minha crença, para além da utopia, penso que a educação ainda é o caminho transformador de realidades humanas. Partindo dessa premissa é que surge o desejo de construir pontes entre a academia e a educação básica, caminhos alicerçados pelas discussões teóricas vivenciadas durante as aulas do programa, visando sobretudo materializar o aprendido e contribuir na melhoria da realidade da escola pública.

Antes de rememorar a minha trajetória enquanto mestranda, preciso externar o que provocou e ainda provoca em mim o desejo de discutir a educação no cárcere. O mundo contemporâneo caracterizado por constantes mudanças, também está intrínseco na minha trajetória docente: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos e atualmente Coordenadora Pedagógica têm me colocado desafios e saberes frente as muitas diversidades encontradas durante esse caminhar. E em um desses momentos, em 2010, fui convidada a lecionar disciplinas de Filosofia, de Sociologia, de Geografia e de História nas turmas de Ensino Médio no CPJ. Prontamente, e por necessidade financeira, aceitei o convite desafiador de atuar nas recentes turmas formadas naquele espaço com especificidades próprias.

Já tinha experienciado antes lecionar outras turmas de EJA, porém aquelas “celas de aula” me davam um certo “empoderamento” e uma responsabilidade dobrada, pois aqueles sujeitos que ali estavam, ensaiando trilhar novos caminhos a partir da escolarização, enxergavam em mim uma ponte com a realidade vivida aqui fora. Ou seja, as discussões e os acontecimentos que dinamizavam as aulas soavam como um convite a compreender qual o papel da educação no cárcere.

Um certo dia, ao chegar na sala do setor pedagógico, encontrei uma atividade que algum professor do ensino fundamental tinha reproduzido para a turma, e no seu cabeçalho tinha escrito: “atividade para a cela”. Não sei ao certo se fiquei chocada ou curiosa em saber qual o sentido de se determinar um lugar para a execução de uma atividade escolar. Bem como, se

aquela atividade proposta de fato poderia trazer algum sentido frente a ressocialização daqueles sujeitos?

Passados alguns meses, deixei de ser professora no Conjunto Penal, pois recebi um convite de assumir a Supervisão Pedagógica na Rede Municipal de Ensino, nesse momento ainda era contratada, logo depois veio o concurso, em 2012, o qual fui aprovada, assumi e acabei enveredando na Educação Infantil, porém, no noturno, ainda lecionava em turmas da EJA numa escola municipal, em Petrolina-PE.

As formações continuadas se iniciaram, mas não me restringi a apenas às que a rede municipal ofertava. Fui em busca de outras formações teóricas, em outros espaços, visando à possibilidade de crescimento profissional, bem como a interação com outros sujeitos que traziam consigo experiências de diferentes realidades. E nesse universo de possibilidades, em 2013, fui aceita no curso de Especialização em Educação Contextualizada ofertada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Diferentemente da graduação, a especialização me trouxe um grande desafio: tornar-me uma pesquisadora. Foi na especialização que descobri os caminhos dos Congressos, Seminários, enfim, viagens para outras universidades para apresentação de trabalhos, todos voltados para a EJA. E como disse uma vez um professor, num eixo de apresentação de trabalhos: “A EJA é meu combustível”, talvez por acreditar que é uma modalidade de ensino que enfrenta desafios que lhe são próprios, inerentes, caracterizada por contextos que a diferenciam e sobre os quais, professores, instituições e sistemas de ensino devem se debruçar.

Assim, dentro da rede fui galgar novos espaços, novos campos de atuação. Fui aprovada na certificação de coordenador pedagógico, e como tínhamos que escolher uma escola para atuar. A minha escolha foi a Escola Municipal Professora Maria Franca Pires, e se deu em virtude de a escola manter turmas de EJA que funcionam no Conjunto Penal de Juazeiro-BA, motivada sobretudo, pelo desejo de buscar novas possibilidades de investigação e aperfeiçoamento profissional.

Como coordenadora pedagógica, além do acompanhamento das turmas, meu trabalho também versa à formação dos professores da minha escola, assim, aprendi novas estratégias de trabalho e passei a compreender a importância de uma boa formação docente. Aprendi ainda a analisar as práticas de ensino em sala de aula, o que os educandos aprendiam, quais intervenções seriam necessárias para que a aprendizagem de fato acontecesse.

E foi nesse percurso de descobertas e aprendizagens que se acentuou ainda mais, o forte desejo e uma preocupação com os descaminhos da EJA nas turmas que coordenei dentro do CPJ. A EJA, durante muito tempo, sempre ficou à margem dos processos formais de ensino,

não era compreendida com suas especificidades próprias, portanto, passível de um tratamento subsequente. Desde a sua existência, a EJA passou por inúmeras reformulações buscando sobretudo a sua adequação às necessidades educacionais contemporâneas. Entretanto, as práticas de ensino observadas nesse segmento ainda reproduzem a infantilização metodológica; a falta de formação adequada e a invisibilidade dos sujeitos envolvidos: professor e aluno.

Penso que falar da EJA em prisões, é falar sobretudo, do jovem e do adulto não escolarizados. Migrantes, quase sempre advindos de territórios rurais, filhos de famílias pobres, com baixo nível de escolarização. Cerca de 70% deles não completaram o Ensino Fundamental, uma parcela da sociedade que está fora da vida econômica. Jovens, pobres, não-brancos entre 18 e 30 anos — idade economicamente ativa, que voltam à escola em busca da escolarização perdida? Para tirar a ociosidade? Para ressocialização? Ou para Remição? (CARVALHO, 2014) De acordo com o relato de uma das professoras que atua no Conjunto Penal de Juazeiro, menos de 10% dos alunos que frequentam a escola voltam a reincidir, ou seja, a escola tem um papel significativo e transformador de vidas que passam pelas celas de aulas nesse espaço prisional.

E foi com esses e muitos outros questionamentos que me senti motivada a investigar e consequentemente provocar uma ressignificação dos sentidos e significados da educação em prisões. É preciso que os professores que atuam nesse contexto de cárcere compreendam que esses alunos chegam à escola com histórias de vida, recheadas de sofrimento, de sentimento de acomodação, cuja visão de mundo também é distorcida, uma alienação que se deve a uma condição histórica que está imbricada no âmago de cada gente que se encontra nesse lugar. Gente que pensa, que fala e que quer ser ouvida, gente que necessita ter seus direitos assegurados, enquanto sujeitos com identidade construída.

Estar inserido na escola básica e ter atuado como coordenadora pedagógica de turmas de Educação de Jovens e Adultos permitiu perceber o quão é difícil pensar na relação entre adulto e educação, tendo em vista que as políticas educacionais brasileiras investem em ações e recursos no ensino fundamental, em detrimento de outras modalidades de ensino, talvez por não desejar que num futuro bem próximo se tenha brasileiros adultos desescolarizados como é o retrato do Brasil hoje.

Políticas essas fundamentadas no modelo econômico vigente, o neoliberalismo, que atua no sistema educacional sob a forma de regulação e controle social. Um ideário que vai na contramão dos paradigmas da EJA na perspectiva da educação popular, que tem como desafio romper com a postura fatalista ocidental, tratando o adulto de forma abstrata, homogênea, longe de criar possibilidades, caminhos para uma prática escolar que minimize as dificuldades de cada

um, respeitando a autonomia, as diversidades e as especificidades individuais, não caindo na armadilha da abstração, uma vez que estamos tratando daquele adulto excluído, desescolarizados e privados de liberdade.

Desde o meu ingresso no programa de mestrado, sempre busquei nas disciplinas ofertadas, aprofundar teoricamente as bases que constituíram a fundamentação da minha pesquisa. Discussões essas que perpassaram temas relevantes e que redimensionaram meu olhar. O período dedicado ao cumprimento das disciplinas obrigatórias foi muito difícil e, às vezes, meu sonho de um dia tornar-me mestra se distanciava da realidade vivenciada por mim: grávida do terceiro filho, uma gravidez inesperada, que no início contribuiu para que eu pudesse frequentar as aulas, sem nenhum prejuízo, durante a minha licença maternidade. Porém, quando tive que retornar ao trabalho, não consegui a tão sonhada licença para cursar o mestrado, o que me trouxe alguns aborrecimentos, pois precisava trabalhar para sustentar minha família, e com um membro a mais, a minha responsabilidade tornou-se dobrada.

As discussões durante as disciplinas do programa me fizeram descobrir o quão é difícil desconstruir o que está enraizado na prática do professor, bem como as concepções equivocadas de ensinar, de aprender e de avaliar. Hoje sei que dentro de cada professor existe uma pessoa, e essa identidade é que dará contornos a seu fazer docente. Antes, meu discurso era de culpabilização do professor pelo fracasso da não aprendizagem, da intervenção horizontal e homogênea e das falas enfadonhas de que “meu aluno não sabe nada, e não tem capacidade de aprender”. Enquanto formadora, procuro compartilhar os novos conhecimentos adquiridos, visando disseminar novas práticas, sem, no entanto, condenar os professores como os únicos culpados da má qualidade do ensino público. Hoje sei, que nossa condição histórica formativa influi sobremaneira na nossa prática.

No mestrado, muitas foram as discussões acerca da formação de professores e profissão docente desencadeadas durante a disciplina de “Sociogênese da profissionalização docente”, sob a orientação do Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira. Momentos estes que nos auxiliaram numa melhor compreensão acerca das ideias e concepções dos teóricos que discutem a formação docente. O formato das aulas nos convidou a repensar e analisar quais são as concepções atuais acerca da formação continuada dos docentes que atuam nas muitas salas de aula das escolas públicas, tendo em vista que a educação perpassa um momento de incertezas e de críticas formativas com “excesso de discursos e pobreza de práticas” (NÓVOA, 1999, p.02).

Discutimos também acerca das atuais mudanças no mundo globalizado e essas mudanças acabam refletindo no panorama educativo, o que requer da escola (re) afirmar-se

como um espaço de referência social e que isso depende, principalmente, da capacidade de os professores construir uma verdadeira autonomia curricular, de modo a atender as finalidades educativas vigentes, construção essa que precisa de três elementos fundantes: a competência profissional; a identidade profissional e a profissionalidade docente.

Enquanto coordenadora pedagógica, inserida na educação básica senti o quão é importante repensar nosso papel como agente formador em serviço, pois o que vejo é um quadro cada vez mais alarmante de profissionais cuja identidade profissional se encontra em conflito, o que influi sobremaneira na qualidade do ensino. A disciplina proporcionou a construção de um artigo que foi aceito, apresentado e que será publicado nos anais do VII Workshop Nacional de Educação Contextualizada.

As situações descritas neste memorial, a escrita de mim, visam sobretudo dar os primeiros passos para a escrita do caminhar da minha pesquisa, rememorando momentos que renasciam a cada palavra escrita. Hoje percebo, que todo esse meu caminhar é fruto de minha persistência e determinação. As disciplinas cursadas no mestrado; os trabalhos escritos nas disciplinas que foram apresentados em seminários e colóquios; as extensas e empolgantes discussões em sala e estendidas ao grupo do *WhatsApp* dos colegas do programa; bem como as sábias e profundas orientações direcionadas pelo meu paciente orientador, tudo isso constituíram-se em elementos singulares responsáveis para à execução e sistematização da pesquisa que ora lhes apresento.

É nesse ponto que me encontro hoje, em que o presente já é passado, e o tempo é o maestro da vida e essa escrita de mim traz intrinsecamente nela o desejo latente de que, com o findar da minha pesquisa, seus resultados possam dar continuidade às minhas memórias.

1.2. OS HORIZONTES DA PESQUISA

A cidade de Juazeiro está localizada no norte do Estado da Bahia, situa-se exatamente onde ocorre o cruzamento de importantes estradas que ligam o interior do Nordeste do Brasil. O município tem 6 500,7 km² e de acordo com último censo, sua população é de 221. 773 habitantes (IBGE, 2017). Vizinha da cidade de Petrolina, em solo Pernambucano, unidas pelo Rio São Francisco, formam um dos maiores entrepostos comerciais do país.

Figura 1 - Mapa localização do município de Juazeiro-BA



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Juazeiro+Ba> Acesso em: 25/05/2018

Juazeiro também é conhecida como a Terra das Carrancas, figuras antropomorfadas² que enfeitam as embarcações no rio São Francisco, que segundo os pescadores, servem para afugentar os maus espíritos. O nome da cidade se origina da árvore do juazeiro, endêmica do sertão nordestino, começa a surgir o que hoje se constitui num dos mais importantes núcleos urbanos do Sertão Nordestino.

Em 15 de Julho de 1878, foi elevada à categoria de cidade, entretanto, desde 1596, seu território já era percorrido pelos bandeirantes. Em 1706, chega à região uma missão são-franciscana com vistas a catequizar os índios da região, aqui ergueram um convento e uma capela com uma imagem da Virgem que, reza a lenda, fora encontrada numa gruta das imediações, por um indígena, que recebeu o nome de Nossa Senhora das Grotas do Juazeiro³.

Antigamente, era do porto da cidade que partiam as embarcações famigeradamente conhecidas como vapor. Era considerado o porto mais importante do Rio São Francisco, pois se comunicava com vários outros municípios ribeirinhos baianos e diretamente com Minas Gerais através deste meio de transporte.

Junto com mais outros municípios formam o Vale do São Francisco hoje é considerado como o maior polo fruticultor do Nordeste, graças aos modernos sistemas de irrigação e das

² Que tem forma humana ou se assemelha a um ser humano.

³ Informações extraídas no site <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/juazeiro.pdf>.

altas temperaturas durante o ano todo, permitem uma produção contínua, ou seja, os produtores plantam e colhem frutas o ano inteiro. O clima Semiárido, possibilita o cultivo de frutas tropicais, subtropicais e até mesmo frutas temperadas, como é o caso da uva.

A região é responsável pela crescente exportação de frutas, também conhecida nacional e internacionalmente pela produção de vinhos, e a irrigação fez com que a região se tornasse a única do país a colher duas safras de uvas por ano, se tornando a maior exportadora e produtora de frutas do Brasil, mesmo estando localizada no miolão do Semiárido.

A fruticultura, tem atraído para a região centenas de migrantes oriundos de várias outras regiões do país em busca de empregos temporários e novas expectativas de vida, sendo responsável pelo aumento populacional no Vale do São Francisco.

Porém, o processo migratório atraído pelas potencialidades da região também contribuiu para o aumento das desigualdades sociais no nosso entorno. Uma vez que muitas famílias semiaridenses, por falta de políticas públicas que promovam a permanência em seus territórios, se veem obrigados a migrar de seus lugares de origem, para regiões como o Vale do São Francisco.

A condição histórica do povo nordestino contribuiu para uma herança cultura de que a escola, na visão desses povos, não tinha muito significado, tendo em vista que a profissionalização era adquirida com os pais e não na escola. A escola, dessa forma, era compreendida como espaço formal para ensinar a ler, a escrever e a contar, através de conteúdos distantes da realidade desses sujeitos. O que remete a pensar que a ideologia dominante pregava que o sujeito que habitava as zonas rurais nordestinas não precisava estudar, pois para trabalhar na roça, necessitava apenas esforço físico não havendo a necessidade de raciocinar, refletir e questionar.

Os desafios enfrentados então por estes migrantes são grandes, nem todos conseguem emprego, devido sobretudo a sua falta de escolarização, aumentando ainda mais, o abismo da exclusão social, agravado pela instabilidade e insegurança instalada em nossas cidades. A fome e a miséria levam milhares de pessoas à estrada, à periferia e às ruas, contribuindo assim para o aumento da violência urbana e conseqüentemente para o aumento da população carcerária.

1.2.1. O contexto educacional

Na Bahia, de acordo com o Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP, 2018) a população carcerária dos presídios baianos é constituída por 96,4% de homens e apenas 3,6% por mulheres. A participação das mulheres se destaca nos crimes como o de tráfico de

drogas, em que 62% das mulheres estão presas por esse delito. Do total das mulheres presas, 80% são mães e principais responsáveis, senão, as únicas, pelos cuidados de seus filhos.

A realidade do Conjunto Penal de Juazeiro (CPJ) não difere desse mapeamento, localizado na BR 407, no Km 10, na estrada que liga Juazeiro a Salvador - BA. Inaugurado em 2006 para abrigar internos sentenciados nos regimes fechado, aberto e semiaberto. Atualmente abriga também presos provisórios, em razão da interdição da cadeia pública da cidade. Construído para abrigar duzentos e sessenta e oito internos, atualmente a unidade tem capacidade para trezentos e quarenta e oito internos, porém encontra-se com cerca de novecentos e quarenta e oito presos entre homens e mulheres distribuídos nas cinquenta e quatro celas dos pavilhões A e B. Para ampliar a capacidade, em 2017 foi inaugurado uma área com mais quatro módulos, cada um com capacidade para abrigar cento e dois internos, totalizando cerca de quatrocentos e oito novas vagas.

Figura 2 – Conjunto Penal de Juazeiro



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Juazeiro+Ba> Acesso em: 25/05/2018

O projeto de construção inicial não previa a custódia de mulheres, mas no ano de 2010 inaugurou-se um anexo feminino, com capacidade para quarenta e oito mulheres, encontrando-se hoje com cerca de trinta internas.

Do ponto de vista administrativo, o CPJ é administrado por um sistema de cogestão, entre Estado e iniciativa privada, um modelo que está presente em cinco das vinte e uma unidades prisionais no estado da Bahia. No CPJ, diferentemente das unidades administradas inteiramente pelo Estado, a Reviver Administração Prisional Privada é a empresa que administra a unidade penal oferecendo aos internos serviços com uma equipe multiprofissional. A empresa traz como lema “ Reviver é possível” e dispõe para atendimento, dos internos, conforme reza o edital público, os serviços de dois psicólogos, um odontólogo, um pedagogo,

uma terapeuta ocupacional, duas assistentes sociais, dois advogados, um psiquiatra, um clínico geral, uma enfermeira, uma nutricionista e um professor de educação física.

O direito à educação concedida aos internos foi garantido no CPJ desde a sua implantação em 2006, em atendimento ao que estabelece a Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, que delibera as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, dentre elas, está a obrigatoriedade dos cursos de alfabetização, assistência educacional, compreendendo a instrução escolar e a formação profissional do preso. A Secretaria de Educação Municipal, em parceria com a direção do CPJ, implantou os segmentos 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) beneficiando atualmente cerca de cento e vinte internos. A Escola Municipal Professora Maria Franca Pires mantém uma extensão na unidade, onde são disponibilizadas cinco professoras. Essas professoras participaram da pesquisa como colaboradoras ativas durante todo o processo, imbricados sobretudo, possibilitando a resolução das problemáticas enfrentadas.

A ideia inicial da Secretaria de Educação foi formar duas turmas de alfabetização do programa Brasil Alfabetizado, programa federal de alfabetização de jovens e adultos, e foi implantado após um diagnóstico que identificou o grau de escolaridade dos internos. Porém em 2008, as turmas foram organizadas conforme a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Em 2010, através do empenho de membros da Direc-15 e do Conjunto Penal, começou a funcionar uma extensão do Colégio Estadual Polivalente Américo Tanuri, com três professores para atender a duas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Assim, com a implantação desse novo segmento de ensino, os internos do CPJ passam a ter acesso da alfabetização ao Ensino Médio, completando o ciclo básico da educação.

No total, são cerca de cento e quarenta (140) alunos internos matriculados nos dois turnos, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, que funciona em quatro salas de aulas adaptadas, na realidade são celas de aula⁴, uma vez que são cercadas de grades, dispostas em dois raios⁵, nos horários das 08h00 às 11h30 e das 13h00 às 16h00.

A instalação do Ensino Médio foi uma conquista muito esperada pelos internos e internas, significou a continuidade dos estudos, e tem sido de fato para muitos a esperança de

⁴ As salas de aulas na verdade, são “celas de aulas”, uma vez que o CPJ não foi construído pensado na possibilidade de ofertar educação, como determina a Lei 12.245, de 25/05/10 que as unidades prisionais devem ser construídas com espaços destinados a salas de aulas.

⁵ O CJP está dividido em raios ou alas, onde estão dispostos os internos, selecionados muitas vezes por facções, grupos, dentre outros.

um novo amanhã, tendo em vista que a partir do Ensino Médio surgem oportunidades, tais como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Em 2012, foi construído o primeiro Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional da Bahia, na época a população carcerária no estado era de 10.251 internos, de acordo com dados do INFOPEN/MJ. A oferta educacional era de 13,8 % no CPJ especificamente. Das duzentos e sessenta (260) vagas ofertadas, apenas 53,84% dessas vagas são ocupadas, de acordo com o pedagogo do CPJ. As vagas ociosas estão relacionadas a questões de infraestrutura física e/ou de mobiliário, ou segundo os próprios alunos, é preferível participar das atividades laborais relacionadas a artesanatos, pois além da remição de pena, gera renda aqueles que praticam a atividade.

1.2.2. Delineando o lugar da pesquisa

A Escola Municipal Professora Maria Franca Pires desde o ano de 2006 atende aos alunos que se encontram privados de liberdade no CPJ e que não tiveram acesso à escolarização na idade certa, nos níveis de Ensino Fundamental 1 e 2. Atualmente, a escola atende cerca de cento e vinte alunos divididos nas 1^{as}, 2^{as}, 3^{as}, 4^{as} e 5^a etapas da Educação de Jovens e Adultos, esse número corresponde a apenas 13,8% de toda população carcerária do CPJ. A esses alunos são destinadas quatro celas de aula para os alunos do sexo masculino e uma sala externa também adaptada para as alunas internas do sexo feminino.

As alunas internas, no início do funcionamento da escola, frequentavam às aulas juntamente com os alunos internos. Entretanto, devido a alguns fatos ocorridos nesses momentos, a direção da unidade, deliberou que as aulas para alunas seriam realizadas em outro espaço e em horário diferente. O albergue foi o lugar escolhido, nessa sala, funcionam ao mesmo tempo: turmas de alfabetização, Fundamental II e Ensino Médio. Uma sala fétida, mal iluminada, quente, cujos professores, num esforço sobre-humano, tentam escolarizar as internas que desejam adquirir mais conhecimento.

No CPJ não existe um anexo escolar, ou seja, um prédio próprio para o funcionamento das atividades escolares. As salas, na realidade, são celas de aula, ambientes adaptados, frios, escuros, cercados de grades, expostos ao barulho das atividades externas— jogos de futebol, atividades de artesanato, cultos religiosos, atividades festivas, etc. — sons que se confundem com o bater das grades, as falas dos professores e alunos, numa tentativa sinfônica, nada harmônica de ensinar e aprender.

Para que os professores entrem no espaço onde acontecem as aulas, precisam passar antes pela revista dos agentes penitenciários e atravessar dois portões com cadeados até chegarem às celas de aula, todos esses procedimentos se dão em decorrência das salas se encontrarem dentro dos pavilhões. Porém, no interior das salas de aula o ambiente se assemelha a um ambiente de sala comum com carteiras, mesa de professor, quadro, murais espalhados pelas paredes da sala com as produções dos alunos, alfabeto exposto na parede, mensagens de incentivo criadas pelos professores.

Ao lado das salas de aula, há um espaço utilizado por toda a comunidade de internos. Trata-se de um ambiente aberto, utilizado para o banho de sol, jogar bola, jogar conversa fora estender roupas no varal, colocar os colchões no sol e nesse espaço social do cárcere, barulhento, onde se ouve os berros dos internos, que contrasta com a voz abafada das professoras que teimam em seguir adiante com sua proposta pedagógica.

O CJP dispõe de uma biblioteca - A Constituição Federal (CF) prevê em seu art. 21, Capítulo V, que as unidades prisionais devem ser dotadas de uma biblioteca, para ser utilizada por todos os internos, provida de livros instrutivos, de deleite e didáticos - entretanto, as atividades relacionadas a seu uso, encontram-se paradas, em virtude da burocracia que permeia as relações carcerárias para a execução do projeto de fato. Nesse contexto, os alunos reclamam do não uso desse espaço argumentando que o acesso aos livros incentivaria à leitura, ajudaria nas atividades escolares, bem como na busca da escolarização para além da remição da pena.

1.2.3. A educação e os educandos

A oferta educacional no CJP concentra-se no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Neste segmento está incluída a alfabetização, na estrutura de organização na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tabela 1 – Distribuição de matrículas por segmento no CPJ

Segmentos	Alfabetização	Ensino Fundamental Seg. I	Ensino Fundamental Seg. II	Ensino Médio	Total
Quant. Alunos matriculados	50	30	40	20	140
Percentual	35,71%	21,42%	28,57%	14,30%	100%

Fonte: Conjunto Penal de Juazeiro (CPJ, 2017)

A tabela acima apresenta a quantidade de alunos matriculados por segmento, em 2017, nas turmas do Conjunto Penal de Juazeiro. De acordo com os dados, 35,71% dos alunos são matriculados nas turmas de alfabetização, isso implica em afirmar que alfabetizar emerge como um desafio ético a ser enfrentado pelas políticas públicas educacionais. A tabela também revela que a elevação da escolaridade de 14,30% dos presos que conseguiram chegar ao Ensino Médio repercute como uma ação efetiva de reparação frente à negação do Direito à Educação na idade apropriada a esses sujeitos. Os dados apontam ainda para o compromisso de uma Educação de Jovens e Adultos que atenda às diferentes necessidades, habilidades e competências de homens e mulheres presos.

O perfil dos alunos que frequentam a escola no cárcere em grande parte é constituído por aqueles que já são sentenciados, ou seja, possuem penas mais longas a cumprir, e em geral possuem escolaridade muito baixa. De um total de 948 internos, apenas 13,8% participam das atividades educativas ofertadas no CPJ, por compreender que a escola faz parte de um sistema autoritário, excludente e alienante. Essa minoria participa das atividades educativas e são motivados muitas vezes por razões distantes da educação, a saber, ocupar seu tempo ocioso, encontrar com parceiros, poder usufruir da merenda ofertada, receber o material escolar, ou a redução da pena. Quando enxergam na educação uma possibilidade transformadora e encontram novos sentidos, não obstante, permanecem, conseguem avançar e até concluir sua trajetória educativa.

A organização e o funcionamento da escola no CJP estão subordinados a gestão penitenciária, bem como às atividades pedagógicas orientadas pela Secretaria Municipal de Educação. São duas orientações que muitas vezes se divergem, um paradoxo que fortalece a existência de tensões para aqueles que se propuseram a escolarizar os privados de liberdade. De um lado, a escola que para funcionar precisa atender as normas de segurança instituídas pela organização prisional, ou seja, os portões só abrem no horário pré-estabelecido; para que os alunos/as tenham acesso à escola, também por conta do horário de saída, não é assegurada as 4 horas de atividade educativas; a restrição de entrada de material didático e a não disponibilidade de profissionais para o fornecimento de uma merenda de qualidade. Do outro, está a Secretaria de Educação que não conhece a realidade e as especificidades do ambiente prisional, exige do professor o cumprimento de uma carga horária, uma proposta curricular, formações continuadas que não atendem as demandas de uma escola prisional. São desafios que poderiam fazer com que os profissionais da educação desistissem de seu ofício, mas pelo contrário, tudo isso lhes impulsionam e desafiam a significar e ressignificar sua profissionalidade docente.

Outro aspecto a ser considerado é a proposta educacional ofertada no CPJ pautada nos moldes da Proposta Curricular para EJA da Rede Municipal de Ensino. Uma proposta que não considera as características específicas do ambiente prisional tornando-se um desafio para as professoras trabalhar com a heterogeneidade das salas multisseriadas, principalmente no primeiro segmento, uma vez que os diferentes níveis de aprendizagem, bem como a sistematização da proposta curricular da rede municipal de ensino que se apresenta de modo seriado é destoante com a especificidade da EJA em prisões.

Talvez por isso as professoras que atuam nesse contexto, em que tudo se vigia e se controla, não vejam diferenças entre a educação em prisões e o ensino regular ofertado aqui fora. Para elas, a escola lá é igual a de qualquer outra escola em outro contexto. Entretanto, elas preferem estar lá porque os alunos são mais comprometidos, mais respeitosos e a educação não é neutra diante ao alunado, o ambiente social de onde o aluno vem interfere muito na formação do detento.

A escola na prisão está exposta aos procedimentos carcerários, porém, mesmo assim, é reconhecida como um espaço singular, e mesmo estando no mesmo espaço, de certa forma aparenta ser diferente do restante da prisão, uma vez que as relações sociais estabelecidas no espaço educacional são fundamentadas em bases diversas. Vale lembrar, que a punição de privação da liberdade implica no extermínio das possibilidades afirmativas de liberdade do indivíduo, contrapondo-se com o que foi transmitido na escola. Nesse sentido, é relevante estabelecer políticas públicas educativas visando as necessidades formativas para aqueles que lecionam no cárcere.

Tendo em vista que o professor exerce um papel preponderante nessa relação de ensino e aprendizagem, através do diálogo entre professoras e alunos, existe o compartilhamento de aprendizados, os internos possuem uma relação de afeto e confiança com as professoras e em contrapartida recebem o estímulo e a valorização para que continuem investindo na sua escolarização e conseqüentemente no seu processo de ressocialização.

A diversidade dos alunos também surge como uma das maiores dificuldades para as professoras, pois são jovens e adultos analfabetos e alfabetizados que pararam de estudar há muito tempo ou que nunca foram à escola. Uns levam o estudo a sério, outros estão ali sem compromisso educacional, visando apenas a obtenção da remição da pena, com modos de consentir, de enfrentar a vida na prisão e fora dela bem distinta, com os mais variados tipos de crimes e penas a cumprir.

Muitos sentem-se envergonhados de voltar à sala de aula depois de atingirem a idade adulta, pois no imaginário deles, a escola é um espaço de aprendizagem para as crianças, se

consideram cansados, sem perspectivas, “ruins de vista”, com sono, pensando apenas em “liberdade”. A maioria acredita que o fato de não ter estudo, é culpa deles mesmos, desconhecendo eles que é direito constitucional e assegurado o seu acesso à escolarização.

Para os alunos internos, a escola apresenta diversas funcionalidades: é um espaço de fuga para as inquietudes da reclusão, terapia de ocupação da mente e do tempo no cárcere, lugar para interagir com pessoas que não estão aprisionadas (as professoras), bem como um espaço para troca de conhecimentos. Enfim, é um espaço de convivência, um espaço de liberdade, de modo que os alunos internos reconhecem esse espaço não apenas como um lugar para aprender, mas, como um lugar de possibilidades para a construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida.

Analisando a proposta curricular da EJA da rede municipal de ensino, percebe-se que a mesma não rege o que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) para a EJA em unidades prisionais, orientações essas fundamentadas na reflexão e na ação de uma educação que possa convergir a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), uma vez que ambas se justapõem os objetivos da prisão: a ressocialização dos adultos privados de liberdade. Uma proposta que não respeita o tempo, o espaço, os sujeitos, nem tampouco as especificidades daquele lugar.

E essa dificuldade foi percebida durante a análise dos textos, temas e atividades trabalhados com os educandos da EJA, quando há infantilização nas atividades alfabetizadoras. Percebeu-se que em virtude da maioria dos alunos ainda não serem alfabetizados, os professores trazem para a sala de aula atividades que não são adequadas ao perfil dos educandos da EJA, ou seja, as atividades são direcionadas ao público infantil. Dessa forma, é de fundamental importância que a escolha desse material atenda às especificidades do grupo em que se dá o processo de alfabetização, principalmente no que tange à educação em prisões, uma vez que são adultos com histórias de vidas e que enxergam na alfabetização uma possibilidade de conquista da cidadania.

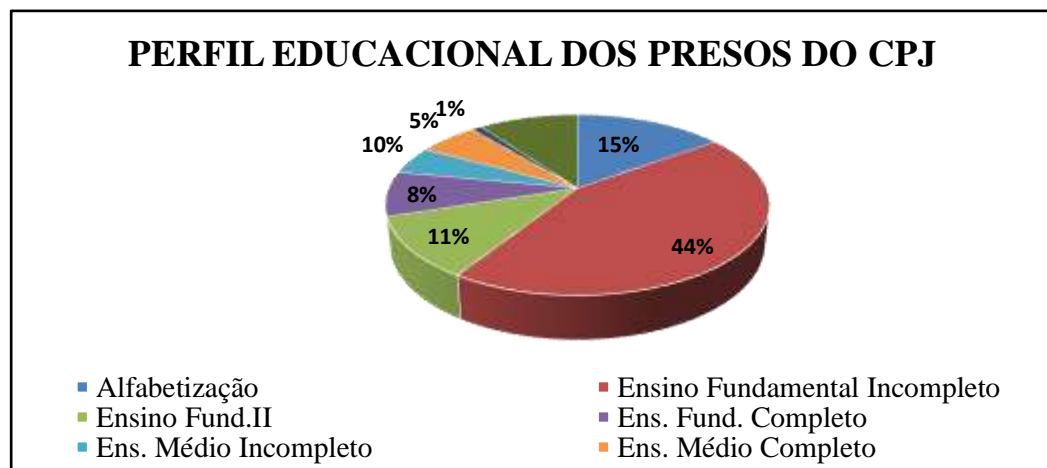
Freire (1996, p.92), em seus escritos, faz críticas aos métodos de ensinagem na EJA, fundamentalmente por acreditar que as práticas educacionais não podem estar alheias as condições concretas do tempo-espaço em que se dá o processo de ensino e aprendizagem, fundamentada nos sujeitos e na sua relação com a história e a cultura no contexto no qual está inserido. Ou seja, a seleção dos conteúdos, os projetos educacionais, as intencionalidades, devem sempre buscar compreender que intenções formativas que se almejam alcançar a partir das atividades e práticas educativas com os alunos privados de liberdade. Julião (2007, p.04) ressalta que

[...] o perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica. É uma massa de jovens, do sexo masculino (96%), pobres (95%), não-brancos (afrodescendentes) e com pouca escolaridade. Acredita-se que 70% deles não chegaram a completar o Ensino Fundamental e 10% são analfabetos absolutos (JULIÃO, 2007, p.4).

Esse perfil da população carcerária brasileira não difere do perfil dos alunos e alunas atendidos no CPJ, cerca de 57% têm entre 18 e 30 anos, estavam desempregados ou envolvidos com tráfico de drogas no momento quando foram presos, e viviam nas periferias das cidades de regiões próximas a Juazeiro-BA, constituindo a camada da população pobre gerada pelo modelo econômico excludente vigente.

Ainda analisando, o perfil dos educandos do CPJ e comparando o perfil das Unidades Prisionais do restante do país, fica perceptível que o grande percentual de pessoas em privação de liberdade não teve acesso à educação na idade certa ou tiveram que abandonar a escola por diversas questões, para trabalhar, ou para envolver-se com a criminalidade. De acordo com CPJ, o perfil educacional dos alunos internos é representado conforme o gráfico abaixo:

Figura 3 – Perfil educacional dos presos do CPJ



Fonte: Conjunto Penal de Juazeiro (CPJ, 2017).

Aos privados de liberdade existem poucas expectativas, especialmente no sistema prisional brasileiro, permeados de muitas “oportunidades” de reincidência e pouquíssimas de ressocialização. Entretanto, sem muitas expectativas futuras, esses indivíduos se matriculam na escola mesmo que motivados apenas pela remição. Inegavelmente a educação ofertada no CPJ, mesmo acontecendo nos moldes do sistema regular, ainda não apresentando uma proposta de uma educação contextualizada condizente com o propósito da ressocialização, por isso tem

produzidos dados significativos desde a sua implantação no CPJ, como informa o Pedagogo da Unidade. Ele diz que menos de 10% dos alunos que frequentam a escola voltam a criminalidade, esse dado é considerado importante, mesmo reconhecendo a fragilidade da efetivação das ações educacionais, bem como da ausência da formação docente para atuar em prisões, a escola tem mostrado que os privados de liberdade são gentes que compartilham o mesmo sonho de aprender a ler e a escrever, de elevar sua escolarização e de criar possíveis caminhos quando cumprirem sua pena.

A religiosidade é um aspecto muito presente dentro dos muros da prisão, servindo como um mecanismo de sobrevivência, como “remédio” para tranquilizar os internos. Isso fica bem evidente ao analisar os planos de aulas dos professores e ao preenchimento dos diários escolares, e no espaço reservado para discriminar como seria a acolhida, as professoras sempre discriminam oração. Pois, se não orar, a aula não começa! É uma prática rotineira dos alunos internos, eles estão condicionados à essa ação. Rezar é uma ação relacionada a ideia do perdão e da salvação, uma possibilidade de expurgar seu estigma criminoso.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE UMA INVESTIGAÇÃO PAUTADA NA PESQUISA-FORMAÇÃO: A ESCRITA DO CAMINHO

2.1. A INVESTIGAÇÃO DE CUNHO QUALITATIVO DANDO OS PRIMEIROS TRAÇOS DA PESQUISA

A escolha pela investigação de cunho qualitativo se deve principalmente, por tratar-se de uma pesquisa na área de educação e mais ainda por abordar questões relacionadas a percepção dos professores acerca da educação em prisões.

O estudo ora proposto fundamentou-se a partir das experiências humanas, no qual se pretende fazer uma análise reflexiva e perceptiva, necessitando assim, estar mais próximo dos sujeitos pesquisados, os professores e o contexto onde o objeto de pesquisa, a educação em prisões, está inserido.

Concordo com Godoy (1995) quando ele afirma que:

[...] hoje em dia, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995, p.21).

Esse tipo de investigação favorece ao pesquisador uma visão para além do objeto investigado; permite adentrar no universo dos participantes da pesquisa e seus contextos, cenários de pesquisa, para uma melhor análise do fenômeno numa perspectiva integrada, se preocupando com a essência do seu objeto, as subjetividades, as simbologias, os sentidos, para além da quantificação.

Nessa perspectiva, a investigação qualitativa permite ao pesquisador estudar a experiência humana, compreendendo que o sujeito é um ser que interage com o outro, interpreta e constrói sentidos a sua existência. Todos esses aspectos a ser considerados dentro da pesquisa qualitativa proporcionaram um estreitamento nas relações estabelecidas entre a pesquisadora e os sujeitos da investigação.

2.2. A ETNOMETODOLOGIA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Na perspectiva qualitativa e considerando que o objeto pesquisado: o constituir-se professoras no cárcere, a partir das percepções e experiências daquelas que atuam nesse contexto, se fez necessário (re) conhecer a realidade educacional, social e cultural que as docentes estão inseridas de forma a compreender a realidade pesquisada. Nesse sentido, utilizaremos como método de investigação a etnometodologia. Macedo (2009, p.82) esclarece que “ a etnometodologia nos mostra, com pertinência, que os atores sociais não são “idiotas culturais”, produzem *etnométodos*, ou seja, modos, jeitos, maneiras de compreender e resolver interativamente as questões da vida, para todos os fins práticos”. O autor complementa ainda que:

[...] a etnopesquisa crítica não promete fidelidade teórica absoluta nem pratica populismo cultural. Assume a centralidade da cultura como possibilidade de compreensão das simbolizadas ações e produções humanas em meio a processos políticos configurados por intenções situadas constituídas em interação (MACEDO, 2009, 115).

O foco da pesquisa está num contexto sociocultural complexo e a etnopesquisa crítica como uma das variantes das pesquisas qualitativas foi escolhida como método de investigação porque exige do pesquisador ou do etno/pesquisador o traçado de um caminho que o leve a descrever, interpretar e compreender o outro, o fazer do e com o outro, possibilitando que os atores da pesquisa e suas ações de ensino e aprendizagens possam ser analisados e se constituam parte fundamental na investigação.

Macedo (2009, p. 75) elucida que a etnopesquisa crítica direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituída por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, preocupando-se com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura, ou seja, sujeito co-constructores de conhecimentos, de diferenças e de processos identitários que podem ser expressados nas mais diversas formas no contexto de ensino e de aprendizagem, nas “celas de aula” do CPJ.

O autor complementa ainda que “para o etnopesquisador crítico dos meios educacionais, o outro é condição irremediável para a construção de conhecimentos nos âmbitos das práticas educativas” (MACEDO, 2009, 114). As formas de construção de conhecimentos originadas da vida e no cotidiano escolar das professoras que atuam no cárcere, são significativas para pensar

e repensar a prática pedagógica nesta modalidade de ensino, com o intuito de, mediante crítica e reflexão, a prática se concretize em práxis educacional, no qual se constituem ações instituídas e instituintes do fazer da educação cotidiana nas “celas de aula” do CPJ.

O etno/pesquisador, dessa forma, assume o papel de expectador participante no campo de pesquisa, cujas narrativas dos sujeitos pesquisados se configuram como um importante instrumento de captação de dados, suas impressões foram captadas e registradas por meio das narrativas, diálogos intencionais e provocativos com o intuito de obter informações, expressões conscientes, pontos de vista e percepções que serão imprescindíveis para os resultados da pesquisa.

As professoras que atuam na unidade prisional, enquanto atores sociais, ao desenvolver e produzir suas atividades cotidianas nas “celas de aula”, descreve e constitui o quadro social no qual estão inseridas, ou seja, a realidade social de cada uma está presente no ser, fazer e acontecer no espaço educacional. Ao descreverem e narrarem as situações, as condições, os desafios e as possibilidades do exercício docente no cárcere, as professoras fazem a reflexividade, o que permite aos sujeitos da pesquisa comunicar e tornarem as atividades de ensinar e aprender compartilháveis, relatáveis e conseqüentemente significáveis.

2.2.1. Os sujeitos da pesquisa: as professoras

Tendo como campo empírico as celas de aula que funcionam no CPJ, as quais pertencem ao anexo da Escola Municipal Maria Franca Pires, que tem em seu quadro funcional (05) cinco professoras que atuam nos primeiros e segundos segmentos da EJA. Essas professoras foram as interlocutoras da pesquisa como colaboradoras durante todo o processo, imbricados sobretudo, na reflexão visando a resolução das problemáticas enfrentadas.

A escolha da escola se deu em virtude da minha atuação enquanto coordenadora pedagógica, também responsável em proporcionar formação continuada para os professores na escola. Rosa (2004, p. 142-144) pontua que essa atribuição ao coordenador pedagógico se faz necessária pois procura através da formação discutir a efetivação da prática docente.

Nóvoa (1992) diz que a formação continuada

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.38).

Nessa perspectiva, vale salientar que todo coordenador pedagógico é antes de tudo um educador, e como tal, deve sempre estar atento buscando estratégias de combate a todo elemento que desumanize a escola: “a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente, a discriminação social na e através da escola” (NÓVOA, 1992, p.38).

Como coordenadora pedagógica de professores que atuam em prisões, penso que enquanto professores devemos considerar que ali estão concentrados o resultado da realidade de uma sociedade exclusiva, ou seja, pessoas com nível de escolaridade baixo, inclusive abaixo da média nacional. Logo, é possível conjecturar-se uma relação causal entre a falta de acesso às assistências básicas previstas na legislação vigente e o cometimento de atos ilícitos.

Destarte, é nesse contexto, que o professor encontra uma série de barreiras para enfrentar o baixo nível de escolaridade no interior das unidades prisionais espalhadas pelo país. O olhar da sociedade ainda reflete uma visão distorcida, excludente e de caráter punitivo, em que as pessoas privadas de liberdade não merecem ser inseridas nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado. Entretanto, esta visão é equivocada, uma vez que o objetivo do encarceramento a priori não é simplesmente a exclusão social, mas fundamentalmente a recuperação desse indivíduo, oportunizando uma reflexão sobre seus atos.

As professoras que atuam na escola que funciona no CPJ estão lá há muitos anos, a mais antiga está desde o início das atividades em 2006 e a mais recente atua desde 2013. Não há uma rotatividade no quadro docente, mesmo existindo concursados e contratados, cujos contratos são renovados anualmente. Não houve um critério de escolha dessas profissionais, elas foram colocadas nesse lugar com suas especificidades próprias, aleatoriamente, cada uma justificando as suas escolhas – ora pessoais, ora financeiras, ora profissionais – mas, todas tinham em comum a mesma certeza: a incerteza do que seria vivenciado por trás daquelas grades.

Senhoras que há anos ensaiam um protagonismo docente num contexto singular e desafiador, cujas salas de aula são cercadas de grades, gestadas por regras, regulamentos, leis e normas externas à escola. Um ordenamento arquitetônico repressivo, desumano que culmina na desculturalização das ações pedagógicas vivenciadas nesse lugar, que a priori deveriam preparar o interno para a sua reinserção na vida social, quando este estiver cumprido sua pena e voltar ao mundo externo a prisão.

Nesse contexto, o ser professor, nesse espaço exclusivo, torna-se uma dimensão complexa exigindo de mim enquanto coordenadora pedagógica, um repensar constante nas práticas formadoras em serviço. Num mundo em constante movimento, em que o conhecimento se configura como uma mola propulsora de transformação social, colocamos em pauta a questão

do fazer e do saber docente dos professores que atuam em prisões, uma vez que a formação desses professores está associada à ideia de significação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas celas de aulas, bem como a ideia de compreender as bases teórico-metodológicas da educação em prisões.

Visando resguardar os nomes das entrevistadas participantes da pesquisa resolvi adotar alguns codinomes que remetem aos sentidos percebidos e apreendidos durante as narrativas feitas por elas: Assim denominarei de: “Fé, Respeito, Liberdade, Esperança e Transformação”.

2.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS: A ESCOLHA DO CAMINHO

Inicialmente o projeto que gerou esta investigação foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco (UPE), na Plataforma Brasil, após aprovação, iniciei uma conversa com Diretor do CPJ que autorizou a realização da pesquisa. As gravações dos encontros formativos e das entrevistas com as professoras foram autorizadas pelas mesmas e realizadas na sede, ou seja, fora do espaço prisional, na Escola Municipal Professora Maria Franca Pires, também com a autorização da gestora da unidade.

Depois de estar com todas as autorizações em mãos e como eu já tinha acesso ao CPJ devido à minha função de coordenadora pedagógica da escola, continuei minhas visitas às salas de aula da unidade prisional, agora como pesquisadora nesse espaço investigativo, uma condição adversa de antes, pois mesmo estando ainda exercendo a minha função, busquei nesses momentos, manter um distanciamento indispensável de algumas impressões já construídas, buscando sobretudo, me despir do papel de coordenadora pedagógica e caracterizar esse contexto sob o olhar de pesquisadora, buscando apreender esse espaço na sua amplitude.

2.3.1. A observação participante como técnica de coleta de dados

A pesquisa na sua fase exploratória, buscou traçar um diagnóstico situacional do *locus* de pesquisa, caracterizando a escola, considerando sua organização, os aspectos pedagógicos, a formação dos profissionais envolvidos, bem como seu funcionamento. A observação participante possibilitou a escrita de um diário de bordo, a partir da captação dos elementos que possibilitou o desenvolvimento da escrita, em que busquei perceber os desafios e as possibilidades de aprendizagem nas celas de aula do CPJ.

A observação pretendida como técnica de coleta de dados deste estudo foi pensada como um contato para além de uma simples visita, significando esse momento como uma

oportunidade de aprender a conhecer mais o grupo pesquisado. O olhar aguçado e a escuta sensível possibilitaram uma melhor compreensão acerca das diversidades e peculiaridades inerentes do ambiente prisional. Assim, as idas ao CPJ oportunizaram construir a minha percepção acerca do contexto prisional, culminando em aprendizagens nunca dantes pensadas.

Semanalmente me dirigia à unidade prisional e passava cotidianamente por toda a rotina de segurança e disciplina específicas das prisões. Logo quando chegamos na portaria, precisamos estar cadastrados na biometria para termos acesso dentro da unidade, bem como pelo detector de metais para terem certeza que não estamos levando nenhum aparelho eletrônico (celular, *pen drive*, etc.). Lá dentro, precisamos nos dirigir ao setor pedagógico, lugar onde ficam os professores juntamente com o pedagogo da unidade, antes de irmos de fato para as celas de aula. Para chegarmos até lá ainda precisamos passar pela revista dos agentes penitenciários nos materiais que as professoras levam para dar suas aulas. Ultrapassamos dois portões com cadeados que são abertos e automaticamente são fechados quando adentramos o espaço.

Mesmo antes de pensar nas professoras como sujeitos da pesquisa, desde o início desta investigação, procurei manter uma distância entre a pesquisadora e a coordenadora pedagógica, de modo a evitar um pré-conceito, uma hipótese já formulada, um diagnóstico arbitrário dos dados coletados. Nessa perspectiva, convergi a atenção nos novos elementos que foram surgindo no contexto investigado, visando uma interpretação mais abrangente de modo a inseri-la no estudo de fato.

A observação participante é um importante instrumento de coleta de dados para além de uma análise mais apurada de um fenômeno, é possibilitar que o pesquisador seja parte integrante do contexto pesquisado, de modo que possa observar os vários tipos de dados que podem ser coletados e analisados para que se compreenda a dinâmica do fenômeno.

2.3.2. A pesquisa-formação: construindo sentidos a partir de narrativas e da escuta sensível

Também foi utilizado como técnica de coleta de dados, a pesquisa-formação na qual foram feitas análises e discussões em grupos formativos críticos colaborativos. A escolha dessa técnica se deu em virtude de pensar numa construção investigativa em que os professores não fossem tratados apenas como “amostras”, mas sim fossem instigados a partir da reflexão, da problematização, a realização de intervenções no contexto escolar, partindo da articulação entre

a teoria e a prática, com vistas a transformar sua realidade e assegurar que essas mudanças se efetivem, bem como na busca de um desenvolvimento pessoal e profissional.

Josso (2004, p.113) nos traz a compreensão do que vem a ser a “pesquisa-formação” como sendo aquela que se opõe aos demais modelos de pesquisa, pois ao invés do pesquisador-formador se distanciar da investigação na tentativa de controlar e explicar os fenômenos que subsidiaram a pesquisa, procura estabelecer “significados e sentidos, formar e (trans) formar-se durante a ação da pesquisa”, ou seja, propõe uma relação mais horizontal entre todos os sujeitos participantes da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa-formação abarca a dimensão formativa como componente essencial da investigação, em que cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113).

A pesquisa-formação aconteceu nos moldes de Encontros Formativos, os quais foram planejados e desenvolvidos, privilegiando, sobretudo, um processo dialógico a partir da escuta sensível. Buscando fazer com que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, participassem ativamente no processo.

Optou-se por uma postura dialógica por compartilhar do pensamento de Paulo Freire quando afirma que a palavra possui dimensões de ação e de reflexão, atribuindo o sentido de dizer e fazer o mundo. Freire (1987, p.89) explica que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Dessa forma, a palavra verdadeira é práxis social imbuída com a humanização, em que ação e reflexão estão dialeticamente constituídas.

Essa postura dialógica objetivou sobretudo, considerar os participantes da pesquisa como sujeitos possuidores de direito em manifestar-se através da palavra, respeitando seus saberes, seu dizer e seu fazer docente, por meio da interação e do respeito no grupo de professores. Também possibilitou uma atmosfera de convivência entre espaço de pesquisa, participantes e pesquisadora, resultando na construção epistemológica da investigação.

Pretendeu-se discutir o papel da escola dentro do Conjunto Penal de Juazeiro, a partir dos diálogos durante os encontros formativos pedagógicos, na tentativa de se construir uma visão crítica sobre o papel da escola como política de ressocialização. O que possibilitou também debater acerca das implicações teóricas e metodológicas do oferecimento da educação nesse contexto de cárcere.

A escuta das professoras, dialeticamente, possibilitou uma melhor compreensão do papel da escola nesse contexto, como elemento possibilitador de transformação da realidade

dos educandos que hoje frequentam as celas de aula do CPJ, contribuições essas que perpassam o processo de desenvolvimento humano bem como o de inclusão social na sociedade letrada.

Os encontros formativos aconteceram num total de 04 (quatro) nos quais foram abordadas questões relativas ao objeto de estudo em questão: a educação em prisões e foram norteados por perguntas abertas direcionadas aos professores: i) como você se tornou professor? ii) quais critérios foram utilizados na sua escolha para atuar na Educação de Jovens e Adultos no Conjunto Penal de Juazeiro-BA? iii) como foram os primeiros momentos ministrando numa cela de aula? iv) quais são os desafios e possibilidades de trabalhar com adultos em prisões? v) o que você tem a dizer sobre o seu ambiente de trabalho? vi) qual o papel do professor nesse contexto em que tudo se vigia e se controla? vii) existe formação continuada para os professores que atuam no conjunto penal? viii) como você avalia suas aulas e o que você ensina na prisão é significativo para seus alunos? ix) como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados? A proposta de ensino atual está condizente com a realidade dos educandos no cárcere? Que proposta de ensino seria mais adequada? x) como você avalia seu trabalho e qual seu objetivo enquanto educador daqueles que estão no cárcere?

As perguntas tiveram caráter formativo reflexivos, uma vez que não se reduziu a escolha de temas educacionais aleatórios, mas a temas pertinentes ao universo educacional em estudo, com seus desafios e possibilidades considerando toda a complexidade do seu universo, “num exercício de pensar alternativas viáveis na e para a situação” (MARIN et al., 2000, p. 17). Os encontros temáticos também visaram alicerçar a promoção do desenvolvimento profissional nos professores, sujeitos pesquisados e colaboradores, uma vez que possibilita entrelaçar o conhecimento teórico com a prática, superando a dicotomia existente entre eles. Nesses encontros, as professoras foram estimuladas a expressarem suas opiniões, ideias, reflexões e análises, pois

[...] quando diferentes formas de pensar são concretizadas na discussão, inúmeras percepções e conhecimentos circulam no grupo, possibilitando a solução das problemáticas enfrentadas. Admite-se que a produção dos saberes pela reflexão conjunta contribui para o surgimento de transformações e mudanças na prática docente (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000).

Durante os encontros formativos foi utilizado um gravador de voz para coletar os dados dos diálogos realizados, previamente autorizados pelos participantes da pesquisa, garantindo a privacidade e o sigilo dos conteúdos.

2.3.3. Entrevista-narrativa como estratégia múltipla de construção dos dados

Devido a virada de ano, tive que articular uma nova estratégia de coleta de dados. E comecei a me dirigir as residências das entrevistadas para dar continuidade a pesquisa.

Para além de uma mera coleta de dados, o instrumento escolhido foi a entrevista narrativa. Pois, como as questões são abertas, dão margem para que as entrevistadas possam expressar suas percepções acerca da educação em prisões. Nos momentos dedicados às entrevistas narrativas busquei conhecer, com mais clareza, as marcas discursivas, os diferentes efeitos de sentidos, as expressões e anseios imbricados no seu fazer docente. A entrevista narrativa, permite nos colocar no lugar do outro, à medida que, os discursos vão sendo apresentados, nos possibilitando ser conhecedores da “realidade” do universo pesquisado.

Souza (2006, p. 393) corrobora com este entendimento ressaltando que através da escrita ou da oralidade, a narrativa oportuniza partilhar modos de dizer de si, experiências, acontecimentos significativos da sua vida, evidenciando percursos marcantes, as trajetórias e as transformações na sua história. A autora complementa ainda que

[...] permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida porque o coloca em ‘transações’ consigo próprio, com outros humanos e com o meio natural (SOUZA, 2006, p. 393).

As entrevistas narrativas possibilitaram perceber informações acerca da realidade social e a subjetividade dos envolvidos em uma rede de ideologias, significados e significantes, percepções acerca dos desafios do seu fazer docente no cárcere.

A narrativa também é um modo de produzir conhecimento individual e social, através das questões abertas e da entrevista não estruturada. Proporciona aos sujeitos pesquisados narrarem suas percepções, sem a interrupção do pesquisador/entrevistador, visando sobretudo, provocar uma reflexão sobre seus próprios percursos e experiências, o que possibilita repensar seu próprio ser e fazer docente. Ou seja, essa reflexão também faz parte do processo formativo um desafio necessário a quem se propõe a fazer pesquisa e trabalhar com formação.

2.4. AS MARCAS DO CAMINHO COMEÇAM A SER DESVELADAS A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Pensar em educação em prisões, pressupõe conhecermos e estarmos próximos dos sujeitos que fazem parte dessa modalidade de ensino, uma vez que tratando de um público com especificidades próprias, apresentam-se como invisíveis, carentes de Políticas Públicas Educacionais efetivas que atendam a essa demanda, sobretudo, em decorrência da existência do aspecto educacional desses espaços que tem como intencionalidade, a ressocialização dos apenados.

As professoras trazem consigo conhecimentos históricos construídos na sua trajetória de vida e que precisam ser valorados, respeitando homens e mulheres fazedores de histórias, em todos os seus aspectos, sejam eles, materiais ou imateriais, provocando assim, um sentido de visibilidade, tendo em vista a negação à escolarização na idade certa.

Nesse sentido, buscou-se atingir os objetivos que a pesquisa se propôs a investigar por meio da pesquisa-formação, das entrevistas narrativas das professoras pesquisadas, visando apreender as percepções acerca da educação em prisões a partir das experiências dessas professoras, momentos esses que proporcionaram um estreitamento nas relações estabelecidas entre pesquisadora e os sujeitos da investigação.

Os dados coletados foram registrados por escrito em um diário de bordo a partir das observações no *locus* de pesquisa, a pesquisa-formação e as entrevistas narrativas foram gravadas utilizando o auxílio de um gravador. Borgdan e Biklen (2008) enfatiza que o resultado da pesquisa consiste em dois tipos de materiais:

O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (BORGAN e BIKLEN, 2008, p.152).

Terminada essa fase de coleta dos dados, passei então para a fase de transcrição das narrativas das professoras, o material coletado. Imersa entre papéis de anotações e arquivos de voz, procurei fazer as transcrições sem perder nenhum detalhe colhido durante os encontros. Essas marcas discursivas ajudaram a trilhar um novo caminho metodológico necessário para a análise do material coletado, a categorização das marcas deixadas durante o caminhar da pesquisa foi extraída dos discursos verbalizados nas narrativas e desenredam o que está

implícito ou explicitamente nas categorias empíricas, que apresentamos os dados mais representativos.

Terminada a fase das transcrições, investi-me na leitura do conteúdo das narrativas acerca da formação, do tornar-se professora no cárcere, dos desafios de se atuar nesses espaços e do saber fazer das professoras em escola prisional, o que me permitiu a categorização a partir dos diálogos e tensões, buscando, de forma relacional, estabelecer um sentido nesta tessitura dos saberes, numa rede de relações que se convergiram em categorias empíricas.

Com as perguntas norteadoras e as respostas devidamente transcritas, inicia-se o processo de agrupamento das narrativas, que se constituíram nas categorias empíricas de análise do conteúdo, tendo como aporte teórico a sistematização proposta por Bardin (1977, p.155) que conceitua a análise de conteúdo como sendo, “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. O autor pontua ainda que a análise “[...] se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos” (BARDIN, 1977, p.15).

Concordo com o autor quando ele conceitua a importância da análise da pesquisa também centrada na atitude dos pesquisados, segundo ele

Uma atitude é a pré-disposição, relativamente estável e organizada, para reagir sob forma de opiniões (nível verbal), ou de atos (nível comportamental), em presença de objetos (pessoas, ideias, acontecimentos, coisas) de maneira determinada (BARDIN, 1977, p. 155).

Feita a análise, comecei a estabelecer categorias do material coletado no intuito de elaborar um quadro demonstrativo a partir das narrativas, critérios que foram estabelecidos e serviram no entrecruzamento dos dados que culminaram na categorização que retrata os sentidos, o saber e o fazer docente no cárcere, bem como os desafios e as possibilidades da educação nesse lugar demasiadamente exclusivo, conforme a tabela abaixo:

Quadro 1 – Categorização dos dados da pesquisa

Perguntas	Categorias	Subcategorias
1) Como você se tornou professor? 2) Quais critérios foram utilizados na sua escolha para atuar na EJA no CPJ? 3) Como foram os primeiros momentos ministrando numa cela de aula?	O tornar-se professor no cárcere	<ul style="list-style-type: none"> • A negação da vocação • Professoras vindas do interior • Determinantes na escolha para atuar com a EJA em prisões • Os primeiros momentos como professor em prisões
4) Quais são os desafios e as possibilidades de trabalhar com adultos em prisões? 5) O que você tem a dizer sobre o seu ambiente de trabalho?	Os desafios e possibilidades de ser professor no cárcere	<ul style="list-style-type: none"> • O cotidiano e os desafios de atuar em prisões • As celas de aula como ambiente de aprendizagem • As possibilidades da educação no cárcere
6) Qual o papel do professor nesse contexto em que tudo se vigia e se controla?	Relação professor e alunos no cárcere	
7) Existe formação continuada para os professores que atuam no conjunto penal? 8) Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados? A proposta de ensino atual está condizente com a realidade dos educandos no cárcere? Que proposta de ensino seria mais adequada?	Relação proposta curricular e formação específica para os professores que atuam em prisões	<ul style="list-style-type: none"> • A inexistência de formação específica para atuar em prisões • A ausência de uma proposta curricular específica para EJA em prisões
9) Como você avalia suas aulas e o que você ensina na prisão é significativo para seus alunos? 10) Como você avalia seu trabalho e qual seu objetivo enquanto educador daqueles que estão no cárcere?	A relação ensino e aprendizagem significativa nas celas de aula	<ul style="list-style-type: none"> • O exercício docente no cárcere: Dialogando com a prática • O sentido das aprendizagens nas celas de aula

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018)

As categorias construídas possibilitaram a compreensão da dinâmica processual dos significados, das imagens mentais e das narrativas que articularam os processos das objetivações e das ancoragens que constituíram as percepções das professoras acerca da educação em prisões. Os trechos das narrativas juntamente com as ideias dos autores que discutem o tema em questão deram contornos a análise de conteúdo possibilitando uma maior compreensão da problemática.

3. O ESTADO DA ARTE – A BÚSSOLA PARA O AVANÇAR DA PESQUISA

Iniciamos o estado da arte analisando o que foi produzido sobre a educação em prisões nos últimos 5 (cinco) anos, ou seja, de 2013 a 2017. Dessa forma, utilizou-se como base de dados para a pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Capes e na página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nos bancos de dados pesquisados, utilizou-se como descritor: Educação em Prisões e EJA, cujos critérios de inclusão utilizados foram: pesquisas publicadas em português, a partir dos resumos disponíveis nas bases de dados escolhidas, disponibilidade dos mesmos na íntegra e publicados no período de 2013 a 2017. Como critério de exclusão, utilizou-se as publicações que não abordavam a temática proposta pela pesquisa.

A literatura que trata da ação educativa em sistemas prisionais compreende inúmeras reflexões sobre a dicotomia entre as condições básicas para o desenvolvimento da educação e as características inerentes dos espaços prisionais. Contudo, os estudos acerca do tema, afirmam que os processos educativos nas prisões são influenciados e norteados por normas e especificidades diferentes de um contexto escolar convencional, entretanto, podem se constituir numa experiência transformadora.

Apesar de relativo aumento na produção acadêmica acerca desse tema, a oferta da educação para sujeitos encarcerados ainda continua sendo discutida com uma certa reserva. O que requer uma articulação entre as diversas áreas do conhecimento, para que de fato a educação dentro das prisões, se constitua como o primeiro passo para a superação dos entraves políticos, culturais e metodológicos que dificultam a existência de um programa ou de uma política sustentável de educação para a população privada de liberdade, bem como uma legislação específica sobre o tema.

Foram encontradas 83 pesquisas cujos temas discutiam a educação em sistemas prisionais, porém depois de feita a análise do conteúdo, foram selecionados 27 estudos que tinham a ver especificamente com os objetivos deste trabalho: 6 teses, 18 dissertações e 3 artigos. Para análise do material, foi feita a leitura de seus resumos tendo sido considerados: o objetivo, a metodologia, as fontes, o referencial teórico utilizado nos trabalhos pesquisados, bem como as conclusões dos autores sobre os assuntos tratados.

Os temas mais relevantes surgidos da leitura bibliográfica foram: as representações sociais do professor sobre o processo de escolarização no sistema penitenciário; o exercício da docência entre grades; os sentidos da escola para as pessoas privadas de liberdade; a educação

como direito humano, para ressocialização ou remição? Esses assuntos são analisados e discutidos durante toda a pesquisa.

O trabalho de Silva (2017) em sua dissertação de mestrado - O direito à educação escolar prisional [manuscrito]: uma realidade entre grades – insere-se nas pesquisas voltadas à universalização da educação básica, e tem como objeto de estudo a análise da educação escolar prisional no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, bem como compreender qual a contribuição da educação escolar para o processo de humanização e emancipação dos privados de liberdade. O autor utilizou para embasamento teórico as contribuições de Goffman, Berger, Foucault e Marx, na relação educação e trabalho. O autor elegeu as categorias marxistas, tendo o trabalho como princípio educativo no processo de sociabilidade do capital. A sua pesquisa foi de natureza quali-quantitativa e contemplou o estudo documental, aplicação de questionários abertos e fechados, entrevistas, observação, mapeamentos, diário de campo. De acordo com o autor, a pesquisa verificou que “a educação no sistema prisional tem recebido uma adesão de menos de 10% da população encarcerada”. Dos 3.955 presos do POG, apenas 8,6% estão matriculados na escola e desses, apenas 4,1% frequentam regularmente às aulas. “A taxa de evasão escolar chega a 45%. Isso ocorre porque os horários da educação escolar e do trabalho são coincidentes”. Dessa forma, o trabalho laboral é escolhido em detrimento da educação. O Projeto Político-Pedagógico da escola não está em consonância com as diretrizes nacionais para a EJA Prisional, bem como não existem investimentos que visam a garantia da escola pública de qualidade, com espaço físico adequado e com recursos humanos qualificados, uma vez que os professores não recebem formação para atuarem com educação em prisões. O autor conclui ainda que não há o devido cumprimento da legislação.

Barcelos (2017) traz no seu artigo - Da cela à sala de aula: A (não) formação de professores que atuam nos estabelecimentos penais de Corumbá (MS) - um recorte dos resultados finais de sua pesquisa de mestrado que teve como objetivo estudar a atuação das professoras que trabalham no sistema prisional de Corumbá/MS. O autor utilizou como metodologia a pesquisa social de caráter qualitativa. Utilizou-se ainda a pesquisa etnográfica e para construção dos dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. O levantamento bibliográfico foi feito nas plataformas ANPED, BDTD, CAPES e SCIELO. A análise dos resultados apontou para a necessidade de se rever o formato do Contrato de Compromisso, um documento assinado pelas professoras antes da sua entrada em sala, uma vez que da forma que está não contribui para formação de professores e conseqüentemente para melhoria da educação escolar na prisão.

A tese de Silva (2016) - A escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano

de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula - teve como objetivo apresentar processos de aquisição da leitura e da escrita de mulheres privadas de liberdade de uma escola em uma unidade prisional em Minas Gerais. O estudo utilizou como metodologia a pesquisa de cunho etnográfico e registros em caderno de campo. Os registros visavam captar o papel da leitura e da escrita naquele contexto escolar, os significados da escola e das atividades escolares para os sujeitos pesquisados. A pesquisa apontou para a presença de convenções e regras de disciplinamento e controle sobre as mulheres encarceradas e aos profissionais que atuam na escola, produzindo tensões e disputas. A escola aparece como necessária mediante o cumprimento da lei, e é reafirmada pelo presídio como importante para remição de pena e ressocialização das detentas. Para elas a sala de aula está para além do simples aprender a ler e a escrever, é um espaço fora da cela, de convívio com outros que não estão no cárcere, de escuta para as questões pessoais, de aconselhamento.

A pesquisa de Silva (2016) – A dimensão cultural da educação em prisões - em sua tese de doutorado, traz uma investigação numa perspectiva ampla o que a educação em prisões pode, e numa perspectiva mais restrita aborda as possibilidades de ressignificação dessa educação praticada no cenário nacional na atualidade, na perspectiva de uma educação orientada para a transformação da cultura em torno das questões penais. O autor enfatiza a existência de duas dimensões antagônicas, porém complementares, existentes nos contextos de privação de liberdade. A primeira, ele denomina de dimensão moral da educação na prisão, que se constitui na racionalidade punitiva da legislação brasileira. De outro lado, a dimensão cultural da educação em prisões “que reconhece o crime como um fenômeno multicausal, e a prisão como uma resposta político-econômica face ao crime, e a educação como um processo dialógico e plural” (Idem). A análise dos resultados da pesquisa concluiu que a educação em prisões pode e deve ser ressignificada, se abandonarmos a ideia de uma educação do preso, e assumirmos a ideia de uma educação para uma nova cultura, uma educação para os direitos humanos.

Medeiros (2016), em seu trabalho de pesquisa de mestrado - O sentido da educação para Mulheres em Privação de Liberdade: vivências e perspectivas - teve como objetivo descrever e analisar a Educação a partir das vivências de mulheres em privação de liberdade. Os estudos foram desenvolvidos na Penitenciária Feminina em Cuiabá-MS. Utilizaram-se como metodologia a pesquisa qualitativa, bem como as seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, observações e caderno de campo. O estudo buscou descrever a Educação para mulheres em privação de liberdade e o fenômeno mostrou a fragilidade do ambiente prisional em cumprir o que determina as leis e garantir os direitos das alunas privadas de liberdade no tocante à educação. Pois, essa garantia se mostra tímida na sua efetivação e

para um sistema excludente, ela se tornou mais um privilégio que um direito. Entretanto, para as alunas privadas de liberdade que desejam mudança a educação se mostra na sua essência como a porta principal, para garantir melhores condições humanas de vida ao regressarem à sociedade.

A pesquisa de Souza (2016), em sua dissertação de mestrado - A educação escolar como fator de reabilitação social do aprisionado: um estudo de caso na penitenciária industrial de Cascavel - traz em seu texto, um recorte da história das prisões desde seu nascimento até os dias atuais. A metodologia de pesquisa utilizada foi um estudo de caso na Penitenciária Industrial de Cascavel (PIC), apontando que, apesar dos entraves e de seus desafios à educação escolar nas prisões se constitui num importante elemento para a ressocialização da pessoa privada de liberdade. Assim, como o autor, acredito que a educação nas prisões seja um elemento a mais na reintegração social e um incentivo à diminuição da reincidência criminal, logo, é dever de toda a sociedade assegurar políticas efetivas de garantia de diminuição da criminalidade. O autor apresenta, ainda, dados sobre a situação escolar dos aprisionados que cumpriram e cumprem pena na Penitenciária no período compreendido entre o 2012 a 2015, visando mostrar o nível educativo dos apenados ao adentrarem na Unidade Prisional até atingirem o cumprimento da pena.

Silva Júnior (2016) traz em sua pesquisa - O significado e as contradições da educação para o trabalho nas penitenciárias do estado de São Paulo, desenvolvidos pela fundação “Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel” (FUNAP) - uma discussão acerca da qualificação profissional, especificamente na educação nas prisões. O autor ressalta que a literatura investigada indica que a precarização do trabalho é um dos condicionantes que levam esses indivíduos para as prisões. A pesquisa objetivou analisar o significado e as contradições da educação para o trabalho nas penitenciárias do Estado de São Paulo, principalmente no que se refere ao Programa de Educação Para o Trabalho (PET) desenvolvida pela FUNAP. Como metodologia o autor realizou uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica na Penitenciária e Centro de Ressocialização e na Regional FUNAP. O estudo pretende contribuir na atualização das pesquisas na área e avançar na compreensão de novos aspectos do fenômeno estudado.

O trabalho de Rocha (2016) - A escola por trás das grades: educação escolar no sistema prisional do Estado do Paraná, 1990-2016 - traz em seu corpo uma discussão das políticas públicas de educação para o sistema prisional no Estado do Paraná, dos anos 1990 a 2016. Uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e de campo na Penitenciária Estadual de Maringá-PR. Utilizou como referencial teórico Sérgio Adorno (1991), Michel Foucault (2013), Marc de

Mayer (2006). O objetivo da pesquisa foi compreender a função social da Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais. O trabalho como as demais experiências, evidencia as dificuldades em se desenvolver, efetivamente, um programa de educação em um ambiente marcado por contradições, bem como reflete sobre os impactos dessas políticas para toda a sociedade. A autora ressalta que esses espaços precisam ser ressignificados pedagogicamente, pois as prisões foram projetadas com o exclusivo objetivo de servir como um instrumento de punição e não de educação escolar.

A pesquisa de Freire (2016) - Processos educacionais no cárcere: um estudo sobre as representações sociais de jovens e adultos nas prisões - teve como objeto de estudo as representações sociais sobre a educação construída por jovens e adultos em situação de privação de liberdade. A autora buscou conhecer como esses sujeitos representam esse objeto simbólico e se relacionam com o mesmo. Bem como, identificar elementos que facilitam ou obstaculizam o desenvolvimento de práticas educacionais da EJA nas prisões. Utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa e seu campo de observação restringiu-se à Penitenciária Estadual de Alcaçuz, como fonte de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, apoiada na técnica de associação livre de palavras e expressões, bastante empregada na pesquisa das representações sociais, seguida de um roteiro de questões diretas. A análise das entrevistas foi feita pela análise de conteúdo proposto por BARDIN (1977). Os resultados revelaram a construção de uma representação social pelos sujeitos de que a educação tem sim um papel redentor, mesmo que ainda sua existência seja fragilizada, e seu direito sendo apenas assegurado na afirmação de um direito tão elementar como o acesso à educação formal.

Mendes (2016) em sua dissertação - Educação em prisões: um estudo sobre o percurso histórico e o papel do pedagogo no Complexo Penitenciário de Guarapuava – Paraná - pesquisou também sobre a educação escolar em contexto de privação de liberdade e para a autora isso implica em refletir também sobre educação como direito humano universal. A autora considera a prisão como um espaço social, com especificidades próprias e o desafio está em torná-los em espaços educativos. A questão problema que norteou o trabalho foi: como se deu o processo de implantação da oferta de educação escolar, a fim de atender as demandas educacionais dos aprisionados da Penitenciária Industrial de Guarapuava? E para responder tal questão a autora precisou reconstruir o percurso histórico e o papel do pedagogo na implantação da oferta de educação escolar nessas unidades penais. A pesquisa usou de uma metodologia de abordagem qualitativa, e estudos na área de educação em prisões de Julião (2007; 2011); Onofre (2002, 2007, 2011); Silva (2011); Souza (2011). Na pesquisa empírica, a análise resultou de dados coletados das entrevistas com os internos. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise

de conteúdo proposta por Bardin (2011). As análises evidenciaram que a oferta da educação escolar na unidade penal de Guarapuava foi fundamental na proposta de execução penal da instituição e foram garantidas aos internos, através de políticas públicas educacionais implementadas pelo poder público do Paraná, na perspectiva da educação como direito humano inquestionável.

A dissertação de Mourão (2016) - Sistema Prisional do estado do Ceará: avaliação das políticas públicas de educação - faz uma análise das políticas públicas de educação, no Sistema Prisional do Estado do Ceará. O estudo foi feito a partir de dados quantitativo e qualitativos, além de documentos e legislações nacionais e internacionais que asseguram a educação em presídios. Os dados qualitativos foram coletados a partir de entrevistas com privados de liberdade que participam das atividades de educação e com egressos do sistema, que em sua passagem participaram também das atividades escolares dentro da prisão. Já os dados quantitativos foram coletados a partir de documentos e pesquisas em diversas instituições, como Ministério da Justiça, Anistia Internacional, Departamento Penitenciário Nacional, Secretaria de Justiça do Governo do Estado do Ceará e órgãos da imprensa. O objetivo do estudo foi avaliar as políticas públicas de educação no sistema carcerário cearense, verificando se estas políticas são ofertadas a contento com o disposto na legislação e nas obrigações internacionais. A análise dos dados mostrou que no estado do Ceará existe um interesse pelo poder público em ofertar educação nos presídios, inclusive com políticas que demonstram melhoras nos índices ao longo dos últimos anos. Entretanto, observou-se, que a oferta ainda é inferior à demanda, além de problemas estruturais que entravam na efetivação dessas políticas públicas.

A pesquisa de Heinrich (2016) - Inclusão social de apenados partir do sistema educacional dentro de estabelecimentos penais: Uma análise do funcionamento da escola da Penitenciária de São Luiz Gonzaga/RS - teve como propósito conhecer o sistema educacional de uma escola prisional do município de São Luiz Gonzaga/RS. Objetivando refletir sobre a educação escolar que se afirma como alternativa de ressocialização frente a problemática em que se encontra o atual sistema prisional, uma vez que a falta de oportunidades de acesso a uma formação e a uma qualificação profissional tem provocado os desvios de conduta e os atos de criminalidade, expressões de efeitos de exclusão. Assim, o acesso à educação escolar, se configura como uma possibilidade de inclusão social. A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa com viés análise documental. Utilizou-se, a partir do contato com o ambiente da escola, como fonte de dados, a história e os documentos da instituição, especialmente, quanto ao seu currículo. A análise de resultados mostra que o direito à educação nas prisões é um desafio que deve ser enfrentado nas penitenciárias, uma vez que seus documentos curriculares

e sua base legal têm avançado, entretanto, isso não é o bastante. O estudo conclui ainda que a educação, como um direito, é um instrumento capaz de auxiliar os privados de liberdade no exercício de sua ressocialização e na retomada de uma vida mais digna fora do cárcere.

Alvisi (2015) buscou na sua pesquisa - Cartografias de um currículo encarcerado - compreender a configuração do currículo da escola em uma unidade prisional. Com uma abordagem etnográfica o autor participou durante oito meses do cotidiano prisional pesquisado bem como participou de outras situações para além da rotina escolar. O autor relata que essa experiência somada à análise dos dados das entrevistas realizadas evidenciou que a questão relacionada ao direito humano à educação não se consolida dentro das prisões. O autor afirma ainda que a “sobreposição de duas instituições em funcionamento (prisão/escola) dentro do mesmo espaço colide quando o assunto é a oferta educativa”. Ou seja, reproduz-se um modelo de ensino fracassado, que apenas reforça a ideia de que a escola apenas serve para certificar ou para fins de remição de pena. Enfim, os resultados também problematizam a configuração curricular existente na escola pesquisada a partir dos discursos compreendidos como construções que se naturalizaram e reproduziram como verdades absolutas nas práticas curriculares encarceradas.

Soares (2015) inicia o resumo de seu trabalho - Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade - afirmando que “todo prisioneiro deve ter a oportunidade de se beneficiar da Educação”. Para a autora, a educação em prisões pode prover acesso a oportunidades de aprendizagem mais amplas a fim de que o encarcerado aumente as chances de construir uma vida melhor depois de cumprir a sua pena. Pois, a reincidência ficará menos provável, se o egresso do sistema carcerário encontrar um emprego. E para isso a Educação deve ser uma contribuição imprescindível para a ressocialização. Após seu exaustivo levantamento do estado da arte, a autora contata uma escassez de uma maior discussão no que tange à avaliação da aprendizagem na educação no cárcere. E sua pesquisa busca realizar uma investigação da prática de avaliação da aprendizagem escolar de alunos privados de liberdade matriculados no Ensino Médio da primeira escola de educação em prisões do estado do Ceará. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de estudo de caso, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, o questionário e a análise de documentos. A análise de conteúdo dos dados coletados revelou a necessidade de uma avaliação com poder certificador e do uso das notas escolares para registrar a situação da aprendizagem das alunas, bem como a formalização desses parâmetros no Projeto Político-Pedagógico da escola. Além disso, urge planejar um modelo de avaliação da aprendizagem direcionado ao contexto da sala de aula em espaços privativos de liberdade. As

sugestões apontam para a importância de investimento em recursos pedagógicos e humanos, bem como para uma formação docente adequada.

O estudo de Souza (2015) - *Entre grades e trancas: o currículo da Educação de Jovens e Adultos no Conjunto Penal de Eunápolis* - teve como objetivo compreender como se configuravam as orientações e as proposições curriculares da EJA do Conjunto Penal de Eunápolis-BA. A autora, para alcançar seu objetivo proposto, teve que conhecer as atividades e práticas educativas instituídas naquela unidade prisional. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, de caráter exploratório, orientada pela Etnopesquisa. Os procedimentos de pesquisa foram: observação in loco, entrevistas semiestruturadas, realização de encontros e palestras, análise documental da Proposta da EJA do CPE. O estudo constatou que existem avanços na construção legal que contempla e ampara a garantia de direitos à educação para jovens e adultos privados de liberdade. Entretanto, as ações ainda são restritas a projetos e atividades educativas na EJA do CPE, fragilidades essas no que tange à garantia do direito e proposta curricular. Dessa forma, o autor acredita que o desenvolvimento de sua pesquisa poderá dar visibilidade e subsidiar a implantação da EJA no Conjunto Penal, sob o reconhecimento de que os internos são sujeitos de direitos, e como tal precisam ser contemplados pelas políticas de educação de qualidade.

Costa (2015) traz em sua pesquisa - *Educação escolar ofertada aos adolescentes apreendidos no Centro de Internação do Adolescente (CIA) em Teófilo Otoni – MG* - uma discussão sobre educação escolar ofertada aos adolescentes infratores na perspectiva dos direitos humanos. A pesquisadora afirma que mesmo havendo avanço na legislação brasileira e nas políticas públicas, a sua aplicabilidade ainda se encontra fragilizada, o que contribui sobremaneira para o alto índice de evasão e o baixo nível de aprendizagem, contribuindo assim para futuro alunos ingressos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa objetivou compreender a disparidade entre o que orienta o ordenamento jurídico e a realidade vivenciada no interior das escolas que funcionam nas instituições socioeducativas. A pesquisa utilizou-se de metodologia documental.

Campos (2015), no seu trabalho - *Educação, escola e prisão: o “espaço de voz” de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP* - traz como tema a humanização das prisões e a educação escolar como garantia de direito das pessoas que se encontram com restrição e privação de liberdade. A autora faz um estudo no Centro de Ressocialização de Rio Claro – RS, um projeto pioneiro que objetiva humanizar a pena a realidade prisional. Unidades pequenas de segurança mínima, que apresentam características diferentes de outras unidades tradicionais como: oferta de trabalho e educação escolar para a maioria dos internos. O estudo

tem como questão norteadora: Quais os significados que as pessoas privadas de liberdades atribuem à educação, à escola e à prisão? Para tanto, a autora utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa, com os recursos da pesquisa participante, a coleta de dados foi feita em roda de conversas com onze colaboradores e registros em diário de campo. Os resultados revelaram a importância da educação para as pessoas privadas de liberdade e deve ser alicerçada nos princípios da educação libertadora e evidenciaram também a importância dos professores para a transformação da realidade prisional.

O título do trabalho de Vieira (2015) é bem provocativo - Professoras encarceradas: a educação na prisão de jovens e adultos na perspectiva das professoras que vivenciam o perigo em um ambiente de subjugação e resistência no exercício da docência no presídio de Valença/BA - A pesquisa buscou responder à questão: como as professoras que atuaram no Conjunto Penal de Valença (CPV) desenvolveram práticas pedagógicas de forma autônoma em um ambiente de subjugação e resistência, utilizando uma metodologia voltada para a sensibilização de valores, num espaço onde predomina o medo e a vulnerabilidade? A pesquisa utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa, e os dados foram coletados a partir de registros orais que foram registrados. Na análise de dados foi possível identificar, nos registros de suas vozes, as experiências e os saberes que são significativos para a sua atuação na docência na EJA em presídios, bem como identificar os entraves enfrentados por essa educação.

O estudo de Dettoni (2015) - As representações sociais do professor sobre o processo de escolarização no sistema penitenciário estadual em Porto Velho - teve por objeto de pesquisa as representações sociais dos docentes que atuam no sistema penitenciário de Porto Velho-RO. A abordagem se deu em decorrência da atual preocupação em contribuir no processo de reinserção das pessoas que se encontram privadas de liberdade. Incluí-las socialmente tornou-se, nos últimos dias, um tema recorrente nas várias áreas do conhecimento. E para alcançar seus objetivos, o autor optou pela pesquisa qualitativa, utilizando a análise de conteúdo proposto por Bardin para o tratamento dos dados coletados. Também foi feito um levantamento bibliográfico, uma análise documental, bem como, uma pesquisa de campo objetivando uma maior aproximação com a realidade pesquisada. Participaram da pesquisa quatro profissionais que atuam como docentes no espaço prisional, com vistas a descobrir quais são suas representações sobre escolarização no sistema prisional. Os resultados infelizmente, apontam que as possibilidades de ressocialização dos apenados são mínimas nestes ambientes, uma vez que o poder estatal reforça a exclusão destes indivíduos já socialmente marginalizados, pois não garantem o atendimento às necessidades básicas de sobrevivência e dignidade humana.

Dias (2015) em seu estudo - Educação formal pública em espaços prisionais no Brasil:

uma possibilidade de formação humana? - faz uma análise da produção teórica e empírica em Programas de Pós-graduação em Mestrado, no período de 2004 a 2013, em bibliotecas digitais das universidades brasileiras, visando localizar produções acerca da educação e a sua direção social e política nas escolas em espaços prisionais no Brasil. A autora propõe uma análise que busca investigar se a educação formal pública desenvolvida em unidades prisionais brasileiras não interfere na formação humana das pessoas encarceradas. Ela utilizou a pesquisa bibliográfica em dissertações de mestrado, cujo conjunto explicita vários e distintos trabalhos em bases teóricas e metodológicas diferentes. Durante a análise dos resultados, a autora constatou que os autores das dissertações divergiram quanto à finalidade da educação formal pública em prisões. No qual ela dividiu em dois grupos: o primeiro, defende a educação escolarizada na perspectiva social crítica e transformadora; já o segundo, apreende a educação formal pública no interior das prisões como instrumento ressocializador, capaz de preparar o indivíduo para o retorno à sociedade, tendo como referência a Escola Positivista. Durante a pesquisa, a autora coletou cinquenta e seis trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, dentre os quais foram escolhidas vinte dissertações de mestrado por se aproximarem do objeto em questão.

Silva (2015), neste artigo, ressalta a necessidade de recuperar parte da sua pesquisa de doutorado intitulada - A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade - realizada na Universidade de São Paulo. O autor fala da pertinência de refletir sobre o tema em virtude da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, Resolução nº 3/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e homologada pelo Ministério da Educação, Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 19 de maio de 2010. O autor ressalta que uma consequência prática dessa normativa está na elaboração do Plano Nacional de Educação no Sistema Prisional e a obrigatoriedade de que cada estado da federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões”, que consequentemente implica na ideia de que cada unidade prisional tenha seu projeto político pedagógico. A pesquisa foi desenvolvida em quatro unidades prisionais em São Paulo. O autor explica que a pesquisa é uma investigação longitudinal, “documentada da infância à fase adulta e que diagnostica o estado em que os indivíduos entraram na prisão, as transformações que sofreram e as condições objetivas que teriam ao saírem em liberdade”. Análise dos resultados se constituem num importante recurso para o atual debate sobre a educação em prisões no país.

A tese de Carvalho (2014) - Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista - teve campo da pesquisa seis unidades prisionais paulistas cujo objeto de estudo foi a experiência de presos

monitores/educadores na educação de adultos presos nessas unidades prisionais. Um dos objetivos propostos pelo autor foi revisitar dimensões históricas da constituição da instituição prisional, bem como caracterizar o sistema prisional brasileiro, aprofundando particularidades dos aspectos constitutivos no estado de São Paulo e nas unidades prisionais investigadas. Sua pesquisa foi de abordagem qualitativa, pautada nos procedimentos da história oral temática em uma visão interdisciplinar, utilizando como procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica; a análise de documentos escritos e as entrevistas orais. De acordo com o autor, as narrativas dos educadores presos pesquisados revelaram perfis diferenciados, tendo em vista sua formação familiar, o que influenciava no seu modo de ser e agir e na manutenção dos laços familiares. Dentre os monitores, quatro possuíam nível superior e os demais, ensino médio completo. Outro elemento também considerado importante, foi o da conversão religiosa no interior do presídio, o que fez com eles se tornassem educadores e líderes religiosos. O autor ressalta que os presos monitores pesquisados se consideraram bons professores, mesmo frente a algumas dificuldades encontradas. A análise dos resultados evidenciou que a experiência paulista desenvolvida pela FUNAP foi uma experiência exitosa, uma vez que valorizou os sujeitos e a construção de saberes e práticas singulares nos espaços educativos da prisão. Devendo assim, ser preservada e valorada. O estudo conclui que a educação em prisões não pode se restringir a uma mera transposição do conhecimento reproduzido nas escolas regulares, mas uma EJA “que considere as singularidades do espaço prisional e dos sujeitos educandos e educadores, que reconheça as contradições e valorize os ideais freireanos de educação libertadora e emancipatória” (CARVALHO, 2014).

O trabalho de Santos (2014) - Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade - teve como objetivo analisar quais os sentidos das experiências escolares vivenciadas pelas mulheres em privação de liberdade em suas trajetórias de vida. Para tal, a autora buscou compreender como são inseridas as práticas educativas nos espaços prisionais, assim como se desenvolvem as trajetórias de vida dos sujeitos da pesquisa em questão e, de que forma se inserem as experiências escolares nesses trajetos. A pesquisa teve como lócus de investigação o Presídio Feminino de Florianópolis. A pesquisa foi orientada pelo trabalho quanti-qualitativo e utilizou como instrumentos de coleta de dados: análises documentais, observações participantes, aplicação de questionários e entrevistas com professores e estudantes. Utilizou como referenciais teóricos: Julião (2007/2009); Onofre (2007) e Ireland (2010/2011). A análise dos dados coletados permitiu perceber a juventude como um momento da trajetória de vida em que houve um distanciamento da escola, uma tentativa de inserção no mercado de trabalho, o envolvimento em atividades ilícitas e a tentativa frustrada

de retorno à escolarização. Assim, a autora conclui que o espaço prisional se constitui como um lugar em que a prática educativa deve problematizar as condições de existência e construir aprendizagens significativas que oportunizem a elaboração de novos projetos de vida.

Menotti (2013) trouxe em sua pesquisa de mestrado - O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo - discussões sobre algumas questões da educação escolar no ambiente prisional, ambiente considerado por ela repressivo, regido por normas e regras rígidas. Seu trabalho é considerado pela autora como uma contribuição importante no sentido de desvelar caminhos e possibilidades para o enfrentamento das demandas postas para a implementação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nas unidades prisionais, aprovadas em 2010. A autora destaca o estado de São Paulo como pioneiro em ações relacionadas a educação em prisões, e evidencia a figura do monitor preso. A investigação realizou-se na Penitenciária de Assis/SP, objetivando identificar e compreender como os educadores em situação de privação de liberdade, que atuam no sistema prisional paulista, significam sua experiência docente, frente às particularidades do contexto prisional e da condição de aprisionados em que se encontram. A autora utilizou a pesquisa de natureza qualitativa e como recursos metodológicos para a coleta de dados, a observação direta e o registro em diários de campo. Também utilizou as conversas informais e as entrevistas com seis educadores. A análise dos dados evidenciou que o convívio no aprisionamento contribui para o estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e alunos, uma vez que partilham das mesmas condições de sobrevivência no cárcere. O estudo também identificou que o sentido dado pelos participantes da pesquisa à prática docente está relacionado com um sentimento de bem-estar gerado no âmbito da sala de aula, o que positivamente interfere no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

O trabalho de Gomes (2013) - Tecendo fios nos espaços e tempos da escola na prisão - foi realizado numa escola prisional feminina no Rio de Janeiro, a partir das memórias escolares escritas pelas internas, algumas atividades significativas da escola, compreender os sentidos da escolarização e da aprendizagem para elas. A autora inspirou seu estudo nos trabalhos em Ivor Goodson (2007; 2011), para que ocorra mudanças no campo da aprendizagem é necessário que essa aprendizagem possibilite uma mudança significativa na vida das detentas, não apenas escrevendo novas prescrições ou matrizes curriculares. O estudo assentou na metodologia da pedagogia narrativa, visando sobretudo compreender os sentidos e os significados produzidos na experiência escolar. Com vistas “a compreender o processo de escolarização como fortalecimento da autonomia do sujeito, no sentido de empoderamento, de maneira que a aprendizagem resultasse em um fortalecimento de si mesmo” (GOMES, 2013).

Lopes (2013) traz em seu estudo - Direito e desafios: a educação no ambiente prisional - os ensinamentos de Bobbio (1998), Foucault (2001) e Freire (1993) para embasar uma reflexão acerca da prática docente na EJA no ambiente prisional em Joinville-SC. A pesquisa tem como objetivo fazer um estudo sobre as políticas públicas educacionais voltadas para a educação em prisões e sua relação com a ressocialização e identificar quais seus reflexos junto aos apenados. A pesquisa também busca investigar qual a função que deve ter a educação no cárcere, de acordo com o ordenamento jurídico. A pesquisa utilizou uma abordagem quali-quantitativa, com aplicação de questionários e abordagem etnográfica para a pesquisa qualitativa. A pesquisa concluiu que um dos motivos que levam os apenados a voltarem a estudar é o interesse pela aprendizagem, a pretensão por melhores empregos e a remição da pena.

Onofre e Julião (2013) buscam trazer nesse artigo - Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas - contribuições para fortalecer o debate acerca da oferta da educação para pessoas em situação de privação de liberdade. Os autores alertam para a necessidade de efetivação de políticas públicas que entendam a educação como direito humano, custeando recursos nas dimensões escolares, bem como na não-escolares, nos recursos didático-pedagógicos e humanos. Para os autores, pensar educação, nesse contexto de cárcere, significa repensar o sentido da instituição prisão como um corpo social de aprendizagens que envolve os mais diversos atores, “dotando o homem aprisionado de conhecimentos, valores e competências que lhe permitam reconhecer-se como sujeito de direitos, que conduza a própria vida no presente e ressignificar seu passado em direção a um projeto de vida futura” (ONOFRE, JULIÃO, 2013, 51).

Os autores das produções científicas destacadas, discutiram os aspectos relacionados a educação em prisões e tiveram como objetivo contribuir para uma reflexão acerca da educação formal pública desenvolvida no interior do cárcere. Destaca-se os trabalhos de Barcelos (2017), Vieira (2015), Dettoni (2015) e Carvalho (2014) por se aproximarem do objeto de estudo ora proposto, o fazer docente no cárcere a partir das experiências dos professores.

A tese de Carvalho (2014) trata de analisar a experiência de presos monitores/educadores na educação de adultos presos nas unidades prisionais em São Paulo. Penso que a condição de estar preso e ainda assumir a responsabilidade de educar seus pares, tenha sido como o próprio autor coloca uma experiência exitosa devendo ser preservada e valorada. O estudo também se converge com os demais quando conclui que na educação em prisões não cabe apenas a mera transposição do conhecimento reproduzido nas escolas regulares, mas uma educação na perspectiva humanizadora, libertadora e emancipatória.

Os autores buscam discutir os sentidos do exercício docente no cárcere a partir de uma formação autônoma, ou seja, da autoformação. Uma vez que a formação desses profissionais se dá a partir de suas experiências em serviço, não havendo uma preocupação pelo poder público em implementar políticas educacionais de formação docente para os professores que atuam nesses espaços repressivos, permeado de subjetividades e tensões.

As produções científicas se convergem quanto aos resultados das pesquisas. Para eles, um dos motivos que levam os apenados a voltarem a estudar é o interesse pela aprendizagem, visando sobretudo a pretensão pela inserção no mercado de trabalho e a remição da pena. Apontam ainda que as possibilidades de ressocialização dos apenados são mínimas, uma vez que o estado ainda reforça a sua condição de exclusão, não garantindo o atendimento às necessidades básicas de sobrevivência e dignidade humana para os privados de liberdade.

Penso que o diferencial do meu trabalho em relação aos analisados durante o estado da arte está na perspectiva do Mestrado Profissional, por vezes estigmatizado pela comunidade acadêmica, como evidencia a fala de Severino (2006, p. 11) no seu artigo publicado na Revista Educação da PUCCAMP, considerando como um grande “equivoco da política nacional de pós-graduação” pois, em seu discurso, poderia trazer “pesadas consequências para o futuro desse nível de ensino”.

Essa visão distorcida aos poucos está sendo desconstruída, embora ainda se encontre alguns focos de resistência, através da articulação dos programas e da constituição do Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE) em 2014, que busca construir uma identidade para os Mestrados Profissionais, no que tange “as linhas de pesquisa e na proposta curricular dos programas, assim como nos trabalhos finais de conclusão, que devem se voltar para a atividade profissional dos mestrados” (ANDRÉ & PRINCEPE, 2017, 103).

Ribeiro (2005) explica que “no mestrado profissional também deve haver imersão na pesquisa, mas no sentido de que o mestre profissional possa compreendê-la e saber como utilizá-la”. André e Princepe (2017, 104) discordam do autor quando este apenas enfatiza que a pesquisa no mestrado profissional apenas beneficiará aos mestres profissionais, para as autoras: “o que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa”.

Destarte, as pesquisas analisadas contemplam demasiadamente o tema da educação em prisões, entretanto, essas discussões precisam avançar no sentido de ações propositivas, ações estas que busquem a participação ativa dos docentes na efetivação das políticas públicas da educação no cárcere na perspectiva de humanização e conseqüentemente de ressocialização.

Nesse sentido, o meu trabalho se propõe a apresentar uma proposta de formação continuada para os professores que atuam no CPJ, visando sobretudo, orientar sobre as especificidades que envolvem à docência em regimes de privação de liberdade.

4. O CAMINHAR DA PESQUISA – EDUCAÇÃO EM PRISÕES

4.1. TENTANDO SITUAR-SE: O LUGAR DA EJA EM PRISÕES

4.1.1 Educação como direito dos privados de liberdade

A Declaração Universal dos Direitos Humanos se constitui como marco histórico na história da humanidade de grande relevância. Uma vez que a partir daí a sociedade passou a construir um Código de tolerância e o reconhecimento da dignidade humana, como valor fundante. Carvalho (2014) corrobora elucidando que:

Um dos pilares na edificação dos direitos humanos nasceu após as duas grandes guerras mundiais, ocorridas no século XX, e dos abusos e atrocidades que elas cometeram contra dignidade humana. Como afirma Zanin (2010, p.16), “resultaram na criação da Organização das Nações Unidas – ONU que, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, propôs-se uma Carta de princípios destinada a resguardar a dignidade humana, onde a educação figura-se como um dos direitos fundamentais, elencados na Carta de 1948”. Após a Segunda Guerra Mundial, vários países membros passaram a elaborar as Leis de Execução Penal, dentre eles o Brasil, com objetivo de normatizar a vida dos detentos a partir dos aspectos legais e humanitários (CARVALHO, 2014, p.105).

Dessa forma, os Direitos Humanos foram instituídos como uma prerrogativa universalizante que versa para “a abrangência desses direitos engloba todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, sexo, raça, credo ou convicção político-filosófico” indivisível e inviolável, sob pena de responsabilidade civil, administrativa e criminal (PINHEIRO, 2001, p.02- 03).

Vale ressaltar que as pessoas privadas de liberdade, assim como todos os demais seres humanos, também são portadores de direitos humanos e nesse caso específico, o direito humano à educação, como estabelece o artigo XXVI da Declaração Universal de Direitos Humanos: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”.

O artigo 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, expressa o direito humano à educação e preconiza o desenvolvimento integral da pessoa humana e o respeito aos direitos humanos. De acordo com Carreira (2009), as pessoas privadas de liberdade, assim como todos os seres humanos, têm como direito humano à educação. A autora ressalta que “os direitos humanos são universais (para todos e todas), interdependentes (todos os direitos humanos estão

relacionados entre si e nenhum tem mais importância que outro), indivisíveis (não podem ser fracionados) e exigíveis frente ao Estado em termos jurídicos e políticos” (CARREIRA, 2009, p. 10).

Carreira (2009, p.11) explica ainda que no Brasil, os Estados assinaram o pacto e se comprometeram a respeitar, proteger e a satisfazer o que orienta os direitos humanos compreendidos como básicos para garantia mínima da qualidade de vida dos cidadãos. Aos países cabem:

a) respeitar: aos Estados não é permitida a criação de obstáculos ou impedimento do livre uso dos direitos humanos. b) proteger: exige-se que os Estados ajam, e não renunciem de fazê-lo. Os Estados devem impedir que terceiros institua empecilhos para o exercício dos direitos; c) realizar: faz referência às decisões que necessitam ser adotadas para a consumação e o exercício integral dos direitos humanos. Estas providências podem ser de caráter legislativo, administrativo, orçamentário, judicial, social, educativo, entre outros (CARREIRA, 2009, p.11).

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, trouxe em sua essência várias disposições acerca dos direitos sociais e das necessidades de inserção do cidadão em todos os meios protetores da inclusão social. O seu artigo 5º traz a seguinte disposição: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1998).

O Direito à Educação também está garantido fundamentalmente no artigo 6º da CF dentre um rol dos direitos sociais e garante: “São direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Se constituindo assim, como algo inédito na história Constitucional no país, pois é a primeira constituição genuinamente dos Direitos Sociais dos brasileiros

O Artigo 205, da CF, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e incentivada com a colaboração da sociedade. Esta iniciativa visa a qualificação para o trabalho, o desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania. O referido artigo ressalta que a responsabilidade pela educação não cabe somente ao Poder Público, mas que é também de responsabilidade da sociedade como um todo, cujo papel é incentivar e contribuir para a efetivação deste direito de modo a minimizar a exclusão escolar.

Ressalta-se ainda, que o Artigo 208 afirma que é dever do Estado assegurar a educação básica obrigatória e gratuita para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ela na

idade própria (Emenda Constitucional nº 59, de 2009). Nesse sentido, o referido artigo prevê uma nova oportunidade para os jovens e adultos (re) iniciarem ou concluírem seus estudos não concluídos em idade regular quando determina ser, dever do Estado, a "oferta de ensino noturno regular, adequado às condições de cada um" (BRASIL,1998).

Lopes (2013, p.69) ressalta que “a referida redação constitucional é o reconhecimento, por parte do Estado, da insuficiência do ensino ofertado ao longo dos anos, possibilitando, neste momento, que jovens e adultos frequentem o ensino regular”. Nessa perspectiva, as pessoas privadas de liberdade não estão excluídas e devem ter acesso a esse direito humano que é a educação. E não se faz distinção entre os presos: em regime fechado, semiaberto, aberto, presos provisórios ou àqueles inimputáveis e semi-imputáveis, todos têm direito à educação.

Carvalho (2014, p.106) esclarece que em 1957 foi aprovado um documento denominado “Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos”, documento esse que garantiu, pioneiramente, o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade e, que principalmente, acreditava na recuperação das pessoas reclusas em pena de privação de liberdade, essas regras foram aprovadas pelo Conselho da ONU. Vale ressaltar que apenas em 1994 a Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, publicada no DOU de 2.12.1994, o Brasil, de fato, institui as regras mínimas para as pessoas reclusas no país sob a recomendação do Comitê Permanente de Prevenção ao Crime e Justiça Penal das Nações Unidas, do qual o Brasil é membro. O capítulo XXII da referida Resolução trata das instruções e da assistência educacional:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam.

Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento (BRASIL, 1996).

A Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210/1984, em seu artigo 1º, estabelece que a “execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Em tempo, o seu artigo 10º, regulamenta que é dever do Estado prestar assistência ao preso

objetivando a prevenção do crime e orientação do retorno à convivência social, entre outras medidas, da assistência educacional.

A educação é uma assistência obrigatória, legalmente assegurada e que deveria estar entre as metas prioritárias da administração penitenciária, no sentido de assegurar a efetividade de acesso à educação formal para 100% da população prisional, conforme determinado pela LEP. O ensino de 1º grau (atualmente denominado de Educação de Jovens e Adultos – EJA) será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa em que o detento está inserido legalmente. O fato de estar preso não o deixa de fora do sistema de ensino público estadual.

Para complementar o que dispõe a Constituição Federal, em 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96) que traz em seu Capítulo II a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destaca-se a sua integração a educação básica, até com uma seção exclusiva para tratar sobre a EJA. Embora traga nessa Seção, apenas dois artigos que detalham de modo geral a operacionalização dessa modalidade de ensino:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Com isso, a EJA foi institucionalizada através da Lei 9394/96 como uma modalidade de educação pertencente à educação básica, o que lhe deu uma identidade, deixando de ser um ensino supletivo, e tratada por “políticas de programas”, uma vez que houve um alargamento ao mudar a expressão de ensino para educação. “Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera

instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação" (SOARES, 2002, p.12).

Carvalho (2014) ressalta que em julho de 1997:

[...] ocorreu a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA e foi aprovada a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, que traz, em seu bojo, a EJA, como sendo a chave para o século XXI. Foi definido que a educação, desse modo, deve ocorrer ao longo vida e atribuiu a ela os seguintes objetivos: despertar a responsabilidade planetária nas pessoas; promover a igualdade dos homens e mulheres; desenvolver a autonomia, possibilitar o acesso à cultura, aos meios de comunicação, à preservação ambiental, aos cuidados com a saúde; contribuir com a formação continuada adequando-a às novas tecnologias, às necessidades socioeconômicas e culturais (povos indígenas e nômades e idosos); incorporando a cultura de paz e a democracia e assim favorecendo uma participação criativa e consciente dos cidadãos (CARVALHO, 2014, p.110-111).

Nessa mesma Conferência também foi elaborado um documento denominado “Agenda para Futuro” que tem entre um de seus temas, a educação escolar nas prisões, em que os presos devem ser informados sobre as oportunidades de ensino disponíveis nas unidades, bem como permiti-lhes o acesso; ampliando a oferta de programas de ensino de modo a atender às necessidades e aspirações em matéria de educação; facilitando a ação educativa tanto dos professores como dos demais agentes educativos nas prisões, estimulando iniciativas educativas (CONFINTEA, 1997).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, para o decênio 2011-2020, estabeleceu metas, objetivos e estratégias também para a educação em estabelecimentos prisionais:

16. Implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam crianças e jovens infratores programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional (Estratégia 9.3); e assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Estratégia 9.8). Convém ressaltar, por oportuno, que os entes federativos precisam também considerar a adoção de estratégias, inclusive intersetoriais, voltadas ao atendimento dos adolescentes em conflito com a lei, em cumprimento de medidas socioeducativas com restrição de liberdade (BRASIL, 2001).

A Lei nº 7.210/1984, Lei de Execução Penal (LEP), assegura nos seus artigos 17 a 21, a assistência educacional à pessoa privada de liberdade, reconhecendo que o papel do sistema prisional é o de socioeducar, pois estabelece o compromisso com a segurança da sociedade e com a promoção da educação do delituoso para o convívio social, visando sobretudo promover a garantia da instrução escolar e a formação profissional.

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984, p. 247).

O Artigo 126, da Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210/84, garante uma educação objetivando a reinserção na sociedade, que proporcione aos alunos uma aprendizagem pautada nos interesses, condições de vida e de trabalho. A LEP permite ainda que as atividades educacionais possam ser realizadas em convênio com entidades públicas ou particulares. Também determina que todo estabelecimento penal deve possuir uma biblioteca que sirva a todos os presos indistintamente.

A LEP, alterada pela lei 12.433, de 2011, passa também a considerar a possibilidade de o tempo de atividades educacionais serem remidas do tempo da pena, na proporção de um dia de pena para cada doze horas de estudo. Vale salientar que essas doze horas deverão ser divididas em três dias.

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena:
§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias (BRASIL, 1984).

Caso o detento conclua o ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, isso é encarado como mérito e assegura que o tempo a ser descontado da pena seja

aumentado de um terço. Os condenados em cumprimento de pena nos regimes aberto, semiaberto e o que estiver em liberdade condicional, também poderão ter a pena remida pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional.

A garantia da oferta das assistências previstas na Lei de Execução Penal nº 7.210/1984, demandaram uma articulação institucional com coordenação e execução de atividades intra e intergovernamental. Então, em 2005, no Brasil, iniciou-se um amplo debate sobre o direito das pessoas privadas de liberdade, com a criação do Projeto Educando para a Liberdade, que contou com a parceria da UNESCO e da OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura). Os Ministérios da Educação e da Justiça, reconhecendo a importância da educação para este público, propuseram uma articulação nacional para implementação do Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, formulando diretrizes nacionais. A referida proposta, apoiada pela UNESCO, culminou em 2006 com o “I Seminário Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário”. Em 2010, foram publicadas as Diretrizes Nacionais: Educação em Prisões”, visando regulamentar as práticas educacionais dentro do sistema prisional brasileiro. Carvalho (2014, p. 114) revela que desse amplo debate nasceram alguns frutos como:

As Resoluções do “Programa Brasil Alfabetizado”, que incluíram a população prisional dentre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização; a parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e o Governo do Japão para a realização de cinco seminários regionais. O primeiro “Seminário Nacional sobre Educação nas Prisões culminou com a elaboração de uma proposta de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação no sistema penitenciário; a inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e das matrículas nos estabelecimentos penais no censo escolar e os recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB para os alunos matriculados, solicitação feita durante o II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário e atendida pelo MEC (CARVALHO, 2014, p.114).

Essas iniciativas permitiram pôr na agenda das políticas públicas um tema periférico e invisível para parte considerável da população brasileira. O projeto promoveu um maior conhecimento sobre o desafio da oferta de educação nas prisões e mobilizou gestores, professores, agentes penitenciários, sociedade civil em torno do tema, o que foi fundamental para a aprovação de Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Nacional de

Políticas Criminais e Penitenciárias e da Lei nº 12.433, de 29 de julho de 2011, que prevê a remição da pena pelo estudo.

Por entender que essa alteração na Lei de Execução Penal (LEP) teria forte impacto na demanda por educação nas prisões, o Governo Federal publicou o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional – PEESP –, prevendo o apoio técnico e financeiro da União aos Estados e ao Distrito Federal.

Segundo o Decreto, compete ao Ministério da Educação: o apoio financeiro para equipar e aparelhar os espaços; distribuir material didático; compor os acervos das bibliotecas; fomentar programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos; e de capacitação dos profissionais. Ao Ministério da Justiça, o apoio financeiro para construção, ampliação e reforma dos espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais.

Os Ministérios da Educação e da Justiça compreenderam o plano de ação previsto no Decreto nº 7.626/2011 como parte de um esforço maior na organização da oferta de educação nas prisões e, nesse sentido, fomentaram a elaboração de Planos Estaduais de Educação nas prisões. Essa estratégia foi pactuada no III Seminário Nacional de Educação nas Prisões, realizado no primeiro semestre de 2012. Para subsidiar a elaboração dos planos, o Governo Federal apresentou um Guia de Orientações sugerindo que os planos contivessem informações sobre a gestão e organização da oferta de educação, a formação continuada dos profissionais, exames de certificação e estratégias de acompanhamento das ações. Todos os itens que compõem este guia estão vinculados aos normativos legais que definem como deve ser a oferta de educação.

Vale ressaltar que, ao se abordar a educação voltada ao sistema prisional, é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral; portanto, o acesso ao direito à educação deve ser assegurado universalmente, inclusive relacionado a outras ações complementares como o acesso à leitura, à cultura, ao esporte e à inclusão digital, que garantem a remição da pena.

4.1.2. Anos 2000 – Um marco para a Educação em prisões – Aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Prisionais: 2010

O direito à Educação na Prisão fundamenta-se na doutrina constitucional de direito à educação para todos, e passa a ganhar destaque nos debates internacionais e nacionais de educação nos últimos anos, exigindo do Ministério de Educação, de outros órgãos públicos e organizações, o planejamento e a criação de políticas educacionais que oportunizem a inserção social desse grupo de pessoas privadas de liberdade com especificidades próprias de tempo e espaço diferenciado, em um contexto social demasiadamente exclusivo.

Em 19 de maio de 2010 foi aprovada a Resolução nº 02 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais que preconiza em seu artigo segundo:

Art. 2º As ações de educação m 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 (BRASIL, 2010).

O diferencial desta orientação nacional é ressaltado no Parecer do CNE/CEB 4/2010:

[...] para evitar que as políticas de oferta de educação nas prisões sejam pontuais, dispersas e destituídas de orientação pública”. Reforçando a ideia de que não existe no Brasil “[...] uma experiência homogênea nacional de educação nas prisões, nem existe uma política nacional para implementação da Lei de Execução Penal”. Nas mais diversas regiões do país, “[...] as experiências são diferenciadas, isoladas e não respondem a diretrizes político-pedagógicas nacionais para os apenados. Necessita-se da implementação de ações como uma política de estado (BRASIL, 2010, p. 7).

As Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais no Brasil adotou uma divisão didática das propostas sugeridas nos debates e proposições durante a V Confinteia (Conferência Internacional de Educação de Adultos), em três grandes “eixos” que se encontram articulados e descritos abaixo:

O Eixo A (Gestão, Articulação e Mobilização) orienta a formulação, execução e monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na seara da Educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal.

O Eixo B (Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta) indica que a Educação nas prisões deve atender, além das óbvias necessidades dos presos, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da Execução Penal.

O Eixo C (Aspectos pedagógicos) impõe aos estados a obrigatoriedade da criação de seus próprios projetos políticos pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo (SILVA E MOREIRA, 2011, p.2).

Em seu inciso VIII do Art. 3º as Diretrizes Nacionais orientam que a oferta de educação para jovens e adultos deverá ser organizada de modo a atender as especificidades e as singularidades de tempo, de espaço e de rotatividade da população carcerária considerando a flexibilidade prevista no art. 23, da LDBEN-9394/96.

De acordo com o Art. 3º, inciso I, das Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em Estabelecimentos Penais no Brasil, a educação no cárcere deve ser executada pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal em articulação com os órgãos responsáveis pela sua Administração Penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, uma vez que os programas educacionais são da responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça.

O Art. 3º, no seu inciso II do referido parecer, orienta que o financiamento da educação será feito com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB –, destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e podendo ser complementadas com outros recursos em nível estadual e federal. Reafirma, mais uma vez, que a educação, nas prisões, é parte integrante da EJA, e não uma nova modalidade, uma vez que apenas possui uma população diferenciada.

Ainda no seu Art. 3º, inciso IV, a Resolução diz que a educação nas prisões deve promover 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, de raça e etnia, de credo, de idade e de condição social da população atendida. Também poderá ser realizada mediante vinculação a unidades

educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais. Devendo atender a todos, em todos os turnos e de modo a contemplar às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária.

O Art. 5º orienta que a política de educação em prisões determina aos Estados, ao Distrito Federal e à União incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, a produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade educação a distância.

As Diretrizes orientam ainda, no seu Art. 6º, que a gestão da educação no contexto prisional promova parcerias – em caráter complementar à política educacional – com várias áreas do governo, com universidades, instituições de educação profissional e organizações da sociedade civil, visando formular, executar, monitorar e avaliar as políticas públicas de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Aparentemente as Diretrizes Nacionais pretendem legitimar o direito à educação no contexto prisional como sendo conduzido por um modo peculiar de existência, ou seja, uma sociedade dentro de outra sociedade, com normas, disciplinas e códigos peculiares, transformando-se assim num território de conflitos e embates entre seus protagonistas. Adorno (1991) corrobora afirmando que para compreender os sujeitos e esses espaços como peculiares é preciso reconhecer:

Rituais e normas institucionais, como sujeição a horários, a posturas, a normas violentas de convivência nas relações, que acentuam a incapacidade de lidar com a própria vida, liberando, em contrapartida, desejos de dependência e de passividade aliados à agressividade, os quais tornam os tutelados pelas prisões seres inabilitados para a retomadas de seus direitos civis em liberdade (ADORNO, 1991, p.75).

Goffman (1974), em seus estudos sociológicos sobre “a mortificação do eu civil nas instituições fechadas”, ou seja, nos cárceres, ressalta existir diversos instrumentos que objetivam a essa anulação, dentre eles, os internos transformam sua identidade por meio de ações que os nivela aos demais, tendo em vista que vestem as mesmas roupas, usam o mesmo corte de cabelo, submetem-se às mesmas regras, e, principalmente, são impossibilitados de exercerem direitos que lhes eram atribuídos no mundo externo, passando a depender dos dirigentes das instituições para ações comuns como tomar banho, utilizar banheiro, tomar sol e demais atividades que antes lhes eram individuais.

Em síntese, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais têm grandes desafios a serem

superados e ao mesmo tempo trouxe avanços no sentido de políticas afirmativas acerca do debate da educação em prisões, trazendo também uma nova perspectiva ideológica, política e de gestão para a privação de liberdade.

Em virtude de sua relevância, a educação nas prisões foi promovida a causa de remição. Seu potencial para modelar o espírito humano para melhor, para uma vida melhor, se refletiu na legislação penal com tal força que, se realizada, acarretará diminuição do tempo de pena a ser cumprido pelo condenado.

A mudança na legislação veio tardiamente – apenas em 2011, através da Lei nº 12.433. Os juízes de varas de execução penal – muito tempo antes da lei – já vinham admitindo a remição através do estudo.

Atualmente, a LEP assegura em seu Artigo 126, que um dia de pena será descontado para cada doze horas de frequência escolar, assim considerada a atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional divididas, no mínimo, em 03 (três) dias.

Caso o detento conclua o ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, isso é encarado como mérito e assegura que o tempo a ser descontado da pena seja aumentado de um terço.

Os condenados em cumprimento de pena nos regimes aberto, semiaberto e o que estiver em liberdade condicional também poderão ter a pena remida pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional.

Curiosidade sobre a remição de pena: apesar de não estarmos abordando a prática da educação informal, todo o contexto de educação nas prisões tem sido amplamente discutido, incluindo-se, portanto, as atividades de cunho não formal.

Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça – CNJ – editou a Recomendação nº 44, dispondo sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelecendo critérios para a admissão pela leitura. A Recomendação é baseada em normativos já existentes, como a Lei nº 12.433 de 2011, bem como na Nota Técnica nº 125/2012, elaborada pelos Ministérios da Justiça e Educação acerca do tema. Muitos projetos de remição (pela leitura ou outras atividades que não a educação formal) são desenvolvidos em várias unidades prisionais e, com a edição da recomendação, os juízes poderão considerar também estas práticas no momento de calcular o tempo de remição de cada indivíduo. Mas vale informar que essas atividades deverão estar inseridas no Plano Político Pedagógico do Sistema Prisional local.

O Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional da Bahia começou a ser construído em 2012, na época a população carcerária era de 10.251 internos, em 2016 quando foi feito o último mapeamento das penitenciárias no país, esse número saltou para 15.294 internos, segundo dados do INFOPEN/MJ. A Bahia, de acordo com a mesma fonte se configura como um dos estados que mais se destacam-se com os maiores percentuais de pessoas envolvidas em atividades educacionais, acima da média nacional.

O Plano foi construído ancorado nas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Nacional Criminais e Penitenciárias, da Lei nº 12.433/2011, que prevê a remição de pena pelo estudo e do Decreto nº 7626/2011 que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP. O Plano apresenta os aspectos político relacionado ao direito à educação dos privados de liberdade e dever do Estado, a intersetorialidade da educação de jovens e adultos e o técnico-organizacional (BAHIA, 2015, p.11).

O documento serve de referência para embasar a efetivação da educação nas Unidades Prisionais da Bahia. Coordenado pela Secretaria da Administração Penitenciária – SEAP e a Secretaria Estadual da Educação – SEC, traça também um perfil da Unidades Prisionais do estado da Bahia, quanto ao aspecto de oferta educacional dentro das unidades, bem como traz um Plano de Ação a partir de eixos: Gestão, Financiamento, Educação Formal, Educação Não Formal e Qualificação Profissional, Formação/Capacitação dos Profissionais, Atendimento à Diversidade e Inclusão, Certificação, Material Didático, Remição de Pena pelo Estudo e Atendimento às Crianças.

A análise do documento no nível estadual, possibilita destacar que várias foram as alternativas com vistas a viabilizar a melhoria da qualidade de ensino no ambiente prisional. Pautas e demandas foram propostas e debatidas nos eventos, fomentando proposições e colaborando com projetos de leis e políticas públicas educacionais. Entretanto, os desafios estão postos, dentre os quais estão a efetivação de uma educação que promova a humanização dos alunos no cárcere, pautada na perspectiva de qualidade e igualdade, mesmo frente as singularidades do ambiente prisional, a educação se configura como possibilidade de transformação de uma sociedade invisível dentro dos muros das prisões.

4.2. A FORMAÇÃO DOCENTE NO CÁRCERE

A formação docente é um objeto de estudo fundamentalmente relevante no âmbito educacional. Um objeto passível de discussões no que tange as concepções e práticas formativas

na atualidade cujas políticas educacionais têm influenciado sobremaneira nos modos de se pensar as formações continuadas dos docentes que atuam nas redes públicas de ensino.

O ser professor, no contexto atual, tomou uma dimensão complexa exigindo cada vez mais um repensar nas práticas formadoras em serviço. Num mundo em constante movimento, em que o conhecimento se configura como uma mola propulsora de transformação social, coloca-se em pauta a questão da formação continuada de professores, uma vez que a mesma está associada à ideia de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, bem como a ideia de aprendizagem constante visando sobretudo a aquisição de novos conhecimentos e conseqüentemente de novas bases teórico-metodológicas do fazer docente. Para Nóvoa (1992)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.25).

Esse conflito identitário da profissão docente tem provocado, nos professores, questionamentos acerca do seu fazer docente. Se a educação é um processo de humanização, como afirma Pimenta (2000, p. 6), espera-se que a formação docente possibilite aos professores construir conhecimentos, competências e habilidades, atitudes e valores que se constituam como elementos fundantes de seus saberes e fazeres docentes. Espera-se, ainda, que esses conhecimentos construídos sejam ressignificados continuamente no processo de constituição de sua identidade docente.

A educação, como processo de humanização, perpassa estar a serviço da formação de crianças, jovens e adultos críticos e atuantes em suas realidades sociais, ou seja, o conhecimento construído na escola, na atualidade, não compete mais a mera transmissão de conteúdos. A escola deve estar imbuída em formar indivíduos pensantes capazes de conhecer para construir e reconstruir seus próprios conhecimentos, em que o conhecer “significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2000, p.08).

A formação continuada, dessa forma, deve também ser pensada na perspectiva da humanização, em que “o conhecer” do professor deve lhe trazer um sentido, uma significação do ser profissional. Selma Garrido Pimenta complementa que a “identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados

sociais da profissão” (PIMENTA, 2000, p. 07), evitando assim, a reprodução de significados que sirvam aos interesses alheios ao papel social da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, estabelece no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996).

A ênfase que a LDBEN dá a formação continuada, é ratificado no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, em que o governo ressalta que para haver uma melhoria na qualidade do ensino ofertado, é preciso que se construa uma política de valorização do profissional docente a partir da: “ formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada”.

Destarte, percebe-se uma tendência atual e emergente acerca da formação continuada como condição necessária para uma melhoria na qualidade da educação. Na contemporaneidade, as políticas educacionais implementadas passam a investir maciçamente na formação continuada mediante ações e intervenções legais. Ficando sob a tutela das Secretarias Municipais de Educação a efetivação das ações de formação continuada.

A formação continuada é uma premissa da atividade profissional docente nos dias atuais não devendo ser circunscrita apenas como uma ação compensatória das fragilidades oriundas da formação inicial. É sabido que o conhecimento obtido durante a formação inicial é ressignificado e ampliado no exercício profissional, com vistas a compreender a complexidade e a dinamicidade do contexto que demandam intervenções pertinentes. Dessa forma, a formação continuada deve ter na sua essência uma conduta investigativa e reflexiva, uma vez que o exercício profissional é um terreno de produção do conhecimento, que envolve aprendizagens para além da mera aplicação da teoria adquirida.

O professor é um agente fundamental no processo educacional, dessa forma, as formações, sejam elas iniciais e/ou continuadas, não podem acontecer de modo aleatório, embasadas com teorias alheias às realidades vivenciadas, assim, é urgente e necessário a busca por instrumentos que oportunizem ressignificar paradigmas de seu fazer, saber e ser docente. Dessa forma, a formação docente deve articular a sua importância, finalidade e necessidade de estudo, de construção de novos conhecimentos que contribuam para uma ressignificação da prática educacional fundamentada na criticidade e na reflexão.

Segundo a epistemologia da prática docente a profissionalização docente também se constitui baseada na categoria do “saber docente”, ou seja, o profissional produz um saber diversificado e único durante sua atividade, que são denominados saberes da experiência. Tardif (2002, p.15) afirma que essa epistemologia intenciona revelar e compreender como esses

saberes são constituídos e como são incorporados a atuação dos professores, e como acontecem esses processos diante das limitações inerentes às atividades educativas.

O professor como parte integrante do processo educacional por meio da escola e dentro dela tem a função de agir de modo participativo, possibilitando o desenvolvimento e construção de habilidades nos alunos, através das relações sociais, políticas e culturais, pelo exercício da cidadania visando a constituição de uma sociedade mais democrática. Lück (2008) explica que o professor deve:

[...] promover o desenvolvimento de competências significativas do aluno, tendo como foco as necessidades evolutivas que este enfrenta ou enfrentará, em cada estágio de sua vida, que em última instância, demandam que ele aprenda a compreender, a vida, a sociedade e a si mesmo, inserida nesse contexto e dele participante como influente e influído (LÜCK, 2008, p.32).

Nessa perspectiva, voltemos a atenção para o espaço em que se desenvolvem as atividades educativas, objeto de investigação dessa pesquisa - um campo educativo invisível, à margem nas discussões relativas à construção de políticas públicas: a escola das prisões e os profissionais que atuam nesse lugar. Aspectos que demandam a emergência em considerar a prática docente nas prisões, às peculiaridades nela implicadas, no que se tange à execução das atividades escolares.

Hora e Gomes (2007, p.35) ressaltam que a escola no cárcere está imersa em procedimentos disciplinares específicos, que visam à manutenção da ordem. Dessa forma, compreendem-se que as práticas docentes nesse lugar necessitam estar amparadas em metodologias diversas, que considerem o tempo, o espaço e os sujeitos no cárcere. Respeitar as especificidades da prisão como: a alta rotatividade dos alunos, o horário de liberação para os alunos irem para as salas de aula, o abrir e fechar das celas, a dificuldade de circulação dos alunos pelo presídio, a restrição para entrada de determinados materiais pedagógicos para a sala de aula, dentre outros.

A presença de uma cultura inerente da prisão faz da escola um espaço singular, e em suas atividades cotidianas nem sempre é possível apreender os sentidos e os significados de estar naquele tempo, naquele lugar. Assim, o desafio para o professor está em como se inserir nesse mundo, sem abandonar seus princípios morais, sociais e culturais próprios, sem perder a sua essência. As práticas sociais experienciadas no espaço escolar podem desvelar novas possibilidades do fazer docente, dessa forma, cabe ao professor a promoção de práticas na perspectiva de humanização dos sujeitos e na produção de subjetividades.

Em virtude das características peculiares do cárcere e a condição social dos indivíduos que se encontram aprisionados, é preciso que se compreenda o significado do espaço onde a escola está inserida, para além de paredes, muros, trancas, cadeados e celas, a fim de construir estratégias educativas que considerem a complexidade e a singularidade desse lugar. Uma sociedade dentro da sociedade, a “sociedade dos cativos”, [...] “regida por pressões de um pesado corpo de regulamentos que leva os cativos, ao desvio das normas, ao invés de aderir a elas” (ONOFRE, 2014, p.29). Produzindo nos aprisionados as dores da prisão, que são reproduzidas e faladas na escola, lugar onde eles se desarmam e conseguem manter momentos de interação com discussões distantes daquela realidade onde eles estão inseridos. Nessa perspectiva, a escola, mesmo estabelecida na prisão, ainda é considerada uma instituição com papéis específicos, que se diferencia das demais por ter identidade própria e uma relativa autonomia em suas ações.

Destarte, é necessário que se compreenda quem é esse sujeito com o qual precisamos conviver cotidianamente para que as proposições a serem discutidas em sala, tragam sentido e significado para esses alunos internos e, sobretudo, sejam princípios fundantes na sua formação, instrumentalizando-o para intervir significativamente na sua realidade.

Se faz necessário analisar o processo de constituição de identidade dos educandos da EJA em prisões, que está para além da compreensão de que esses sujeitos possuem apenas uma especificidade etária, pressupõem também pensarmos em questões relacionadas a especificidade cultural desse público. Tendo em vista que somente a sua condição de “não criança” não delimita o recorte desse segmento educacional.

Ofertar aos educandos uma educação para além dos moldes estruturais que fundamentam a educação arbitrária, que apontem para uma educação com mudanças paradigmáticas, fundamentadas na humanização, preocupada em formar pretensos atores sociais. Ensinar para a vida, provocando em cada sujeito seu poder transformador adormecido pela abstração dos conteúdos, da retórica e do fazer escola.

O desafio está em: valorizar o professor e legitimar a ideia da formação específica para atuar em escolas prisionais, uma tarefa urgente, uma vez que a não formação corrobora para o fracasso das políticas educacionais pensadas para esse público. Dessa forma, é necessário ações mais efetivas no que tange à formação continuada dos profissionais que atuam na EJA prisional, que perpassam desde ao entendimento da necessidade de ofertar uma educação de qualidade, que atenda aos anseios desses educandos, bem como a construção de uma proposta político pedagógica que possibilite a compreensão de quem são esses sujeitos, o que ensinar e como

ensinar, selecionando conteúdos que considerem os interesses e necessidades dos alunos em situação de privação de liberdade.

4.3. PERCEPÇÃO: UM CAMINHO SENSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A percepção é um assunto relevante na discussão acerca da teoria do conhecimento, uma vez que existem correntes filosóficas discursivas em torno da percepção com a teoria do conhecimento. Podemos citar por exemplo aqueles que defendem o fundacionismo epistêmico que traz, na percepção, o embasamento para a compreensão de que o conhecimento tem princípios sólidos.

Para nós, seres humanos, o conhecimento do mundo depende dos nossos sentidos externos – ouvir, cheirar, tocar, ver, provar, mover-se – nos faz conhecedores do mundo que nos cerca. De acordo com a teoria sofisticada, se o conhecimento é percepção, “então tudo o que conheço é o que me aparece e é verdadeiro para mim e o conhecimento depende da disposição do percipiente, se muda a disposição, muda-se o conhecimento” (AGGIO, 2009, P.72). Ou seja, se o conhecimento é percepção, então o que conheço, o que é verdadeiro para mim é aquilo que aparece aos meus sentidos, e, como a percepção também tem relação direta com a disposição do percipiente, isto é, depende da disposição de cada um.

Chauí (1997) diz que a percepção nos possibilita acessar o mundo dos objetos práticos e instrumentais, ou seja, orienta nossas ações cotidianas, bem como nossas ações técnicas mais simples. A percepção, nesse sentido, também é uma forma de conhecimento, pois envolve a personalidade do sujeito, sua história de vida, sua afetividade, seus desejos, suas paixões, enfim suas subjetividades. Envolve também a vida social, os significados e valores das coisas percebidas resultam das relações sociais e de como as coisas e as pessoas recebem sentido, valor ou função.

Aristóteles, contrário a teoria sofista, refuta essa argumentação ao desvelar o que é qualidade sensível e em que ela difere do que aparece ao sujeito, que conhecimento não é percepção no seu modo absoluto e nem o ser é perceber de modo absoluto, mas apenas em parte (AGGIO, 2009). As diferenças, nesse sentido, entre conhecimento e percepção e entre ser e perceber se traduzirão nas seguintes premissas: a primeira consiste em afirmar que a qualidade sensível, bem como a percepção e a mera aparência são aspectos diferentes. A autora afirma ainda que:

A qualidade sensível é uma propriedade real da coisa externa e independente do sujeito, já a aparência é uma afecção do sujeito, algo interno e dependente daquele que a sente. Porém, como veremos, nem tudo o que me aparece é verdadeiro, já a sensação dos sensíveis próprios será sempre verdadeira (AGGIO, 2009, p.72).

A segunda premissa se preocupa em revelar que aquilo que é, não é absolutamente idêntico ao mundo sensível. Caixeta e Souza (2008) explica que para os empiristas, a sensação e a percepção necessitam das coisas e dos estímulos externos que operam nos nossos sentidos (cor, sabor, odor). Assim, a percepção é relacionada ao objeto qualificado por esta sensação. Existem inúmeras sensações e elas são justapostas intelectualmente pela percepção, que neste conjunto formam o conhecimento (o céu azul, o sangue vermelho, água do mar salgada), ou seja, a percepção dá significado ao que a sensação capta.

Para Chauí (1997), a percepção é uma relação do sujeito com o mundo exterior, “qualitativo, significativo, estruturado” cujos homens irão lhe atribuir novos sentidos e valores na sua interação com o mundo. Através dessa relação, o indivíduo cria e recria suas relações com o mundo cotidianamente. Nesse sentido, a percepção é um procedimento vital, necessário como uma interpretação e uma valoração do mundo, através das relações entre o corpo e o mundo.

A autora complementa ainda que “a memória também é uma forma de percepção interna, chamada também de introspecção e é interior ao sujeito do conhecimento” (CHAUÍ, 1997, p.124). Esse conceito também se refere ao conceito na perspectiva do coletivo e do social. O próprio sentido dado ao campo da memória, o fluxo temporal e os significados subjetivos e objetivos que impregnam nossas ações e emoções já demonstra a sua contribuição para a construção da representação da informação e do conhecimento.

5. O EDUCAR EM PRISÕES: PERCEPÇÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo fazer uma análise reflexiva do processo de se constituir professores em prisões a partir das percepções e experiências das professoras que atuam no CPJ. Busca-se aqui, discutir o papel desses profissionais em suas condições materiais e imateriais, suas subjetividades, suas crenças, seus valores e suas percepções do educar em prisões. Para tanto, iremos discorrer sobre a relação que envolve o professor, a escola, os educandos e o espaço prisional, destacando as nuances peculiares do sistema penitenciário.

Considerando a educação escolar no contexto de privação de liberdade como resultado de desdobramentos de políticas públicas, questiona-se: Como esses profissionais se constituíram professores em prisões? Como se estabelecem os processos educativos dentro do CPJ? Quais as percepções que os professores têm acerca dessa educação?

Essas discussões serão realizadas através da construção de categorias empíricas, que apontam os sentidos da docência no cárcere, na percepção dos professores. A construção e apresentação desta escrita está organizada a partir de categorias e subcategorias empíricas, descrição e análise do sentido de educar no CPJ.

A análise e discussões serão distribuídas em cinco categorias empíricas definidas a partir dos fragmentos colhidos durante os encontros formativos e das entrevistas dos professores, relacionando-os com os autores num diálogo reflexivo para a construção dessa investigação. Inicialmente, as categorias apresentadas são resultantes dos questionamentos que nortearam os encontros formativos e as entrevistas narrativas.

5.1. O TORNAR-SE PROFESSOR NO CÁRCERE

5.1.1. A negação da vocação

O ato de narrar suas experiências pessoais e formativas de ser professor a partir de suas trajetórias de vida implica considerar seu percurso histórico na construção de sentidos para o exercício da docência. Concordo com Nóvoa (1992, p. 7) quando afirma que, “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Nesse processo de rememoração acerca de sua trajetória de vida, o sujeito revela suas subjetividades e faz suas interpretações buscando significados de suas ações para a construção de sua identidade profissional. Dessa forma, as

narrativas possibilitam ao professor, a partir do relato de sua história de vida, descortinar seus desejos e expectativas frente à sua profissionalidade docente bem como sobre a sua própria vida.

As narrativas das professoras trouxeram vários elementos acerca do tornar-se professor, muitos foram os contextos que propiciaram essa formação docente, muitos foram os caminhos que fizeram buscar e escolher essa profissão. Entretanto, um elemento se converge: a negação da vocação.

Eu nunca imaginei em ser professora eu queria ser jornalista, apresentadora de programa de televisão. Só que eu não sabia como era que eu ia chegar lá, diante da minha realidade de menina vinda do interior (Fé).

Eu fui fazer um curso de Secretariado, queria ser secretária, só que esse curso não era registrado, daí eu resolvi fazer o Científico, hoje o que chamamos de Ensino Médio. **Fiz vestibular, e pensava em fazer Geografia por que como eu era do interior, poderia fazer um curso que pudesse ajudar minha comunidade,** poderia até fazer Agronomia, mas na época eu não tinha orientação de ninguém (Liberdade).

Quando eu fiz esse curso (História) foi para ter um terceiro grau. Eu comecei a trabalhar com meu pai que tinha um escritório de contabilidade. E depois, quando eu já estava trabalhando no Detran, com dois filhos eu fiz vestibular. Fiz o curso, mas nunca imaginei em dar aula (Esperança).

Quando eu fui para o 1º ano científico uma colega me falou que eu deveria estudar magistério. E eu perguntei: **O que é Magistério? Eu como era cheia de sonhos, ela disse: Você que quer conseguir ainda estruturar sua vida através do estudo, faça o Magistério que é mais fácil de arrumar emprego.** Você vai estudar para saber como é que ensina para ser professora. Eu fui só obediente (Respeito).

Primeiro porque na minha família a maioria são professoras, minha mãe naquela concepção mais antiga, pois ela também era professora, e **ser professor é sempre ter um emprego, tem que ter um trabalho e daí fui fazer o Magistério** (Transformação)

Percebe-se que essa negação da vocação se dá em virtude principalmente de que a profissionalização docente, a afirmação dessa identidade, bem como o prestígio dos professores têm galgado por caminhos tortuosos. Lengert (2011, p.11) reitera que a profissão docente:

Nascida como escrava, enraizada na tradição do servir, desenvolvida no bojo das congregações religiosas, espalhada pelo liberalismo, a profissão docente procura, na atualidade, descobrir para o que foi criada, qual a sua importância para a sociedade e como pode provocar o reconhecimento que a sua função exige (LENGERT, 2011, p.11).

As narrativas foram importantes visto que possibilitou retextualizar a vida, o vivido, o que requer a maestria do pesquisador no entrelaçamento desses aspectos. Dar voz ao professor possibilita compreender como essa identidade docente vem sendo tecida, articulando o ser com o fazer docente, pois como afirma Nóvoa (1992, p.8) “dentro do professor há uma pessoa e dentro de uma pessoa tem uma parte professor”, ou seja, antes de sermos professor nós somos pessoas. E essa pessoa tem uma identidade e ela não é imutável, nem algo externo, que possa ser simplesmente adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Também fazem emergir o aprendizado da profissão docente que se construiu a partir de seu exercício, cujo processo de aprender e ensinar partiu da articulação entre conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar.

Quando comecei a estagiar foi quando eu me apaixonei pela educação. Quando eu terminei a faculdade, meu esposo dizia que não, eu passei no Concurso, trabalhava na Rede Municipal e gostava do que fazia. Mas, meu esposo ficava só dizendo que o dinheiro (o pó de giz) que eu ganhava não dava para pagar a roupa, o perfume que eu usava, daí ele colocou um comércio para mim, e eu tive de fazer uma carta entregando o cargo. Eu fui chorando, mas nessa época eu era submissa a homem, não pensava. Daí eu entreguei meu cargo, agradecendo e fui exonerada. **Mas, eu nunca deixei de estar em sala de aula porque cada vez que eu preparava uma aula eu via que eu aprendia mais, eu descobria uma coisa nova e eu sempre gostei.** (Liberdade).

Depois de formada meu cunhado me arranhou um emprego em um restaurante, dizendo que era no caixa, quando chegou lá a dona me colocou para trabalhar na cozinha. Nesse dia eu tive uma febre emocional, quando eu parei para pensar o quanto eu tinha investido numa faculdade para eu estar numa cozinha de um restaurante. **Eu sou professora, não nasci para ser cozinheira de restaurante.** Daí eu fui trabalhar na escola Normal, depois trabalhei num cursinho, **não ganhava muito dinheiro, mais tinha a satisfação de estar em sala de aula** (Fé).

Percebe-se que as competências foram se construindo ao longo do tempo, o sucesso ou o insucesso profissional, assim como a satisfação ou a insatisfação profissional depende de

alguns aspectos, e para tanto, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho.

Pimenta (2000, p. 8) ressalta que os saberes da experiência também são aqueles produzidos pelos professores no seu fazer docente bem como num processo de reflexão permanente acerca de sua prática, mediatizada por outros professores. Ou seja, a relação entre prática docente, contexto e a formação teórico-acadêmica inicial exige do professor a capacidade de reflexão crítica buscando resolver problemas, conflitos, dificuldades postas pela prática.

Guarnieri (2005, p. 11) afirma que ao se deparar com a situação real, o professor iniciante pode abandonar ou rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos pode-se tornar passivo, resistente às mudanças evitando conflitos. Mesmo tendo conhecimento teórico o professor no início de sua carreira profissional pode julgar a prática pedagógica inadequada, ultrapassada e impeditiva para uma ação mais consistente, gerando desânimo e frustração. Essa afirmativa fica evidente na fala da professora a seguir:

Quando passei no concurso fui trabalhar e não tinha experiência nenhuma, no dia que eu assumi a sala de aula, que eu botei o pé com muita dificuldade, que até hoje eu tenho, eu tive colegas que me deram o maior apoio. Eu não sabia fazer atividades com estêncil, mas as colegas me ajudavam, a escola era como se fosse uma família unida, **quando mudei de escola eu estranhei, pois era cada um por si e Deus por todos, eu não recebi apoio. Quando cheguei pedi ajuda a alguns professores com relação às atividades, porque peguei uma das piores turmas da escola e a gestora me chamou de incompetente, me fez tanto eu chorar numa salinha, me disse muita coisa que eu me senti lá embaixo. O apoio que eu tive foi esse** (Respeito).

Nesse caso relatado, a cultura da escola se caracterizou como individualista, solitária e negativista, colocando a professora numa posição de submissão às determinações já estabelecidas. Entretanto, também podemos identificar dois movimentos durante essa trajetória inicial da docente: um de perpetuação da cultura escolar e o outro a existência de espaços de troca de saberes visando um melhor trabalho em sala de aula.

O relato da professora também contribui para fazermos uma reflexão acerca das formações iniciais, penso que não devemos reduzir a formação pela formação, mas que o futuro docente possa chegar a sala de aula com um pouco mais de conhecimento sobre a realidade escolar, não deixando que apenas a experiência profissional seja responsável em transpor os requisitos necessários à competência docente.

5.1.2. Professoras vindas do interior

A trajetória de vida e escolar das professoras que atuam no CPJ se confunde com a história da maioria de homens e mulheres sertanejas. Devido às dificuldades econômicas de suas famílias, esses sujeitos são obrigados a saírem de seus lugares de origem, advindos, sobretudo, de famílias de baixa renda, motivados pela falta de perspectiva de vida naquele local no qual nasceram e viveram toda a sua infância, foram em direção a outras regiões com a esperança de encontrarem alternativas que lhes proporcionassem uma melhoria na qualidade de suas vidas. Conforme relatos a seguir:

Vim para a cidade já adulta com 19 anos já tinha cursado o ensino médio, o Magistério, lá no interior. Terminei o ensino médio e lembro que senti a necessidade de ter mais conhecimento, eu sempre tive sede de aprender mais, por achar que eu não sabia quase nada. Ali no interior, se a mulher que terminar o ensino médio e não arrumar marido para casar, fica com a cara para cima, sem fazer nada. Eu não queria isso para mim, eu queria estudar, tinha essa sede de aprender, de fazer uma faculdade (Fé).

Eu sou do interior e quando chegava o momento de estudar minha mãe colocava um professor em casa para alfabetizar seus filhos. **E quando terminava a 4ª série ela mandava a gente vim para cidade.** Meu pai comprou uma casa, pois **ela dizia que não tinha nada para oferecer, só tinha a educação.** Minha mãe tinha essa preocupação, para meu pai botou a comida dentro de casa, para ele estava bom, era o suficiente (Liberdade).

Na minha infância eu fui criada na roça, no interior do Piauí, e até hoje não tem energia para todos. Não conhecia luz elétrica, quando eu vim conhecer foi com 19 anos quando eu vim para Petrolina pela primeira vez para trabalhar na casa de uma tia para ganhar uma roupa de uma afilhada. **Quando eu cheguei aqui acostumada com aquela luz de botijão, quem disse que eu dormia, vendo tanta coisa bonita, tanta luz clara que eu nunca tinha visto, para mim foi um sonho, que coisa maravilhosa! (Respeito).**

Essa condição de não conformação com a realidade imposta, representa uma característica dos povos sertanejos frente as dificuldades de se viver nesse chão historicamente relegado, o Semiárido Brasileiro. Um lugar permeado de problemas, pois ao longo da história a população empobrecida ficou à mercê de políticas que privilegiaram apenas as elites nordestinas. Mulheres sertanejas que não se acomodaram a essa dominação social e cultural e

começaram a reescrever a sua história através da educação, como forma de intervenção no mundo, de inclusão social e de construção da cidadania.

As professoras trazem um elemento importante que é da incompletude, do inacabado que vão alcançar a plenitude a partir do conhecimento. Para a professora Respeito, os 19 anos que se passaram até ela entrar na escola, se configura como estar na escuridão, por isso a sua admiração quando ela viu pela primeira vez a luz elétrica. Ou seja, até ali ela viveu na escuridão, a partir do momento que entra na escola até os dias de hoje são momentos de luz. O conhecimento para elas surgiu como luz, uma porta que se abriu para inúmeras possibilidades.

Essa luz, tal qual a professora descreve, pode ser analisada fazendo uma analogia com a metáfora do “Mito da Caverna” de Platão (2000, p. 319-322), cujos prisioneiros somos nós mesmos que, de acordo com nossas tradições, hábitos e culturas, nos habituamos com o que é de nosso conhecimento e fazemos juízo de valor apenas daquilo que conhecemos. A caverna seria o mundo escuro cujas imagens sobressaem sobre os conceitos, fazendo com que tenhamos visões equivocadas, com preconceitos e pré-juízos. Ao descobrir a luz, a verdade, o conhecimento, encontramos dificuldade em entender, uma vez que estivemos na escuridão por muito tempo e nossos olhos acabam ficando ofuscados pelo novo, e para compreender e apreender o mundo, devemos estudar, aprender, querer saber mais acerca desse mundo que nos rodeia, uma forma de nos construirmos e nos reconstruirmos como seres humanos.

Freire (1987, p. 46) explica que o ser humano é um ser histórico, cultural e inacabado. Ciente do seu inacabamento e que está em constante movimento na busca do ‘ser mais’. Ser mais sujeito, ser mais gente. "Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão o que gerou sua educabilidade"(FREIRE, 1987, p. 49).

Essa concepção do inacabamento concebido por Freire (1987) expressa o princípio da educação, essa vocação do ‘ser mais’ foi percebido nas narrativas das professoras entrevistadas que a partir de uma tomada de consciência, elas perceberam que só conseguiram ‘ser mais’ através da educação, da busca do conhecimento.

Freire (1976, p.79) também afirma que “[...] o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo”, essa situação irá permitir a libertação desse sujeito partindo do estudo crítico da realidade social, política e econômica, no sentido de conscientizar as diferentes classes e estruturas sociais para a promoção da justiça social.

5.1.3. Determinantes na escolha para atuar com a EJA em prisões

Aqui emergiram os elementos que motivaram as professoras pesquisadas a optarem por atuar com a EJA em prisões. As marcas discursivas descritas abaixo apontam os critérios no processo de escolha para atuar no CPJ.

Eu precisava de mais 20 horas porque o que eu ganhava era muito pouco. Eu queria comprar minhas coisas. Fui na Seduc umas quatro vezes, mas não conseguia falar com a pessoa que liberava as vagas. Uma colega passou na minha frente e descobriu que tinha vaga no presídio, eu já tinha vontade de conhecer o trabalho do presídio, mas quando disseram que tinha que tirar a roupa eu pensei: se precisar para alguém de minha família eu vou, mas para essa situação não. Quando a colega saiu e chegou a minha vez, a pessoa responsável disse: Diga professora! **Eu vim aqui atrás de mais de 20 horas nem que seja no presídio. Ah! Tem vaga lá. Para você é bom porque você não é jovenzinha, pois lá tem a questão do assédio. Sai de lá certa de que eu ia trabalhar no presídio** (Respeito).

Meu sonho era arranjar um contrato no município. Minha irmã trabalhava no Conjunto Penal e ela me disse que lá tinha aula e pediu meu currículo. Passados alguns dias **me ligaram da Secretaria e a pessoa me disse que eu iria trabalhar com os presos, com as séries iniciais, daí eu disse: Tá bom eu vou!** (Fé).

Foi também a convite da Secretaria, me ligaram perguntando se eu não queria ir para o Conjunto Penal. Eu iria lecionar no Fundamental II a disciplina de Geografia. Eu fui quando eu cheguei lá, encontrei com a professora mais antiga, não a conhecia antes, mas, ela me disse que lá era bom de se trabalhar. Quando me disseram eu fui de boa, sem nenhuma preocupação. **Para mim, o que importava era a sala de aula, eu queria era fugir de comércio.** Era uma fuga para mim, eu tinha uma desculpa para dizer que não ia ficar na loja, por que tinha que dar aula, ia ter que trabalhar. Daí quando eu fui para o Presídio já fui logo abandonando o comércio (Liberdade).

Passei no concurso do Estado de Pernambuco e me afastei por 2 anos para assumir o concurso e quando eu retornei para esta escola (MFP) vim para trabalhar com uma turma de alfabetização com Jovens e Adultos à noite, porque há uns anos atrás essa escola era uma escola de referência em EJA. Quando eu cheguei aqui só tinha duas turmas, fiquei com uma e de repente foi um período que houve uma mudança na minha família e eu ia pedir para sair do município. **A gestora na época disse que eu seria louca em abandonar um concurso depois de tanto tempo, e me disse que tinha uma escola para eu ir. Onde é? A extensão no CJP. Eu não tinha conhecimento, nunca tinha**

adentrado num espaço assim para trabalhar. Fui para lá e lá estou até hoje. Há 7 anos (Transformação).

Eu fiquei readaptada e na hora de voltar para a sala de aula não tinha vaga na escola que eu trabalhava antes em História nem em Geografia. Quando eu cheguei na Seduc a responsável me disse que tinha essa vaga no CJP, perguntou se eu queria. Eu respondi que já tinha trabalhado em Petrolina, na FUNDAC, com menores, eu sabia que era diferente, pois no CPJ eles são mais respeitosos, eles respeitam mais, eles têm aquele cuidado. E lá na FUNDAC não, eu já fiquei na sala com eles quebrando tudo, quando eles se revoltam, quando eles não conseguem ter seus pedidos atendidos, se o professor estiver dentro da sala, eles não têm respeito. **Daí eu aceitei (Esperança).**

Os trechos destacados acima apontam para o que afirma Araújo (2013), quando diz que grande número dos professores que atuam em prisões não fez a escolha de exercer sua profissionalidade docente nesse lugar. Para a autora, esse já é um aspecto desfavorável, uma vez que escolhas não feitas, podem não ser as mais adequadas. Os profissionais podem se sentir desmotivados quando a atuação profissional não condiz com suas expectativas, ou quando não há um reconhecimento de sua competência profissional.

Percebe-se que a preocupação da Secretaria Municipal de Educação é apenas em recrutar professores para atuar no CPJ, sem se preocupar se o perfil do professor se encaixa dentro da realidade do sistema prisional. Os discursos das professoras demonstram que elas não escolheram por estar atuando em prisões, elas precisavam trabalhar, exercer a docência e por falta de outras opções foram parar naquele lugar, sem nenhuma preparação, oriundas de escolas extramuros, universos opostos da realidade do cárcere.

Decerto que a educação ofertada em sistemas de privação de liberdade é uma das principais ações no processo de reinserção social dos apenados, é um direito humano garantido por documentos internacionais e revalidado pela Constituição Federal. Entretanto, a garantia da oferta de educação não deve ser apenas um cumprimento da legislação, é necessário que se compreenda de que educação é esta que deve ser ofertada, que educação poderá ser significativa para esse aluno privado de liberdade.

A escola é o lugar onde se sistematiza o conhecimento e desenvolve a aprendizagem do indivíduo. O educador, por sua vez assume a função de buscar instrumentos possibilitadores para potencializar no seu aluno o desenvolvimento intelectual, despertando nele um agente transformador de sua própria realidade. Só assim, essa ação de educar se tornará válida quando esse aprendente for estimulado a refletir, apreender a realidade, intervir nela em busca da vocação de 'ser mais' (FREIRE, 1987).

5.1.4. Os primeiros momentos como professor em prisões

Os fragmentos narrativos revelam as angústias, as frustrações, os anseios, a insegurança e as dificuldades de se atuar nesse contexto devido sobretudo, a sua especificidade. O desconhecimento da realidade do contexto prisional e a insegurança são aspectos marcantes nos discursos das professoras pesquisadas. Elas foram interagindo com seus pares, constituindo-se como profissional a partir do exercício da professoralidade dentro do CPJ.

Eu pensei que seria uma sala de aula comum, quando eu cheguei lá e me deparei com uma sala que tinha acesso a todos (alunos e não alunos) eu criei receio. Logo quando chegamos lá, as lideranças eram diferentes das de hoje, antes eles não nos ofereciam proteção, hoje não, eles procuram proteger os professores que trabalham lá. De lá para cá já foram 10 anos, antes era bem diferente de hoje. Hoje está bem melhor, nem se compara com antes. Porque antes todos tinham acesso a sala de aula (alunos e não alunos), chegava o lanche eles sufocavam querendo receber também, e aquilo me dava um pouco de medo. Eles sufocavam na grade que escurecia por conta da merenda, e quem queria entrar na sala entrava, quem não queria, não havia um ordenamento, às vezes cansavam de tirar o aluno da sala de aula para bater. Já aconteceu caso de tirar aluno, e nós presenciarmos, na época de outra liderança, quando abria o portão para interno entrar para a sala de aula, ele já vinha debaixo de tapa, batendo, xingando. Então, existia aquela angústia de ver aquele sofrimento deles (Liberdade).

O novo sempre nos traz um receio, medo, mas no primeiro dia mesmo que eu estava lá em contato com aquele universo desconhecido, foi complicado. Eu não me senti bem no primeiro dia, mas depois a gente vai se acostumando, vai vendo a realidade, vai conhecendo. Quando eu cheguei lá eu já tinha uma pequena experiência com a EJA. Mas, diante do contexto de sala multisseriada é diferente da EJA que é trabalhada como eu trabalhei, são salas separadas e **no CPJ você trabalha com salas multisseriadas (Transformação).**

Quando eu cheguei, no início a gente se assusta, quando entra assim, claro. Os professores me falaram para eu não me preocupar, me falaram a questão da oração, todas elas me deram força, mas, quando eu entrei senti o impacto de ver aquela quantidade de homens todos vestidos de azul, foi impactante. Eu tive dificuldade justamente porque esse tempo todo eu vinha no ensino regular, então eu quis ir no mesmo ritmo e eles não reclamaram comigo, mas, reclamaram com algum professor que depois elas me disseram que eu deveria abordar de outra forma, trazer um texto, trazer uma cruzadinha, caça palavras. Eu mesma que não tinha experiência

nenhuma comecei a mudar a forma de como trabalhar com eles (Esperança).

Eu fui com a coordenadora e a gestora da escola, toda hora a coordenadora ia no banheiro, e eu também estava ansiosa, era um projeto de Alfabetização TOPA. Elas me disseram: você vai preparar uma aula para recepcionar seus alunos. Todos apareceram para a aula inaugural, vários convidados, fiz um dinâmica de agradecimento. A representante da Seduc disse para eles: Aqui eu tenho certeza que uma coisa não vai acontecer: desistência. (Ela pensou que não ia ter desistência, porque eles estavam tudo lá dentro) E vai dar certo, pois essa escola precisava ter vindo. **Comecei a trabalhar e estou lá até hoje. Encontrando desafios, ali são mais obstáculos mesmo, não é fácil o trabalho. Eu não sei o suficiente, ainda não sei, estou aprendendo** (Respeito).

Para falar a verdade eu não tive medo, se eu disser que tive medo eu estou mentindo, eu não tive medo porque eu queria arrumar um trabalho, eu queria um emprego, eu queria um contrato na Prefeitura. Então eu entrei, estava muito feliz em trabalhar lá. **Claro que a gente sente um impacto, mas fui muito bem recebida pelas professoras que já estavam lá que me receberam muito bem e me deram apoio** (Fé).

Todas são unânimes quando recordam seus primeiros momentos em contato com os alunos encarcerados. Momentos de incertezas, em que tiveram que se adequar à nova realidade, às regras, aos poucos recursos, às dificuldades de aprendizagem dos alunos, às dificuldades metodológicas de alfabetizar adultos, dentre outros. O professor que atua com a Educação de Jovens e Adultos em prisões tem uma responsabilidade maior que em outros contextos. Lá, deve sempre pensar na subjetividade ao trabalhar com este público, pois além de serem professoras, muitas vezes acabam sendo psicólogas, assistentes sociais, exercendo sempre o papel de ouvintes, cientes do desafio de lidar com estes e outros aspectos que permeiam a educação em prisões.

As professoras nas suas narrativas também afirmam o seu despreparo em atuar em salas em contextos prisionais, eles culminam por se formar na prática, uma vez que quando foram informadas que iriam trabalhar no CPJ elas receberam apenas algumas orientações gerais e muitas recomendações, tendo que se adequar as regras e normas prescritas naquele espaço, limitando por vezes, a sua prática pedagógica autônoma e criativa.

A professora Esperança elucida para a necessidade de se compreender esse contexto educacional, bem como quem são esses alunos e suas trajetórias de vidas, uma vez que os professores até chegarem na prisão já passaram por diversas experiências docentes, porém

contextos completamente diferentes do cárcere. E no intuito de uma melhor compreensão, bem como o enfrentamento desse choque de culturas, o docente ao iniciar sua vida profissional em ambientes prisionais, necessita não apenas de uma reflexão acerca de seu eu profissional, mas sobretudo, do apoio dos profissionais com mais experiência no âmbito dessa educação. Os professores recém-chegados nesta realidade complexa

[...] carecem de apoio para que possam partilhar seus estranhamentos, suas dúvidas, seus medos, seus receios, suas angústias e também seus problemas cotidianos vivenciados em sala de aula, para que possam, desse modo, com o tempo, construir o seu “eu docente” nesta realidade ímpar (VIEIRA, 2015, p. 45).

Nessa perspectiva, esses primeiros momentos da docência no cárcere se caracteriza como um momento permeado de insegurança e vulnerabilidade, tendo em vista que a maioria desses profissionais carregam consigo a incerteza, a aflição e o temor. Apesar de que, esse período ser caracterizado como um momento determinante para a permanência ou não desse profissional, é um momento marcado sobretudo pela insegurança entre suas experiências na escola regular e as especificidades da educação de adultos. Realidades diferentes, exigindo do profissional, competências para além de conhecimentos teóricos, pressupõe adotar metodologias que se adequem aquela realidade, assim como, adotar comportamentos e rotinas de uma cultura posta como necessária para a sobrevivência nesses espaços repressivos, como narra a professora a seguir:

Quando eu cheguei lá, eles diziam: vamos fazer a oração. Daí eu observei que quando você fazia a oração seu medo acabava. Então aquela tensão na sala de aula, eu ficava impressionada, todo professor que chegava lá eu dizia: a primeira coisa que você tem que fazer para perder o medo é você chamar eles para a oração. E cada dia escolhemos um deles para fazer a oração (Liberdade).

Ficou evidente o exposto acima, durante as observações e quando na análise dos planos de aula das professoras, principalmente às dos primeiros segmentos, pois no preenchimento dos diários, elas precisam detalhar o planejamento das aulas e foi observado que no primeiro momento sempre colocavam oração. Ao ser questionada uma das professoras respondeu: “Se não orarmos a aula não começa! Eles acham que está faltando alguma coisa”. É uma prática rotineira deles, que estão condicionados, a questão da religiosidade que acabam por descobrir lá dentro, é muito forte. Também ficou bem evidente esse aspecto, ao analisar as produções

textuais dos alunos, em que sempre aparecem elementos alusivos à fé, à crença, da existência de um ser superior. Carvalho (2014, p. 161) explica que “esse fenômeno, na voz dos presos, ocorre porque, ao adentram um sistema tão fracassado e com as mínimas condições de vida e possibilidades de recuperação, só lhes resta a religião, independente da crença”.

Destarte, o perfil de um professor para atuar em sistemas prisionais requer um pouco mais de seletividade, de formação, de conhecimento da realidade do contexto que a escola está inserida, de quem é esse aluno, e qual o objetivo da educação no cárcere. Sem essas considerações esse recrutamento torna-se uma conduta de negligência, tanto para os alunos como para os professores que são praticamente lançados nas “celas de aula” sem uma devida formação inicial.

5.2. OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SER PROFESSOR NO CÁRCERE

Aqui encontram-se os desafios e possibilidades de ser professor no cárcere. O processo de aprender a ser professor em uma escola prisional se constitui da interação no âmbito escolar, na atuação em sala de aula e na formação inicial, quando esta existe.

5.2.1. O cotidiano e os desafios de atuar em prisões

As condições de trabalho dos professores que atuam nas escolas públicas no Brasil estão longe de serem as melhores: jornadas de trabalho exaustivas, baixos salários, poucos investimentos em recursos pedagógicos que possibilitariam um melhor trabalho desses profissionais, dentre outros aspectos. Para os professores que atuam em sistemas prisionais, a situação ainda é mais difícil, uma vez que além dos problemas educacionais, inerentes nas escolas públicas, os professores ainda precisam enfrentar a complexa realidade do cárcere. Percebe-se que os desafios são enfrentados cotidianamente, nunca estáticos, sempre dinâmicos, e por vezes parecem intransponíveis.

Os desafios são aqueles que encontramos desde o início quando a gente chega lá: a questão do apoio pedagógico, o apoio da própria instituição onde eles estão apenados. Não temos uma proposta direcionada ainda trabalhamos como se nosso aluno fosse do ensino regular de uma escola livre, e não é assim. O contexto, a ambiência, tudo é diferente de uma escola regular fora de um contexto prisional. Dificuldades de relacionamento entre eles, a desconfiança, a falta de material didático, a merenda escolar, pois

eles não têm uma variedade de merenda como tem um aluno da escola da rua, ainda é bolacha seca sem um suco, de vez em quando que vai um pão, um iogurte, mas muito esporadicamente, falta carteiras, a evasão escolar, tem aqueles que pegam o material no início do ano, uns que vão pela merenda, outros que vão só pela remição e aqueles que estão pensando em quando sair em liberdade continuar a estudar. Quando não é a falta de estímulo, vem a baixa-estima que acaba fazendo com que eles desistam da escola. Alguns retornam, algum tempo depois, esse ano já tivemos uns 3 a 4 casos (Transformação).

Um desafio para nós é manter o equilíbrio, e chegar até lá já é um grande desafio, pois tem pessoas que quando chegar lá surtam, como uma professora que não conseguia nem se equilibrar para entrar lá dentro, travou e não conseguiu entrar. **É fazermos na medida do possível levar a educação até eles.** Inclusive ontem, eu estava até estudando sobre a escola, e me veio alguns questionamentos: O que é a escola? O que faz a escola? E na verdade não é apenas o professor que faz a escola, quem faz a escola também é o aluno. É o aluno que faz a qualidade da escola, o professor é um incentivo, ele está ali para mediar situações de aprendizagem. Mas, o aluno tem que querer, tem que estar aberto a se transformar e adquirir conhecimento. **Para mim só o fato de estarmos lá, com a ferramenta na mão, querendo, oferecendo esse conhecimento para eles, eu acho que já é um desafio** (Respeito).

Os desafios são: Salas multisseriadas, acho que é uma realidade da maioria da EJA, mas lá é pior, pois **para você dinamizar uma aula utilizando instrumentos tecnológicos, ou até mesmo produzir um cartaz você não encontra material disponível** e muitas vezes você tem que levar daqui de fora e **é muita burocracia** para entrar. É muita dificuldade: **o material que não é adequado,** a dificuldade em atender à necessidade deles, é um caderninho, um lápis, uma caneta, uma borracha que são distribuídos no início do ano, mas há uma dificuldade na reposição ou quando chega um aluno novo e nós não temos material para dar àquele aluno. Você se vê diante de tantos desafios, **o desafio da falta de material, o desafio do barulho, do espaço que a gente está, que é deles, o desafio de você vê seu aluno sem caderno** (Fé).

Todos os dias é um desafio, a partir do portão quando a gente entra ou quando a gente vai entrando lá para a sala de aula a gente escuta piada de agente: Vão ensinar o que para ladrão? E vai dar comida ladrão? Tudo isso é desafio. Desde o portão, depende de quem está lá para abrir o portão já começa a nos desestimular: Já vai dar aula para vagabundo? Quando a gente entra lá dentro, muitas vezes **sem material, você prepara uma aula de repente você não pode entrar com material** depende do agente que está ali, se vai liberar ou não, mesmo conhecendo todo nosso trabalho. **O professor já tem que ter o plano B,** caso isso aconteça, pois nem sempre o material que você leva você pode entrar (Um tubo de cola, uma tesoura) vai sempre depender do agente que estiver ali (Liberdade).

Penso que o maior desafio das professoras que atuam no CPJ é estar atuando ao mesmo tempo em dois espaços distintos: na educação regular e na educação em prisões. Uma vez que a Proposta Curricular que subsidia as atividades escolares da EJA ainda reproduz os conteúdos previstos para a educação regular básica, não levando em consideração um currículo para a EJA que atenda às especificidades e características dos seus sujeitos na perspectiva do direito humano e subjetivo, muito menos ainda uma educação libertadora, emancipadora, um ato político, como ato dialógico de construção do conhecimento.

Como se percebe nas narrativas, as aulas são ministradas numa atmosfera de improvisos uma vez que se confirma a ausência de políticas públicas por parte da Secretaria Municipal de Educação, sobretudo, pela ausência de uma proposta político-pedagógica condizente com as demandas inerentes ao público, desse espaço. Nesse sentido, percebe-se que as professoras se encontram pouco motivadas, desacreditadas de que haja alguma iniciativa por parte da Secretaria de Educação do Município com relação a formação de professores em prisões, bem como, a construção de uma proposta educativa que reconheça aquele espaço como um lugar com especificidades próprias com tempo, espaço e modos de ensinar e aprender específicos.

A falta de material pedagógico também é apontada como um entrave à qualidade da aprendizagem. Muitas vezes, os professores tiveram que comprar com recursos próprios algum material para prover a necessidade de seus alunos. Assim como a escassez da merenda escolar, que se resume a “bolacha seca” ou “bolacha pedagógica”. A merenda escolar como se sabe é um elemento motivador para os alunos de baixa renda frequentarem as escolas nas periferias das cidades, uma vez que ela é gratuita e que por vezes configura-se como a única refeição do dia para alguns alunos. No CPJ também não é diferente, a merenda escolar se configura como um incentivo para homens e mulheres aprisionados frequentarem a escola, o não atendimento ao que estabelece a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, evidencia o descaso para com a educação escolar na unidade prisional.

O Art. 2º da referida lei tem como diretrizes da alimentação escolar:

- I - O emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;
- II - A inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema

alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;
 III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica [...] (BRASIL, 2009)

Numa das celas de aula, algo me chamou a atenção dada a situação contraditória entre o ideal e o real. A professora tinha construído, junto com os alunos internos, um combinado pedagógico, em que discriminava os direitos e os deveres dos alunos, e dentre os direitos estavam: “uma merenda de qualidade; material escolar; mais cadeiras para os alunos; mais visitas da gestora e cobrar da professora, aulas criativas e de qualidade”. Contraditório, uma vez que a única merenda escolar que eles estavam recebendo era “bolacha seca”; alguns estavam escrevendo em folhas de ofício, pois o caderno já tinha acabado há muito tempo; alguns sentavam-se no chão, pois cadeiras não havia; e a professora mantinha um esforço sobre humano de manter a concentração dos alunos, porém algo de mais importante e de mais urgente estava acontecendo no raio e fomos orientadas a sair, pois havia um prenúncio de confusão. Então, eu me pergunto: como haver qualidade diante um contexto em que cada dia é um novo dia, e esse novo dia é sempre permeado pelo inesperado, pelo perigo, pela incerteza, por novos desafios?

Também é importante destacar que o exercício da docência no CPJ tem sido realizado em meio a tensões e limitações, um dos desafios de se trabalhar com adultos em prisões também versam na difícil compreensão dos agentes penitenciários sobre a importância da educação no processo de ressocialização dos apenados, para eles, a educação é mais uma “regalia” para bandidos, quando na verdade se trata de um direito universal que precisa ser efetivado em todas as unidades prisionais. Essa não compreensão é retratada nas expressões verbais e faciais quando as professoras vão para as celas de aulas, ou quando precisam utilizar um recurso didático diferente, e este, é barrado na revista. Ou quando a merenda não chega até os alunos, ou quando não gostam de levar as alunas aos professores nos horários e local que serão desenvolvidas as atividades escolares.

Esses trechos revelam a existência de uma ideia estigmatizada, perpetuada entre os agentes penitenciários de que as pessoas privadas de liberdade também estão privadas de outros direitos. Frago (1980) ressalta que:

[...] é antiga a ideia de que os presos não têm direito algum. O condenado é maldito e, sofrendo a pena, é objeto de máxima reprovção da coletividade, que o despoja de toda a proteção do ordenamento jurídico que ousou violar. O criminoso é execrável e infame, servo da pena, perde a paz e está fora do direito. [...]. No direito primitivo impunha-se ao delinquente a pena de

expulsão do grupo (que virtualmente significava a morte) (FRIGOSO, 1980, p.1).

A educação é um direito garantido por lei, porém a sociedade caracteriza como um benefício e até como um privilégio. É um direito humano subjetivo previsto na legislação nacional e internacional que objetiva a reinserção social do apenado, e garantir a sua plena cidadania. A prisão priva o sujeito de liberdade de ir e vir, de seus direitos civis e políticos. Entretanto, o fato de estarem aprisionados não significa que perderam seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social.

Dessa forma, se faz necessário a construção coletiva de um projeto de ensino específico para a escola na unidade penal, bem como a sistematização do trabalho docente, visando sobretudo alcançar os objetivos da educação no cárcere que é a reinserção social dos apenados.

5.2.2. As celas de aula como ambiente de aprendizagem

O desafio de se trabalhar em salas de aulas adaptadas também foi destacado pelas professoras, espaços localizados dentro de um território de subjugação, no meio de uma trincheira travada pelo barulho da Igreja, do futebol, das atividades do artesanato, das atividades sociais, dos gritos dos avisos aos internos, enfim, a escola fica exposta a todo tipo de intervenção externa, o que sobremaneira, dificulta o desenvolvimento das atividades escolares, o trabalho do professor, bem como a aprendizagem dos alunos.

O espaço é inadequado do ponto de vista pedagógico. Mas, temos que nos adaptar aquilo ali, pois temos que dividir com os internos que não são alunos, porque ali não é uma sala de aula, é uma adaptação, pois aquele espaço onde fica a sala de aula é o espaço onde eles fazem o artesanato. É tanto que não tem uma porta, nós ficamos participando de tudo que ocorre, recebemos fumaça de cigarro o tempo todo dos que vão lavar roupa, ouvimos os gritos daqueles que estão jogando bola, daqueles que estão em oração, dos que passam para o artesanato. O ambiente da sala de aula é o mais inadequado possível e temos que superar e trabalhar diante daquelas possibilidades. Às vezes quando o barulho está demais temos que parar, porque não temos como competir com a Igreja, com os cultos, com o batismo, e eles fazem um barulho muito grande devido às orações que são feitas muito altas que acabam atrapalhando as aulas. Ali jamais foi um ambiente de sala de aula, nós dizemos que é sala de aula. Mas, não é. É uma adaptação que infelizmente o professor fica submetido aquilo ali, porque o aluno precisa, é um direito dele, e o que o

**Estado tem para oferecer é só aquilo ali, se quiser tudo bem senão?!
Procure outro ambiente para trabalhar (Transformação).**

É um ambiente pesado, é um ambiente que você se expõe, um lugar inadequado pois a sala de aula é dentro de uma cela que é um espaço deles, um lugar onde eles estão presos, e você acaba tendo que se adaptar por estar no espaço deles, você não pode se aborrecer porque está tendo um jogo de futebol, porque chegou uma Igreja para evangelizar, você não pode se aborrecer com nada. Se você ouvir um barulho de uma serra serrando a madeira do artesanato, você não pode se aborrecer porque você está num espaço deles, você não vai privá-los de viver, eles já são privados. É um espaço nocivo, pois estamos expostos a pessoas perigosas, quando estamos na sala de aula trabalhando com os alunos, os demais ficam ali por fora, mas de qualquer forma você fica visada, todo mundo lhe conhece. São muitos desafios. Naquele dia, você viu mesmo como estava lá: era o **sanfoneiro na quadra, era o campeonato de futebol. E o professor é o que? Qual o lugar da educação ali dentro? (Fé).**

As professoras reafirmam a realidade educacional dos sistemas prisionais no Estado da Bahia. As instalações das Unidades Penais não foram planejadas para existir espaços para as atividades relacionadas à educação formal. Essa é uma crítica delas, mas também uma reclamação dos alunos, uma vez que, para eles, a ambiência de uma sala de aula está distante do retrato daquela realidade.

Muitas práticas e/ou percepções que ocorrem dentro dos muros das prisões embasam pilares sociais e/ou culturais significantes, dentre as quais está a prática/cultura escolar. Uma escola que se diferencia das escolas extramuros por estar regidas por normas que, muitas vezes, impedem o cumprimento das atividades escolares, bem como a garantia de um direito. Uma vez que nas prisões existem normas rígidas, invioláveis e inquestionáveis que garantem a segurança do interno, os funcionários e os professores que lá atuam na docência.

Neste sistema administrativo, a sala de aula representa um lugar social, um ponto de encontro para se discutir questões fora do cárcere, motivos que levem os internos a frequentarem a escola, uma espécie de válvula de escape daquela realidade. É no espaço escolar, que o interno pode se desprender das correntes do aprisionamento e se sentir valorado enquanto sujeito de direito. Lá, ele pode se expressar, sentir-se respeitado, ou seja, ele pode ser ele mesmo. Costa (2011) corrobora afirmando que:

Para os sujeitos encarcerados, a escola tem várias funções: é a válvula de escape das tensões do cárcere, ponto de encontro, terapia para ocupar a mente e o tempo, lugar-espço de conversar com pessoas que não estão encarceradas (no caso os professores) além de ser o lugar da possibilidade de aquisição de

novos conhecimentos. É também vista como local de comunicação, de interações pessoais, onde os sujeitos podem se mostrar sem máscaras. Afigura-se, portanto, como oportunidade de uma convivência mais ampla, na medida em que oferece ao aluno, outras possibilidades referenciais de construção da sua identidade e de resgate da cidadania perdida [...] (COSTA, 2011, p. 123-124).

A escola prisional é a possibilitadora de interações entre os indivíduos que estão confinados com aqueles que estão fora do cárcere, na tentativa de promover uma melhor condição de vida para aqueles que se encontram privados de liberdade. Uma escola que pode também refazer identidades, elevar a estima a partir de laços afetivos surgidos em meio a uma cadeia de fenômenos que tende a marginalizar o aprisionado. Enfim, a escola pode surgir como espaço em que o aluno interno pode se desvencilhar da condição de aprisionado e ressignificar seu ser inacabado e sentir-se motivado a refazê-lo.

Numa das salas de aula o número de carteiras não é o suficiente para os alunos, uma cena que nos deixa incomodada, dada a situação do aluno por sua deficiência física. Nenhum outro colega se pré-dispõe a ceder-lhe uma cadeira para sentar. Depois, a professora me informa que aquele aluno tinha sido condenado por estupro, e que esses crimes são considerados de “baixo escalão” na hierarquia do crime. Ou seja, a ele restava apenas o desprezo dos demais.

Nesse contexto de desumanização, faz-se necessário analisar algumas contradições, tendo em vista a rotina repressora vivenciada pelos alunos internos cotidianamente, prescrita pelo controle disciplinar, cercado pelos muros, celas, grades e cadeados, em espaços insalubres, hostis, permeado de tensões. Se para as escolas extramuros nós utilizamos metáforas relacionando-as como prisões, por não permitir que os alunos tenham voz e manifestem seus anseios, mantendo-os aprisionados a ideologia da subserviência, da não autonomia, da reprodução, no CPJ, de fato, as salas de aula são celas adaptadas, frias, fétidas, escuras, barulhentas, expostas a rotina do espaço prisional, localizadas dentro dos pavilhões e se assemelham às representações impostas e reproduzidas nas escolas espalhadas pelo país a fora. Salas que favorecem na desumanização, “que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica” (FREIRE, 1987, p.16).

A narrativa da professora elucida os desafios de ensinar e aprender no CPJ exigindo dessas profissionais competências que está para além da transposição de conhecimentos:

Dadas as condições, se tivéssemos uma sala adequada, um espaço que de fato fosse fora daquele ambiente ali, porque é prejudicial, pois inalamos a fumaça dos cigarros e sem querer nos tornamos fumantes passivos. Nós fumamos, cheiramos a cola do artesanato, nós participamos de tudo ali. No Albergue nem se fala, uma sala fedida, sem condições nenhuma, sem climatização. Então, se tivéssemos um local para trabalhar, seria melhor, tenho certeza que eles teriam um melhor aproveitamento porque eles ficam dispersos, quando chegam os alvarás de soltura acaba tirando a atenção deles, porque eles também estão naquela expectativa de saírem dali. Tem uns que estão em sala, mas a mente está pensando na família, mente no mundo. Se tivéssemos um ambiente adequado, uma sala de aula, a aprendizagem seria bem melhor (Transformação).

Contrário à esse contexto desumano e dicotômico, é necessário acrescentar outras competências para o exercício da professoralidade no cárcere, dentre as quais, a exigência de um profissional preparado para criar situações pedagógicas que extrapole os muros da prisão; que possibilite ao aluno se reconhecer como participante da sociedade, e através das disciplinas curriculares promover diálogos acerca de temas voltados aos direitos humanos, cidadania, ética e valores sociais, ou seja, conhecimentos para a vida.

5.2.3. As possibilidades da educação no cárcere

Assim como as professoras relatam os desafios, elas também foram provocadas a descreverem quais são as possibilidades de atuar no cárcere, ou seja, o que é possível acontecer através das atividades educacionais desenvolvidas dentro da unidade prisional, uma vez que, mesmo diante de tantos desafios elencados, elas ainda continuavam a exercer a docência no cárcere.

As possibilidades (o possível) é você transformar aquele ser humano numa pessoa melhor, quando você vê o fruto de seu trabalho, quando você vê o crescimento de um aluno, que antes para ler um texto ele gaguejava. E ele diz: Professora a partir de hoje, no momento que eu comecei a ler livros eu comecei a interpretar, antes eu gaguejava agora não gaguejo mais. Que seu aluno tenha criticidade, que ele aprendeu a fazer uma análise de uma situação em um texto, ele também sabe se inserir no contexto. Eu digo para eles: a escola não é só para absorver o que o professor diz, você tem que levar esse conhecimento para a sua vida prática, pois assim, aquilo que você aprende ninguém vai tirar de você. A partir do momento que você tem argumento, você pode contestar qualquer pessoa, desde que você tenha argumento. A partir do momento que você percebe esse

avanço, essa mudança significativa, isso é que te impulsiona a ficar num ambiente daquele. Hoje eu poderia estar numa gestão de uma Escola Estadual em Pernambuco, poderia estar em outra escola com 40 horas. Mas por questões ou outras, é melhor que eu fique onde estou (Transformação).

As possibilidades: É devolvê-los melhores para a sociedade. Pois, já encontrei pessoas que quando entrou na escola não sabia nada, saiu do fundamental I, foi para o II. Ele foi orador da turma e hoje abriu duas igrejas lá em Petrolina. Ele aprendeu também com a Bíblia, quando ele começou a ler, pegou a Bíblia e começou a se expressar muito bem. **E sempre encontro com outros na rua trabalhando no comércio. Então, quando nós vemos eles transformados, uma vez que a sociedade não abraça, quando eles saem de lá as portas se fecham para eles, aqueles que não tiverem o conhecimento, que não tiverem o estudo, não vão para lugar nenhum mesmo. Eles se apegam muito ao estudo para que quando saírem possam pegar um ônibus, pois muitos entram ali sem saber ler e escrever.** Hoje eu posso pegar um ônibus, hoje eu posso arranjar um trabalho, são vários os depoimentos que nós ouvimos ali dentro. Então isso é muito gratificante para a gente (Liberdade).

Olhar para o aluno escrevendo o nome dele completo, pois quando ele começou a assistir as aulas nem sabia fazer um A. Dá vontade de pular de alegria pelo sucesso de seu aluno, porque eu sei o quanto eu sofro para estar ali, para ver aquele rendimento. Não me arrependo de estar ali, gosto de estar ali, estas dificuldades que nós passamos é que nos dá mais vontade de instigar. As pessoas desfazem de seu trabalho, porque pensam que eles estão ali dentro e não tem direito a estudar, muitas vezes eles estão ali dentro porque não tiveram oportunidade aqui fora, e acabaram enveredando no mundo do crime, claro que tem aqueles que entraram por outros motivos. **Nós sabemos que a educação é um fator de transformação, talvez se eles tivessem sido educados não estivessem ali** (Fé).

Fica evidente a preocupação com as possibilidades e o possível acontecer para além das grades da prisão. Elas reconhecem que a escola não é apenas um espaço para a sistematização do conhecimento pronto e acabado, para elas, a educação escolar emerge como uma ponte para a reinserção social, um caminho para a transformação.

Os trechos também refletem o que Julião (2007, p. 47) discorre acerca do trabalho do professor na prisão, para o autor, a educação implica na “formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima dos sujeitos, assim como, na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade”.

Vale também enfatizar o sentido que a alfabetização tem para o aluno interno, Onofre (2014, p.21) elucida que a “alfabetização surge como uma possibilidade de desenvolvimento individual, com o objetivo de eliminar a marginalização, pois marginal é aquele que não tem condições de integrar-se ao meio”. A leitura e a escrita surgem como objeto de desejo daqueles que não tiveram oportunidade de apreender antes de entrar na prisão. A descoberta da escrita do nome, das primeiras letras, das palavras, faz com que eles se descubram como seres humanos, dotados de história com identidade própria e com possibilidades de reconstruir caminhos. Essas pequenas conquistas tem um efeito transformador imensurável, uma vez que a leitura e a escrita no espaço prisional se instituem, inclusive, como moeda de troca.

Na prisão, aprender a ler e a escrever se constitui como um elemento imprescindível à formação destas pessoas que almejam ser incluídas na sociedade que os condenou. Além de adquirirem novos conhecimentos, simboliza a possibilidade de criar novos modos de pensar, viver e estar dentro e fora das grades (ONOFRE, 2012, p.55). A autora afirma ainda que:

A leitura e a escrita se revelam, portanto, como ferramentas importantes na formação desses homens que desejam ser “alguém”. Sem dúvida, os que têm um grau de escolaridade mais elevado, são mais respeitados e valorizados na prisão, seja por funcionários, seja por outros presos (ONOFRE, 2012, p.55).

A condição de leitor possibilita ao indivíduo se inserir no mundo e transformá-lo, bem como, a sua entrada no mercado de trabalho e acesso aos bens culturais, ou seja, acesso ao mundo letrado como prática social, necessário a emancipação e libertação dos oprimidos.

5.3. RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNOS NO CÁRCERE

A relação professor e alunos no cárcere é caracterizada pelo respeito e confiança, de acordo com os discursos das professoras. Essa condição é aceitável, uma vez que, num ambiente recluso, a presença do professor se constitua como um acontecimento valioso, pois o contato com pessoas que estão fora da prisão é um meio de conexão com o mundo extramuros através das informações trazidas por elas para o universo escolar. Dessa forma, o papel do professor nesse espaço, está para além da simples transmissão de conteúdos e informações, como afirma Onofre (2014, p.159), “ele é alguém que convive, anima, orienta, aconselha, dialoga, aponta caminhos. No contato direto da sala de aula, ele pode influenciar a vida dos presos e da prisão de maneira positiva”. Corroborando as professoras explicitam:

O meu papel é me propor a passar um conhecimento que nos é direcionado, que não é da forma mais adequada, de acordo com a proposta que o município quer que nós sigamos e até por conta do tempo ela é inadequada e nós fazemos adaptações, porque não existe como um professor trabalhar com uma sala multisseriada atender a duas etapas com alunos com as mais diversas dificuldades num período. Então, o professor tem que fazer o que: malabarismo (Transformação).

Eles têm muito respeito pelos professores, naquele dia que você estava lá e eles fizeram aquela agressão com o preso lá, eles mesmo disseram: Professora é melhor a senhora sair. É melhor vocês pegarem seus materiais e sair, porque houve essa confusão aqui e pode ser que renda. Eu não tenho medo de estar ali dentro não, eles me respeitam, me tratam bem, e eu passo isso também para eles como pessoa normal que merece respeito e atenção maior (Esperança).

Há uma relação de cumplicidade e respeito deles para com você. Eles desabafam, conversam, então eu tenho que ouvir, no início tinha dias que eu chegava quebrada, hoje eu já aprendi a conviver com isso. Parecia que eu saia carregada, com muita dor nas costas. Eles começam a falar, chorar e você tem que ouvir aquilo, e tem que ter uma palavra para dar também, todos os dias quando saio de casa eu me preparo, você não vai só ouvir e deixar para lá, você tem que dar uma palavra de conforto (Liberdade).

O nosso papel ali é muito importante. Qual é o profissional mais importante ali dentro que faz a diferença? Eu acho que o professor é o principal não porque eu sou professora. Eu acho que nós temos o papel de libertador, pois a educação liberta, não estou afirmando que vamos liberta ninguém ali, mas a educação ela pode transformar vidas. Enquanto ali muitos acusam, só tratam de julgar pelo crime que eles respondem, o professor chega ali como uma luz, acredito que na vida de muita gente o professor chega como uma luz para lhe guiar. Ali nenhum profissional faz com que eles se sintam gente como o professor. O professor é o agente principal ali dentro, ele pode passar no psicólogo, no assistente social, no jurídico, mas vai ser na educação que ele pode encontrar um novo caminho para a vida dele, através da humanização, se sentir ser humano, valorizado, poder recomeçar, a educação é o caminho, o que você conquistar através dela ninguém lhe tira (Fé).

Eu sou o Beija-flor botando lá aquele pinguinho de água, aquele pinguinho de água, vou botando querendo apagar um incêndio. O que me prende a gostar de trabalhar no presídio é perceber essa gratidão deles. Eles são tão gratos com o pouco que aprendem e a gente fica muito feliz por contribuir. Às vezes eu tenho medo, mas alguém tem que estar lá para estar fazendo esse trabalho, porque eles não devem estar excluídos, é um direito deles de frequentar a escola e ela tem que permanecer. Nas conversas, com eles contando suas

histórias, falamos da importância do aprender. Isso para mim é a gratidão, que faz com que permaneçamos ali, a querer fazer um trabalho para com eles (Respeito).

As professoras entrevistadas afirmam que o professor é um indivíduo valorizado e respeitado pelos alunos, pois além de levar conhecimentos e informações extramuros, elas contribuem com seus ensinamentos, suas palavras de conforto para a humanização do ambiente escolar, elevando de certa forma, a autoestima dos alunos internos, bem como suas expectativas futuras quando estiverem fora do cárcere. Se direcionam ao professor com respeito e com o espírito de proteção, estabelecem diálogos e as professoras por vezes exercem outros papéis para além da escolarização, pois como bem enfatizou a entrevistada Fé, “o professor é o agente principal ali dentro”, na “humanização” dos sujeitos, fazendo com que eles busquem a sua vocação de ‘ser mais’, mais humano, menos nocivo.

Como elas mesmas elencaram, não estão ali para julgar os delitos cometidos pelos alunos, pelo contrário, como afirma Leite (1997), “são amigos, pacientes, atenciosos, o que contribui para despertar nos alunos o gosto pelo estudo”, do contrário, se não houver essa relação de cumplicidade, eles certamente começarão a evadir. Freire (2005) corrobora afirmando que:

O papel de um educador consciente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagonicos (FREIRE, 2005, p.54).

O agradável dessa relação é o “saber escutar” das professoras, Freire (1996, p.127) ressalta que “é escutando que aprendemos a falar com eles”. Sabemos que o exercício da escuta não é uma ação costumeira, porém “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (Idem, p.128). O exercício da escuta também se constitui como aprendizado diferentemente da educação bancária proferida por Freire, em que as ações de ensinar e aprender são relações de mão única, o professor se configura apenas como depositário do conhecimento.

Entretanto, González Rey (2001) esclarece que a sala de aula não é meramente um espaço de sistematização do ensino. Nela, aparecem elementos de sentido e significação oriundos de outras zonas de experiência social, tanto dos alunos quanto dos professores, uma

vez cada indivíduo constrói e reconstrói a sua história a partir da vivência de acontecimentos ao longo de sua experiência terrena.

Por meio do diálogo, da escuta sensível, o professor passa a compreender a história de vida do educando, apreende sua realidade social, antes e depois do cárcere, numa aproximação crítico-reflexiva, tendo em vista que os sujeitos se educam a partir de uma relação dialógica entre professor e aluno. É nessa perspectiva que a educação terá significado para o aluno, em que eles participem ativamente, na busca constante da possível transformação. Onofre (2011) explicita que:

O educador não é aquele que transmite a realidade, mas o que leva o educando a descobri-la por si mesmo e, para tanto, deve criar situações pedagógicas que vão além da realidade prisional, de forma a se reconhecer como participante da sociedade que por um momento o excluiu, mas que agora, a partir da oportunidade educativa propiciada pela escola, oferece-lhe a possibilidade de reintegrar-se a ela, buscando transformá-la. (ONOFRE, 2011, p.276).

Muitos acontecimentos dentro das prisões provocam mudanças na rotina escolar: o dia do baculejo⁶, dia de procedimento, princípios de rebeliões, de troca de liderança, dia de ações sociais que interferem no cumprimento dos dias letivos, imprescindíveis para a garantia do direito de aprender, bem como para a remição de pena. São fatores que interferem na qualidade do trabalho docente que tendem a desmotivar o professor podendo provocar um fenômeno denominado de mal-estar docente que é explicado por Esteve (1999, p. 6914) “como efeitos negativos que advém das condições pedagógicas, psicológicas e sociais que afetam a personalidade do professor, as quais estão interligadas com as mudanças ocorridas no âmbito social e múltiplas funções que este precisa desempenhar”.

Entretanto, esses fenômenos peculiares dos sistemas prisionais também podem causar um efeito positivo como reconhecimento do trabalho e esforço do professor por seus alunos. Uma vez que o respeito e a confiança se configuram como pilares na relação professor e aluno. Pois, estes acontecimentos podem provocar, no professor, as motivações fundamentais a seu fazer docente.

Os professores que trabalham em escolas no cárcere comumente não optaram por estarem atuando nessa realidade. Entretanto, alguns fatores foram determinantes para que eles estivessem lá e fossem motivados a exercer a docência no sistema presidiário. Esta escolha não

⁶ O "baculejo" consiste na revista ou inspeção pessoal, por um policial ou agente de segurança, diretamente no corpo do suspeito. É feito por um policial ou um encarregado da segurança de certos eventos e consiste na revista pessoal a pretexto de buscar armas ou drogas que possam estar escondidas no corpo de um suspeito (https://pt.wikipedia.org/wiki/Busca_pessoal).

foi feita voluntariamente, e essas competências foram adquiridas no decorrer da experiência docente e somente podem se configurar como experiências exitosas quando há uma reflexão e uma conscientização de quem são esses alunos, do contrário, essa experiência pode ser catastrófica. Elas também relataram situações em que professores foram convidados a deixar essas salas de aula por não conseguirem a empatia dos alunos. O discurso da professora abaixo, explica todo esse cuidado que o docente deve ter com o aluno nesse ambiente:

Você tem que saber o que falar, como se comportar, você tem que saber o que está fazendo, pois até uma palavrinha que você diga na sala de aula pode se transformar em um problema maior, como já aconteceu outros problemas lá dentro por conta disso, uma palavra gera uma confusão e você acaba sendo mal interpretado. Uma atitude sua pode gerar um problema dentro da cadeia toda (Fé).

Portanto, para o professor que atua em sistemas prisionais, além de exigir dele uma formação que atenda as especificidades do cárcere, que está para além da simples transposição do conhecimento, e principalmente pela capacidade de compreender as condições de vida e os processos históricos no qual os apenados estão inseridos, exige também, novas atribuições ao professor, uma vez que, cotidianamente esse profissional lida com as expectativas e anseios dos alunos internos, que por diferentes motivos, estão privados de liberdade.

5.4. RELAÇÃO PROPOSTA CURRICULAR E FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM EM PRISÕES

5.4.1. A inexistência de formação específica para atuar em prisões

O professor é um ser social, constituído e constituinte de seu meio, age e sofre ações do contexto no qual está inserido, de profissionalidade e de vida. Ele constrói e é construído por eles, dessa forma, torna-se construtor de cultura e de saberes e ao mesmo tempo é construído por eles.

Compreendendo que a formação de professores deve ser concebida para além dos conhecimentos técnicos e científicos ou da propositura de práticas que não condizem com a realidade escolar, uma vez que a realidade muda e o saber que se constrói sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, a formação de professores se faz necessária para que principalmente haja uma produção de sentidos sobre as vivências e experiências da vida.

No tocante à formação inicial dirigida para a EJA, ainda continua sendo inusitada e especificamente para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade, essa realidade ainda é mais preocupante, uma vez que as instituições de ensino superior ainda não vêm desenvolvendo formações específicas para os profissionais que atuam com esses coletivos singulares.

Assim, as Secretarias de Educação deveriam implementar políticas de formação continuada para essa modalidade da educação básica. Entretanto, percebe-se que não há uma preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação em oferecer formações continuadas específicas para os professores que atuam no CPJ, penso que por não compreender a complexidade do contexto do cárcere conforme a fala da professora abaixo:

A Secretaria não tem conhecimento de como a coisa funciona até porque durante esse período que eu estou lá a Secretaria nunca apareceu, essa minha fala também pode ser das outras também, porque nas outras gestões municipais ninguém tinha essa preocupação: Não porque é bandido. **Elas (pessoas que representam a SEDUC) nunca se deram ao trabalho de ir lá conhecer a realidade, não querem ir, são resistentes** (Transformação).

Os discursos das professoras também comprovam essa assertiva.

Na realidade nunca houve. Nós tivemos alguns encontros em Salvador promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, mas isso era uma vez por ano, e aconteceram umas três formações. E pela SEDUC mesmo não há uma formação específica, quando há formações pelo menos foram as que eu participei, junto com os professores do ensino regular e o pessoal da EJA também se mistura lá, não considerando os contextos que são totalmente diferentes. A EJA não tem nada a ver com o ensino regular: o público é diferente, a metodologia tem que ser diferente, e principalmente no Conjunto Penal (Transformação).

Quando eu comecei a trabalhar no CPJ existiam formações de educação em prisões em Salvador, e nós íamos para o encontro dos professores que trabalhavam em prisões na Bahia. Lá nós não tínhamos um pedagogo especializado que nos ensinasse a alfabetizar, eu preciso de ajuda para eu trabalhar com meu aluno, lá nós aprendíamos a realidade das prisões, nós passamos a conhecer o universo das cadeias. **Nós também fizemos uns cursos à distância sobre Direitos Humanos, que tratava sobre as rebeliões, então os cursos que nos foram ofertados foi para que conhecêssemos o espaço que estamos inseridos. Isso é importante, mas acho que além de estarmos conhecendo o espaço que estamos inseridos, para que**

possamos nos adaptar melhor, nós precisamos de formação com pessoas da área da alfabetização para que pudéssemos melhorar, acredito que esse seja o caminho. Mas, eu não vejo muita preocupação do poder público quanto a isso, sentimos que a cada dia a situação fica pior, fica mais restrito (Fé).

Corroborando com o discurso da professora Transformação, Onofre (2011, p.139) elucida que “a escola ocupa um determinado lugar na prisão, sendo valorizada pelos presos em função do que ela viabiliza para eles em termos práticos e que significa a possibilidade de melhorias concretas em suas vidas”. Nessa perspectiva, o papel do professor no cárcere não deve apenas ser reduzido a ensinar a ler e escrever ou transpor o conteúdo oriundo proveniente de uma proposta curricular previamente preparada, posta e imposta na escola prisional. Para além disso, a responsabilidade social dos professores está em compreender que a ressocialização pode ocorrer através da educação e que a vida desses apenados pode ser reconstruída em bases mais sólidas e diferentes.

Vale ressaltar, que existem singularidades que o professor que atua no interior das prisões enfrenta no seu fazer diário. Singularidades estas que vão desde a falta de espaço físico adequado para o exercício da docência, bem como as limitações impostas pela instituição penal a fim de manter um regime disciplinar que não possibilita uma melhor dinâmica no processo de ensino e de aprendizagem, assim como, a falta de material pedagógico, recursos didáticos e tecnológicos, a rotatividade dos alunos, que prejudica a permanência, e a continuidade da escolarização, e um aspecto importante já elencado em outra categoria: a dificuldade de se trabalhar com salas multisseriadas.

Frente as essas singularidades, é imprescindível acrescentar outras competências necessárias a esse profissional, dentre elas, estar capacitado para criar situações pedagógicas que extrapole os muros da prisão, aprendizagens que possibilite ao aluno interno se reconhecer como participante de uma sociedade, e que as disciplinas curriculares possam auxiliá-lo na reflexão dos temas pautados nos direitos humanos, cidadania, ética e valores sociais.

Ante a complexidade social e a necessidade de redefinição dos valores formativos, surge a epistemologia da prática como paradigma colaborativo que entende o professor como sujeito e não como objeto da formação. Na obra analisada, é presencial o termo “ contexto concreto” como elemento fundamental para a geração de conhecimentos pedagógicos. Nessa direção, Imbernón (2011, p.70) afirma que “é num contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática, ou seja, o trabalho, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz à docência”. Desse

modo, o sentido de cada situação é elaborado e construído pelos seus iguais em um movimento de ação-reflexão-ação.

O professor que trabalha nas salas de aula de jovens e adultos tem a necessidade de um embasamento teórico que lhe possibilite fundamentar e estruturar o seu conhecimento metodológico. Esse embasamento teórico-metodológico o auxiliará no seu fazer docente cotidianamente, principalmente na compreensão dessa realidade específica e suas marcas próprias, auxiliando no desenvolvimento de suas atividades e sua prática docente na EJA. Freire (1999) salienta a necessidade de o educador revestir-se de sensibilidade e acreditar no potencial do ser humano ofertando uma educação capaz de provocar no educando o desejo de lutar contra as adversidades e perigos de seu tempo:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1999, p.90).

A identidade docente das professoras pesquisadas foi construída ao longo de suas experiências e vivências por caminhos muitas vezes tortuosos, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino cujas ações de políticas formativas ainda são consideradas fragilizadas, pois não existem formações específicas para formar os professores que atuam em prisões no município de Juazeiro. Diferentemente do que orienta o Art. 11, da Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010: “ Art. 11: Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal” (BRASIL, 2010).

Imbernón (2011) afirma que o professor se constrói e reconstrói constantemente durante a vida profissional em sua relação com a teoria e a prática. No entanto, percebe que essas profissionais se constituíram professoras em prisões no seu fazer docente, a partir de suas vivências de professor no cárcere, bem como na troca de saberes com seus pares no ambiente de trabalho. Essa prática formativa denomina-se autoformação, que significa um processo constante de aperfeiçoamento docente que se reproduz no modo de como o professor constrói a sua identidade profissional, construindo e se reconstruindo, no bojo da sua prática pedagógica.

O autor também defende um modelo de formação e cultura profissional que facilite a formação do coletivo e não só do indivíduo, pois para ele, a formação na “dimensão coletiva” contribui para a emancipação profissional possibilitando ao docente criar processos de intervenção autônomos (IMBERNÓN, 2011).

Nesse movimento, faz-se pautar o que Imbernón(2011) traz sobre a formação e a qualidade da educação, “ temos que buscar a qualidade mais sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho” (Idem, 2011, p. 108). Por isso a necessidade de um preparo profissional que gere atitude dialógica e estratégias de intervenção num ciclo de aprender a aprender contínuo considerando os contextos reais e sociais, bem como a situação de incerteza e complexidade que caracterizam a profissão docente.

Frente ao desafio da não formação e da não escolha por trabalhar em salas de aulas em espaços prisionais, mesmo que ainda não se sintam preparados para atuarem neste cenário, percebe-se uma particularidade entre as professoras pesquisadas: a sensibilidade e a compreensão da realidade vivida e para quem se está ensinando, bem como o desejo de que, através do estabelecimento dos diálogos, possam se construir e solidificar as relações de proximidade visando sobretudo, o acolhimento daquele aluno que carrega dentro do seu eu o sentimento de abandono.

5.4.2. A ausência de uma proposta curricular específica para EJA em prisões

Trataremos de discutir a proposta curricular que orienta a EJA no CPJ. De acordo com as professoras colaboradoras, a proposta não atende as especificidades do cotidiano vivido nas unidades prisionais, conforme relatos abaixo:

Lá no conjunto penal por ter uma escola específica não tem uma proposta educacional sequer até agora, há mais de 10 anos que funciona. Lá é um conjunto penal, é uma escola diferenciada e a Secretaria quer que a escola funcione igual a escola regular. Não entendo! (Respeito)

Precisa de uma proposta mais adequada para aquela realidade ali, para eles o que é significativo ali é aprender a ler, pois eles têm muita vontade de aprender a ler, você vê nos olhos deles essa sede de aprender a ler, começar pelo básico, eles podem até conhecer outras disciplinas, mas se eles não souberem ler, desenvolver a leitura para que eles possam ler e entender, pois muitos leem e não entendem (Fé).

Falta a elaboração de uma proposta de acordo com as vivências, que possa ser feito um grupo de estudo, com os profissionais de cada área e que fizesse uma busca do que é realmente relevante para aquele aluno. Quando estamos em sala de aula, nós sabemos o que é importante, o que se pode trabalhar. Porém, da maneira como está aquela proposta de ensino regular só com o nome da EJA na capa não é significativa não, principalmente para os alunos do cárcere que já vem da escola regular (Transformação).

Para refletir acerca da proposta curricular para a educação em prisões, tomamos como referência o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia, elaborado em 2015, pela Secretaria da Administração Penitenciária – SEAP e a Secretaria Estadual de Educação – SEC. O Plano orienta que a proposta curricular da EJA deve ser

[...] compreendida enquanto processo de formação humana plena, que deve levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. Ou seja, uma educação que possibilite, aos sujeitos dos setores populares, a garantia do seu direito à educação básica, através do atendimento às especificidades de comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de privadas de liberdade (BAHIA, 2015, p.33).

O Plano Estadual também orienta que a proposta curricular deve ser referendada na Política da EJA para a Rede Estadual que tem como princípios norteadores a perspectiva freireana de conceber a EJA na especificidade dos tempos humanos e da reflexão acerca de quem e de que modelo de sociedade estamos trabalhando, buscando sobretudo, adequar a dinâmica organizacional e curricular da EJA às necessidades de aprendizagem e formas de vida e sobrevivência desse coletivo do cárcere.

A organização curricular, de acordo com o Plano Estadual, deve retratar a junção dos saberes construídos dos alunos internos ao longo de sua trajetória de vida e sua experiência no cárcere, fazendo uma tessitura com os conhecimentos escolares, organizados por componentes curriculares. Sugere ainda uma organização curricular pautada em

Eixos Temáticos (conhecimento originário da prática social), Temas Geradores (situações que expressam a realidade mais próxima, fatos e contradições da realidade vivenciada) e áreas do conhecimento (Conhecimentos históricos sistematizados organizados nas diversas disciplinas) (BAHIA, 2015, p.34)

Ao fazer uma análise da referida proposta que norteia o trabalho das professoras da EJA, percebe-se que há uma dicotomia entre o que orienta o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA, uma vez que a proposta não condiz com as especificidades do ambiente prisional, tornando-se assim, um desafio para as professoras elencarem, ou selecionarem os conteúdos relevantes e significativos para aqueles alunos. Defendida por Apple (2008, p. 76), “a existência de um currículo descentralizado, com ênfase no “local” possibilitando o respeito a heterogeneidade que marca os estabelecimentos penais”.

Quando perguntadas: Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados? Elas responderam que:

Faço a seleção dos conteúdos, aquilo que vai ser mais relevante, por exemplo: Dentro de um texto eles saberem o que é um substantivo próprio, o que é um substantivo comum, o que é um adjetivo, o que é um artigo definido, um artigo indefinido, uma coisa mais aprofundada da análise sintática que eu sei que não é tão usada nesse contexto, mas sei que é importante para eles. Eu sempre digo: isso aqui não é tudo, esse assunto ele ainda precisa ser mais aprofundado, mas no momento isso aqui é importante para vocês terem esse conhecimento, para quando vocês forem escrever um texto, fazer uma carta, saber fazer um parágrafo, coerência e coesão, de saber começar um texto com letra maiúscula, e saber que ele precisa ter início, meio e fim. Não é você começar de qualquer jeito e terminar de qualquer jeito não. Tem que haver uma sequência lógica, não trabalhar a gramática solta, mas que de dentro de um texto eu possa dali, como você já passou para a gente em anos anteriores, em um texto você identificar vários elementos da gramática. E eles saberem que ali é um adjetivo, que quando eu vou escrever nome de pessoas, nomes próprios, tenho que escrever com letra maiúscula, para que eles façam essa analogia e que eles não esqueçam e escrevam seu próprio nome, pois ainda encontramos alunos na Etapa 5 que ainda escrevem seu nome com letra minúscula, ou seja, fora da norma culta (Transformação).

Eu seleciono os conteúdos priorizando o que de fato eles precisam aprender: eles precisam aprender a multiplicar, a sistematizar no papel, a dividir, conhecer as formas geométricas isso na Matemática. No Português eu acho a proposta muito deficiente por exemplo: gramática, nós não sabemos o que temos que trabalhar, se é para trabalhar verbo, se é para trabalhar substantivo, advérbio, não tem nada disso, você vai tentando ver a questão da leitura, da escrita, da produção textual, de problemas, um conteúdo de Ciências, de História, você procura atender a proposta (Fé).

Ao analisar os discursos proferidos pelas professoras, percebe-se que há uma preocupação em ressignificar os conteúdos que estão postos na proposta, da forma como estão impostos, buscando atender as necessidades emergenciais dos alunos internos, a partir de uma (pré) análise do que de fato é significativo, na percepção delas. Entretanto, a proposta curricular da EJA que orienta os professores ainda se encontra impregnada de conteúdos do ensino regular o que provoca um entendimento distorcido do que vem a ser significativo para o jovem e adulto privados de liberdade na perspectiva da educação libertadora, emancipadora, que possa ser utilizado como prática social devendo ser sobretudo um instrumento transformador.

Também penso que a falta de formações específicas para essa modalidade de ensino, ainda contribui para a existência de discursos impregnados de percepções distorcidas acerca do que vem a ser significativo para o coletivo no cárcere. Para Freire (1999, p.87) essa falsa concepção é “[...] um ato de transferência de conhecimento. Em tal prática, os educadores são possuidores do conhecimento, enquanto os educandos são como se fossem ‘vasilhas vazias’ que devem ser enchidas pelos depósitos dos educadores”.

Onofre (2016) corrobora afirmando que:

[...] esses professores nem sempre sabem “o que ensinar” e “como ensinar” para pessoas adultas e, simultaneamente, não conhecem o contexto prisional e suas rotinas, uma vez que a prisão se caracteriza por ser uma instituição impermeável (GOFFMAN, 1996). Ou seja, para garantir o controle social, ela tem pouca ou nenhuma disposição em se relacionar, dialogar e ter contato com elementos externos (ONOFRE, 2016, p.157).

Esse desconhecimento a autora atribui a falta de formação inicial e continuada para os professores que atuam nesses espaços singulares. Onofre complementa ainda que:

O professor que atua na escola do sistema prisional necessita de formação específica em EJA, além de formação continuada que contribua na superação dos dilemas vivenciados na prisão, para realizar sua tarefa docente em prol de uma educação emancipadora, que se propõe a procurar a emersão das consciências, objetivando a inserção crítica do sujeito na realidade (ONOFRE, 2016, p.157).

Nesse sentido, há uma urgência em se repensar na construção de uma proposta político pedagógica um imprescindível “instrumento educacional capaz de ressignificar o sentido historicamente atribuído ao crime, à pena e à prisão no Brasil, a partir do momento em que se coloca a educação e seus objetivos como elemento importante para a reabilitação penal” (SILVA & MOREIRA, 2011, p.89). Que sobretudo, oriente na adequação de uma proposta

curricular para EJA dentro do CPJ, de modo que, as aulas sejam organizadas baseadas na organização dos conteúdos levando em consideração quais saberes são significativos para os alunos do cárcere. Do contrário, a escolarização de alunos privados de liberdade nunca se constituirá como uma educação formadora de conhecimento e libertadora, mas somente uma forma de remição da pena pelo estudo.

5.5. A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS CELAS DE AULA

Esta categoria discute a tessitura do ensinar e aprender, relação esta que implica num movimento de “mão dupla”, pois de acordo com a perspectiva freireana “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, ou seja, “não há docência sem discência”, uma vez que é a partir da relação do eu e o outro que o sujeito ao ensinar, aprende e ao aprender ensina (FREIRE, 1996, p.25).

5.5.1. O exercício docente no cárcere: dialogando com a prática

Nos diálogos com as professoras percebeu-se que há uma dialogicidade entre aquelas que ensinam e eles/as que aprendem, são interações que visam sobretudo diminuir as distâncias entre elas e a complexa realidade dos educandos. Elas tecem uma avaliação sobre a sua prática docente frente aos desafios de atuar num espaço em que a escola existe, porém assume uma posição de inferioridade se comparada com o sistema de controle que segrega a autonomia docente no cárcere.

Aprendemos que o aluno vai aprendendo em um processo, a partir do estudo, um ano só não é o suficiente para que aprenda tudo. O processo é contínuo, ele não aprende tudo, é muita coisa, ele não aprende durante 1 ano, nem 2 anos, nem 3 anos é um processo, cada dia ele vai aprendendo, vai evoluindo, vai desenvolvendo. Para mim o que é gratificante é isso, é você ver ele avançar, não é tanto a questão do outro chegar e dizer seu trabalho foi 10. Às vezes o outro diz: que trabalho feio, desorganizado, mas para meu aluno ele foi tão significativo, ele entendeu minha mensagem, o que eu queria passar para ele, então para mim minha gratificação é essa. O que me prende a gostar de trabalhar no presídio é perceber essa gratidão deles. Eles são tão gratos com o pouco que aprende e a gente fica muito feliz por contribuir, pois é significativo tanto para mim quanto para eles (Respeito).

Eu sei que minhas aulas não são das melhores, sei que precisa melhorar bastante, mas eu não culpo só a mim, eu culpo um sistema

que não me ajuda a ficar cada vez melhor por meio de formações mais adaptadas à realidade daquele lugar. Então, eu acho que a culpa não é minha, só minha, eu busco fazer meu trabalho dentro das minhas possibilidades, penso que o sistema de avaliação, uma sala de aula multisseriada, pessoas que tem problema de visão, de audição, a idade, tudo isso eu acho que interfere no resultado do meu trabalho. Se o Estado olhasse de uma forma diferente para a educação as coisas poderiam ser diferentes. É como um médico, ele pode ser o melhor médico do mundo, se ele não tiver o material para salvar a vida dos pacientes ele não vai poder salvar. Assim, é o professor, não basta apenas o salário, são as possibilidades também de se trabalhar, o meu espaço, o material que eu tenho, tudo isso é que vai ajudar a fazer uma boa aula (Fé).

Dentro das nossas possibilidades eu considero meu trabalho bom, poderia ser melhor, diante das dificuldades de você levar um vídeo para que eles façam uma análise de um filme, você vai estar dividindo a atenção com todo o resto e o barulho não faz com que o aluno se concentre e você acaba indo na contramão, não tem como você querer um resultado daquilo ali. Fazer algo diferente, levar um vídeo, um Datashow, um multimídia não tem como, diante dos empecilhos que a unidade coloca tem que ser agendado, de ter uma pessoa para montar, as dificuldades que eles colocam acabam nos desestimulando. Levar uma pesquisa de recorte, levar tesouras, traz uma tensão de entrar com um quantitativo e sair com o mesmo quantitativo, cuidando para que ninguém saia para pegar uma tesoura e passar para alguém, tudo isso nos impossibilita de fazer algo novo, você é impedido por conta dessas circunstâncias (Transformação).

Eu mesma que não tinha experiência nenhuma comecei a mudar a forma de como trabalhar com eles, não fugindo do conteúdo, não concordo, em levar palavras-cruzadas, atividades sem sentido. Não adiantava eu estar levando uma cruzadinha porque eles não estavam nem lendo diante da dificuldade. Então eu passei a levar esse tipo de atividade dentro do meu conteúdo (Esperança).

A professora Esperança demonstra preocupação com a prática pedagógica desenvolvida, exigindo uma reflexão acerca de sua prática, bem como a busca de estratégias para uma nova forma de transpor os conteúdos de sua disciplina. Pois, considerando as dificuldades de aprendizagem dos alunos internos, dada os diversos níveis de conhecimento e de aprendizagens, é necessária uma reorganização de suas metodologias bem como buscar minimizar os desafios existentes nesse ambiente de aprendizagem inserido nesse contexto.

A escuta das professoras pesquisadas reflete a preocupação acerca dos saberes e aprendizados através da interação, das trocas, das experiências, das limitações, dos desafios e

dos conhecimentos, que acontecem num processo de aprendizagem colaborativa entre professoras e alunos.

Essa aprendizagem elencada por elas, revela que a sua experiência docente vem se manifestando de acordo com a ideia de Tardif & Lessard (2005) quando afirmam que a formação teórica deve dialogar intrinsecamente com a formação prática, com sua experiência profissional, experiência essa construída a partir das suas vivências com seus pares se constituindo em saberes necessários à sua profissionalidade docente.

Analisando o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia, percebe-se que há uma preocupação com a especificidade dos alunos da EJA em situação de privação de liberdade. O Plano trata das práticas pedagógicas e atendimento à diversidade, inclusive para aqueles alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com o Plano o trabalho pedagógico deve ser compreendido na perspectiva da construção coletiva, respeitando os sujeitos das aprendizagens, como cidadãos de direitos, visando sobretudo viabilizar meios a existência de uma escola democrática e de qualidade para todos e todas.

Orienta ainda que cada Unidade Prisional, juntamente com as Secretarias de Educação deve criar estratégias para fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos específicos e metodologias adequadas as especificidades desses alunos. Bem como, os instrumentos de avaliação e de formação continuada de docentes das redes públicas que atuam em prisões. Verifica-se, também que a oferta da EJA deve estar articulada à educação profissional e a implementação de diretrizes educacionais em regime de colaboração. A leitura possibilitou constatar que o texto apresenta orientações muito superficiais, não especificando como de fato acontecerão.

Assim, a escola, frente a esses desafios, precisa repensar, formular um Projeto Político Pedagógico (PPP), pois como afirma Silva & Moreira (2011, p.89)

[...] esse instrumento educacional seria um meio de ressignificação do sentido historicamente atribuído ao crime, à pena e à prisão no Brasil, a partir do momento em que se coloca a educação e seus objetivos como elemento importante para a reabilitação penal (SILVA & MOREIRA, 2011, p.89).

Ainda de acordo com os autores, o PPP específico para a educação em prisões possibilita a articulação entre o que regulamenta a legislação educacional (LDB) e a Lei de Execução Penal, potencializando entre pedagogia e direito penitenciário, mobilizando os diferentes profissionais das prisões em torno de objetivos comuns (SILVA & MOREIRA, 2011, p.91-92).

Na concepção freireana, a construção de um Projeto Político-Pedagógico não deve se dar em forma de “pacotes” para serem executados a partir de orientações prévias elaboradas pelos iluminados (FREIRE, 1997). Nessa perspectiva, a educação deve ser uma área do conhecimento em que o multiculturalismo transcenda os moldes educacionais tradicionais, no qual o direito de ser diferente amplie e consolide os processos de emancipação.

Freire (1976) recomenda ainda que os professores devem buscar estratégias metodológicas que se adequem as diversidades dos contextos educacionais e suas experiências. “Escrevam pedagogias e não sobre a pedagogia”, dessa forma, se faz necessário o reconhecimento da dinamicidade e complexidade da vida do cárcere, por meio de propostas pedagógicas que referenciem as histórias de vida, as culturas, ressignificando as consequências do cárcere na vida desses privados de liberdade.

Na sua obra “Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar”, Freire (1997) elucida que os problemas relacionados à qualidade da educação, não se resume apenas à dimensão pedagógica, encontram-se envoltos numa tessitura que permeiam as dimensões política e ética, e que particularmente na educação de adultos em prisões essas dimensões ficam mais evidentes. Ou seja, é preciso que as estratégias metodológicas sejam pensadas não apenas na perspectiva da escolarização, mas sim na transformação, libertação e emancipação desses alunos quando em liberdade.

A escola nessa perspectiva tanto pode contribuir para dizimar os instrumentos de dominação como podem

[...] apresentar-se como um espaço que se paute por desenvolver uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente destinada aos jovens e adultos (PORTUGUÊS, 2001, p.116).

Na perspectiva de humanização, do ‘ser mais’ concebida por Freire, é preciso que ressignificamos o conceito de ressocialização. Tendo em vista, que a sociedade colocou esses indivíduos nesses lugares e a escola precisa conhecer quem são esses alunos e como deve prepará-los para que possam ser incluídos nessa mesma sociedade, na certeza de que o cárcere e a escola são frutos dessa sociedade. Os alunos internos não saem da sociedade, eles ficam privados de liberdade, e como espaço de troca de experiências a escola deve assumir tal responsabilidade uma vez que não há neutralidade na educação.

5.5.2. O sentido das aprendizagens nas celas de aula

Aqui buscamos escutar as professoras no que tange ao sentido das aprendizagens ocorridas nas celas de aula. As reflexões apresentadas descortinam as aprendizagens significativas a partir das narrativas sobre os saberes e as “muitas” aprendizagens construídas na escola no ambiente prisional, de acordo com os discursos abaixo:

Para mim, significativo é eu pegar um aluno que não é alfabetizado, pois muitos que chega na minha sala são dessa forma, não conhece as letras e a gente vai polir. Na verdade, nós sabemos que já existem novos métodos de ensino para alfabetizar, que diz assim: que a gente hoje não deve partir da letra, mas partir do texto, do contexto. Mas, lá ainda funciona, conhecendo a partir das letras, você conhecer, pegar aquele aluno e você polir, **você sente no seu rosto a vontade de aprender. A caneta na mão dele pesa mais do que uma enxada, do que uma pá, do que um machado. A caneta pesa muito mais, pois eles colocam tanta força para escrever seu nome, que você sente no rosto dele aquela angústia como se fosse a coisa mais difícil do mundo.** Eles ficaram a margem dessa educação, eles não tiveram acesso a ela e hoje eles estão ali naquele local e muitas vezes não se vê integrante daquela situação, **eles ainda se sentem humildes e você vê eles evoluírem, mostrar a você a palavrinha se realmente está certa.** E você vê eles já começando a escrever, desenvolver uma boa produção e aí dizer sim **eu não sabia fazer meu nome eu já sei eu não sabia escrever, e eu já sei. Para mim o que é gratificante é isso** (Respeito).

Se você leva um texto e pede para eles lerem e pergunta o que eles acharam do texto e eles respondem: Eu não entendi! Leia professora! Daí você lê o texto, dá exemplos, relacionando com o contexto daí todo mundo entende, todo mundo participa. **Significativo é quando nós vemos eles mudados, uma vez que a sociedade não abraça, quando eles saem de lá as portas se fecham para eles. Então, se eles não tiverem o conhecimento, se não tiverem o estudo, eles não vão para lugar nenhum mesmo.** Eles se apegam muito ao estudo para que quando sair possam pegar um ônibus, pois muitos entram ali sem saber ler e escrever. Hoje eu posso pegar um ônibus, hoje eu posso arranjar um trabalho, são vários os depoimentos que nós ouvimos ali dentro (Liberdade).

Significativo é quando seu aluno desenvolve sua criticidade, saber fazer uma análise de uma situação em um texto, e saber se inserir no contexto. Eu digo para eles: a escola não é só para absorver o que o professor diz não, você tem que levar esse conhecimento para a sua vida prática porque assim, aquilo que você aprende ninguém vai tirar de você. A partir do momento que você tem argumento, você pode contestar qualquer pessoa, desde que você tenha argumento, mas se

“você não tem, você vai falar o que? Você só vai balançar a cabeça e dizer que está bom (Transformação).”

Acredito que é significativo sim. Hoje eu estava trabalhando geometria e às vezes nós pensamos que um conteúdo não faz sentido, quando você pega a geometria e traz para a realidade, você percebe que tudo que está ao nosso redor é construído com as formas geométricas e nós vamos fazendo esse paralelo. E daí nós dizemos para eles o conhecimento vocês têm, basta apenas sistematizar. Você olha para um espelho ele é retangular, você olha para uma bola ela tem o formato de uma esfera, tudo ao nosso redor tem uma forma geométrica e você pensa que isso não faz sentido, fazendo esse paralelo do conteúdo com a vida deles, isso dá um significado sim, muito grande (Fé).

Os elementos presentes nas narrativas das professoras evidenciam situações de ensinar e aprender, que se constituem em aprendizagens significativas na vida dos educandos, destacando a importância da leitura e da escrita como instrumentos imprescindíveis a transformação social, uma vez que a leitura da palavra está intrinsecamente relacionada à leitura de mundo. Freire (1999) esclarece que a condição de analfabeto está para além da não capacidade de ler e escrever, para o autor

O “analfabeto” político – não importa se sabe ler e escrever ou não – é aquele ou aquela que têm uma percepção ingênua dos seres humanos em suas relações com o mundo, uma percepção ingênua da realidade social que, para ele ou ela, é um fato dado, algo que é e não que está sendo (FREIRE, 1999, p.90).

Essa visão mostra a importância do professor alfabetizador no processo dialógico de alfabetização. Onofre (2014) ressalta que a leitura e a escrita abrem portas para o conhecimento, enriquecendo os relacionamentos e possibilitando novos modos de pensar, viver e portar-se em sociedade dentro e fora do cárcere. Saber ler e escrever na sociedade contemporânea é uma questão de sobrevivência e dentro da prisão a leitura e escrita representa uma condição de empoderamento, conforme o relato abaixo:

Aconteceu que uma vez um rapaz pediu a outro colega para ele escrever umas cartas para a namorada dele. As cartas eram bonitas e o rapaz tinha muitas ideias mais não sabia escrever. Daí o colega escrevia as cartas, todas maravilhosas. Tudo o que ele escrevia, dizia que estava bom. Aí lá no final ele assinava. Mandou várias cartas para essa moça e ela foi se apaixonando com as cartas carinhosas. Chegou o período de casamento, e aquele que era o

namorado perdeu para o Escriba, esse casamento aconteceu. Também aconteceu outra situação, o interno não teve mecanismo de defesa para dizer que não foi ele, e daí obrigaram a ele a assumir um crime que não cometeu, porque ele não sabia ler. São alguns fatos que aconteceram lá dentro, eles mesmos que relatam e acreditam na importância do aprender a ler (Respeito).

A alfabetização nesse sentido, assume um status fundamental no processo formativo do sujeito privado de liberdade, tendo em vista que este espaço “[...] é um marco especialmente árido para os processos educativos, cuja finalidade, entre outras, é permitir que as pessoas tomem suas próprias decisões, assumam controle sobre suas próprias vidas” (ONOFRE, 2011, p. 275), e possam ressignificar suas aprendizagens visando transformações de atitudes contribuindo assim no processo de (re)inserção social do sujeito.

Freire (1999) afirma que ‘ler é reescrever’ sua história, para além da compreensão ingênua do ato de ler e escrever estar associado com o ato de ‘comer’, pois como denominava Sartre (1959) essa falsa concepção é uma ‘concepção nutricionista do conhecimento’. Assim, “aqueles que leem devem fazê-lo para tornar-se ‘intelectualmente gordos’” capaz de produzir uma consciência na prática libertadora (FREIRE, 1999, p.87-94).

Partindo do pressuposto de que a linguagem se configura como um instrumento inclusivo do sujeito na sociedade e, notadamente, no interior das prisões, uma vez que existe uma real necessidade de se apropriar da leitura e da escrita nesse contexto, é um meio de comunicação com o mundo extramuros e possibilita a garantia dos seus direitos em relação à sua situação de vida, incluindo-se seus processos. Soares (2006) explica que

[...] as sociedades modernas são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política econômica, cultural e social, e é não só enormemente valorizada, mas mais que isso, é mitificada. Nesse contexto, a alfabetização é um instrumento necessário à sobrevivência política, econômica e social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder (SOARES, 2006, p.58).

Para os professores da educação básica, e notadamente os que atuam na EJA, é imperioso abordar conteúdos que promovam uma aprendizagem significativa. Essa ação só se tornará válida quando esse educando for estimulado a refletir, provocado a relatar suas vivências, questionados sobre determinados conteúdos. Possibilitando aos educandos subsídios de apreensão da realidade intervindo nela como “sujeitos de transformação política da sociedade” (FREIRE, 1996, p.93).

Significar o aprendizado está etimologicamente intrínseco na relação entre o novo conhecimento incorporado as ideias simbolicamente expressas ao que o aluno já sabe, a algum aspecto relevante na sua estrutura de conhecimento e adquire um novo significado (AUSUBEL, 1968, p. 37).

Santos (2008) explica que precisam existir dois pressupostos para que a aprendizagem significativa aconteça: O primeiro é de que essa ação depende da motivação do aluno para aprender, se ele quiser apenas memorizar o conteúdo isso poderá acontecer mecanicamente. Porém, se o conteúdo escolar seja potencialmente significativo, que tenha um significado lógico de acordo a experiência de vida de cada indivíduo, o aluno fará uma filtragem daqueles conteúdos que implicam numa significação para ele. Sacristán (1995) explica que devemos perceber o que “os homens fazem na vida real e saberemos o que deve ser o conteúdo de sua escolaridade” (SACRISTÁN, 1995, p. 155).

Fazendo uma síntese das categorias e subcategorias extraídas da análise do conteúdo de modo mais abrangente, observa-se que a pesquisa-formação e as entrevistas narrativas foram instrumentos imprescindíveis que possibilitaram apreender as percepções que as professoras têm acerca dos desafios e possibilidades da efetivação da educação na prisão. A escola, para as professoras, configura-se como um espaço único dentro da prisão em que os internos são respeitados nas suas diferenças, lugar em que professores e alunos cotidianamente compartilham conhecimentos e os alunos são motivados a avançarem na sua escolarização com vistas a buscar novas possibilidades para a ressocialização.

As categorias também apontam que, em decorrência da inexistência de formações específicas os professores que atuam no CPJ, apresentam uma crise de identidade docente, pois esses profissionais ainda têm sua percepção de educação em prisões muito enraizada nos moldes do ensino regular, lugar em se constituiu a sua profissionalidade docente. Quando perguntadas como se deu o processo de escolha para atuarem em prisões, os resultados mostram que não houve uma preparação, uma formação que auxiliassem esses profissionais a compreenderem a realidade daquele lugar, bem como o perfil dos alunos com os quais elas iriam trabalhar.

As formações que lhes são ofertadas reduzem à reprodução de competências técnicas, esvaziadas de significados e sentidos da realidade na qual estão inseridas. A EJA em estabelecimentos prisionais, assim como em outros contextos, deve atender as necessidades dos educandos desse lugar, respeitando suas histórias de vida e com paradigmas educacionais pautados no processo de formação humana plena, que considere as formas de vida, trabalho e sobrevivência desses alunos que voltam às salas de aula em busca da escolarização perdida.

Os resultados também revelam o que Nóvoa (2007) defende: a não separação do ‘eu pessoal do eu profissional’. As narrativas de cada uma das professoras colaboradas estão impregnadas de subjetividades reveladas por meio de suas percepções, os elementos narrativos possibilitaram apreender que mesmo em tempos da racionalização e da reprodução mecânica de metodologias de ensino, cada professora carrega consigo o seu modo de ‘ser professor’.

As respostas dadas quando questionadas como se tornaram professoras no cárcere se assemelham ‘aos três AAA’ concebidos por Nóvoa (2007):

- *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens.
- *A de Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões de foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
- *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 2007, p.16).

Os dados da pesquisa reafirmam a concepção de que a identidade não é algo adquirido, produzido, ela vai se constituindo através de um espaço de ‘lutas e conflitos’, de modos de ‘ser e de estar na profissão’. Assim, é pertinente falarmos no processo identitário, dada a dinamicidade de como cada um ‘sente e se diz professor’. E esse processo identitário se constrói por meio da tessitura dos sentidos da história pessoal e profissional de cada professor (NÓVOA, 2007).

Em tempo, penso que uma proposta de formação continuada para professores que atuam em prisões se configura como elementar para refazer identidades, uma vez que os momentos formativos possibilitariam momentos de diálogos reflexivos acerca de temas pertinentes que favorecessem na acomodação de inovações, bem como na assimilação de mudanças paradigmáticas que subsidiassem na elaboração de um Projeto Político Pedagógico para essa escola, assim como a ressignificação da proposta curricular na perspectiva da formação integral desse adulto e conseqüentemente na construção de metodologias e práticas pedagógicas que oportunize uma aprendizagem significativa no sentido do ‘Ser mais’.

6. O PONTO DE CHEGADA: O CAMINHO FOI TRILHADO POR MARCAS (IN) CONCLUSIVAS

Chegar até aqui me convida a refletir acerca da trajetória percorrida até alcançar o ponto de chegada, uma caminhada por vezes solitária, permeada por momentos de angústia e ansiedade frente às demandas e dos problemas travados no cotidiano, uma corrida contra o tempo que aumentava cada vez mais a pressão, as renúncias que tive que fazer e priorizar situações para poder dar conta de finalizar este trabalho. Mas, o desejo de alcançar o meu objetivo foi maior e mais revigorante que me impulsionou a chegar ao fim dessa andança.

Consegui, enfim, alcançar ponto de chegada o que também me provoca a refletir sobre o objetivo geral que norteou esse estudo buscando analisar reflexivamente as experiências formativas dos professores que atuam no CPJ, os sentidos e o se constituir educador num lugar excludente em que o fazer pedagógico se torna uma tarefa complexa demandando saberes imprescindíveis para a atividade docente em prisões, buscando identificar, por meio das percepções das professoras os sentidos e os significados da docência no cárcere. Objetivo este que se propôs a responder ao seguinte questionamento: Quais percepções as professoras do Conjunto Penal de Juazeiro-BA têm acerca das experiências do constituir-se educador em prisões?

Para atender ao objetivo proposto, inicialmente busquei fazer uma análise das produções que discutem a problemática da educação em prisões pesquisadas e publicadas no período de 2013 a 2017, o estudo possibilitou observar que as produções visavam discutir a educação em prisões e os desafios de sua efetivação de modo generalizado. Foram encontradas algumas aproximações e distanciamentos com o objeto de estudo deste trabalho, entretanto, percebeu-se que as produções não apontavam ações propositivas, ficando apenas no campo da investigação sem apresentar propostas de intervenção na realidade pesquisada. A escassez de políticas públicas e a efetivação do que orienta as diretrizes educacionais para os jovens e adultos privados de liberdade e sobretudo, a falta de uma formação docente que considere a especificidade desse contexto educacional, foram aspectos apontados pelas professoras como entraves para o exercício docente no cárcere. É importante destacar que a existência da escola é imprescindível na construção de espaços em que o privado de liberdade possa ressignificar a sua realidade. Entretanto, para que a educação ofertada seja de fato emancipadora, o professor precisa estar capacitado para enfrentar as particularidades de educar em ambientes prisionais.

Para embasamento teórico busquei fundamentação nos marcos que buscaram avançar nas políticas de educação em prisões, tanto na legislação que regem a Educação em

Estabelecimentos Prisionais bem como a Execução Penal e as respectivas diretrizes da EJA em sistemas de privação de liberdade. Ainda busquei suporte teórico nas referências bibliográficas que discutem o tema, autores que se propuseram a investigar e a tecer percepções acerca dos desafios da educação no sistema carcerário brasileiro, apontando convergências e perspectivas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado, sempre na perspectiva da ressocialização, objetivo maior da existência de uma escola num espaço exclusivo.

A pesquisa teve como sujeitos interlocutores, 05 (cinco) professoras colaboradoras que atuam dentro da unidade prisional, cujos dados coletados a partir da pesquisa-formação bem como das entrevistas narrativas e das observações em campo, foram registradas em um diário de bordo e as narrativas foram armazenadas em um aparelho de gravação de voz, pautadas na pesquisa dialógica em que se visou sobretudo, apreender a realidade pesquisada, compreendendo o objeto de pesquisa na sua totalidade. O traçado de um caminho que me levou a descrever, interpretar e compreender o outro, o fazer do e com o outro, possibilitando que os atores da pesquisa e suas ações de ensino e aprendizagens pudessem ser analisados e se constituíssem como elementos fundamentais nessa investigação.

Compreender o constituir-se professor no cárcere bem como o sentido e os significados dessa docência se configura como um importante e necessário subsídio à literatura no âmbito da educação em prisões, uma vez que as pesquisas nessa área se preocupam em discutir problemáticas relacionadas à escola e a reintegração social, sendo ainda acanhadas as investigações e as discussões acerca da docência, do fazer e da formação docente, sobretudo, quando realizada, tendo como colaboradores, os professores que atuam nesses espaços. A presença do professor nesse ambiente repressivo é um elemento a mais no processo de ressocialização dos privados de liberdade. Dessa forma, se torna imprescindível a oferta de formações específicas principalmente para auxiliá-los na escolha do que ensinar e como ensinar nessa escola, nesse espaço, nesses tempos e para esses sujeitos singulares.

Dar voz às professoras foi elementar na construção da pesquisa, as narrativas deram contorno e traçaram uma tessitura entre suas trajetórias de vida e profissional que se entrelaçaram com minha própria história de formação docente, possibilitando assim um entrecruzar dessas muitas histórias, construídas na dialogicidade entre o objeto pesquisado e a pesquisadora. As narrativas comprovaram que as professoras foram se constituindo professoras em prisões a partir de suas experiências anteriores e da troca de saberes com seus pares, ou seja, foram se constituindo por meio da autoformação, momento em que o docente toma consciência de suas fragilidades e necessidades, limites situacionais, que impeçam ou lhes impulsionem a transformar a sua prática.

Os momentos vivenciados durante a pesquisa foram muito relevantes, pois se configurou como ímpares, momentos de uma escuta sensível, em que a pesquisa participante possibilitou a construção dos conhecimentos feita pelos próprios participantes, cujo envolvimento direto com as perguntas lançadas fizeram elas rememorem, se emocionarem, refletirem, desabafarem e com o auxílio da pesquisadora, buscar transformar a realidade a partir dos relatos, das histórias de vida, da formação docente, da construção identitária, e da identidade docente, conscientizando-se do seu papel enquanto agente transformador.

Logo, a pesquisa buscou muito mais além da verificação das hipóteses levantadas, ela esteve imbuída principalmente em significar e ressignificar os processos educativos que se estabelecem dentro das celas de aula do CPJ. O trabalho se propôs a mostrar essa escola não somente pela perspectiva do pesquisador, mas das professoras que cotidianamente trabalham nesse espaço, a partir de uma construção crítica epistemológica para além de sua experiência profissional. Tendo em vista que a função da escola nos espaços prisionais, ainda é um tema passível de muitas discussões e interpretações, pois a sua existência está condicionada às ações políticas excludentes. Exigindo da sociedade uma maior compreensão que esses indivíduos que fazem parte desse contexto como cidadãos de direito, dentre vários, o direito à uma educação de qualidade, se de fato o projeto político que rege nosso país se pautar na democracia.

O desejo em discutir acerca das experiências formativas desses profissionais apreendeu a totalidade dessa ação frente a realidade e a complexidade do contexto prisional. O que sobremaneira favoreceu a confirmação de que muitos desses aspectos apresentados nesta investigação são comuns em outras unidades prisionais estudadas por outros pesquisadores, uma vez que as políticas públicas educacionais para essa modalidade da EJA ainda não são efetivadas, principalmente no que tange às políticas de formação dos profissionais que atuam nesse contexto.

Mesmo atendendo aos princípios legais que determinam a obrigatoriedade da oferta da escolarização para os privados de liberdade, a sua efetivação ainda demanda ações educacionais mais concretas. É nesse espaço educacional invisível que se encontram os professores que se propõem a exercer a sua profissionalidade docente num lugar que ainda não recebe a devida atenção por parte dos órgãos responsáveis, mostrando-se como uma questão social ainda passível de estratégias visando a superação de sua atual condição que está longe de encontrar um itinerário compatível para cumprir com o seu princípio fundamental que é na sua essência transformador.

As relações estabelecidas na escola inserida em um ambiente prisional se configuraram como fundamentais para apreender as percepções das professoras e que poderão possibilitar a

ressignificação da educação e das ações pedagógicas otimizadas nos entremuros do cárcere. Na tentativa de transpor não apenas os desafios, os conflitos e as tensões; mas as possibilidades e a busca de (re) construção de um novo caminho para as práticas educacionais condizentes com essa realidade.

Também podemos apreender que pela falta de formação inicial específica, as professoras findam por encontrar entraves em lecionar na EJA, uma vez que sua identidade docente foi construída nos moldes do ensino regular, essa dificuldade fica mais evidente quando essa escola se encontra em um ambiente prisional, repressivo e contraditório às práticas educativas orientadas, desconsiderando, muitas vezes, a possibilidade de promover discussões acerca do que realmente seja relevante e atenda as demandas desse público.

Assim, ao finalizar este trabalho penso ter contribuído na discussão do papel da escola dentro do CPJ, espaço educacional carente de políticas públicas que reconheçam a importância desses profissionais na ressignificação do seu fazer pedagógico e da possibilidade de ressocialização daqueles que se propõe a se escolarizar, reparando seu direito social.

Frente aos resultados alcançados pela pesquisa, foi possível inferir que os desafios dos professores que atuam no CPJ perpassam principalmente a inexistência de formação específica que auxiliem na construção de competências para exercer sua profissão, que possibilite a compreensão dos sentidos e significados da educação em prisões, que saibam buscar estratégias e selecionar conteúdos condizentes com a realidade dos educandos. Uma educação para além dos moldes do ensino regular, que possa facilitar na construção de uma proposta político pedagógica específica para este lugar, bem como na elaboração de um currículo adequado as especificidades do cárcere, que possibilite, ao aluno, compreender o seu papel na sociedade e promover mudanças na sua realidade, adquirindo habilidades e competências para tal.

Considero que minha pesquisa teve um importante papel, tanto na minha formação de mestre em educação, pois oportunizou-me analisar a realidade em que a investigação se inseriu, bem como, na identificação de elementos críticos elucidados pelo processo sistêmico de coleta de dados e referenciais teórico-metodológicos, que se constituiu num olhar para os problemas da prática docente no cárcere, que exigem caminhos de superação, e de elaboração de ações propositivas, que nesse caso, proponho como ação interventiva a elaboração de uma proposta de formação continuada para os professores que atuam no CPJ.

Portanto, propomos como produto final de dissertação uma proposta de formação para professores que atuam em prisões. Uma proposta que possibilite ao professor ‘transformar e transformar-se’, refazendo sua identidade docente a partir da reflexão das marcas deixadas pelo o caminhar da sua profissionalidade docente. Uma transformação necessária frente a

necessidade de se compreender que a educação em prisões está para além do ensino regular, pois o tempo, o espaço e os sujeitos são específicos e singulares, não cabendo uma proposta que não respeite ou dialogue com as especificidades do lugar. Formações estas que se constituam como espaços de diálogos e reflexões que visem sobretudo, a construção de caminhos para o enfrentamento dos diferentes desafios da educação escolar em prisões e a possibilidade de ressignificação da escola e do fazer pedagógico, de modo a atender aos anseios dos alunos, bem como a desconstrução e a (re) construção das percepções educacionais das professoras do cárcere, por meio da construção de novos saberes plurais para o exercício docente em ambientes prisionais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Sistema penitenciário no Brasil**. Revista USP. São Paulo, mar. -abr.-maio, 1991.

AGGIO, Juliana. **Percepção e conhecimento segundo Aristóteles, Platão e Protágoras: uma breve comparação**. Prometeus Filosofia em Revista. Ano 2 - no.3 janeiro-junho/ 2009.

ALVISI, Cátia. **Cartografias de um currículo encarcerado**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Campinas/SP, 2015.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. **O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan. /mar. 2017.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AUSUBEL, D.P. (1968). **Educational psychology: a cognitive view**. New York, Holt, Rinehart and Winston.

BAHIA. Secretaria de Estado de Educação da Bahia/Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Bahia**. Salvador, BA, 2012 - 2014. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoas/peep-ba.pdf>. Acesso em: 20 /11/ 2017.

BARCELOS, Clayton da Silva. **Da cela à sala de aula: A (não) formação de professores que atuam nos estabelecimentos penais de Corumbá (MS)**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_859.pdf Acesso em: 05/11/2017.

BARDIN, L. (2002). **Análise de conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)

BOGDAN RC, BIKLEN SK. Notas de Campo. In: Bogdan RC, Biklen SK. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, PT: Porto Editora; 2008.

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

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal Centro Gráfico, 1998.

_____. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais** (Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010). Brasília, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei de Execução Penal (Lei n. 7.210/84).** Organização Vicente Arruda Filho. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no. 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF, 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), 1996.

_____. **Lei nº 11.947, de 16/06/2009:** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/alimentacaoescolar/2478043> . Acesso em: 15/05/2018.

_____. MEC-SEED. Documento Base Nacional Preparatório à **V CONFINTEA**. Brasília, 2008.

_____. **Parecer das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Relator: Adeum Hilário Sauer. Brasília, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação: 2000-2010**(Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Brasília, 2001.

_____. **Resolução Nº 14 de novembro de 1994.** Tratamento Mínimo de presos no Brasil. Edmundo Oliveira – Presidente do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (da época); Hermes Vilchez Guerreiro – Conselheiro Relator. Publicada no D.O.U de 02.12.1994.

CAIXETA, Mário. SOUZA, Renato Rocha. **Representação do conhecimento: História, Sentimento e Percepção.** Inf. Inf., Londrina, v. 13, n.2, p. 34 - 55, jul. /dez. 2008.

CAMPOS, Aline. **Educação, escola e prisão: o “espaço de voz” de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2015.

CARREIRA, Denise. **Educação em Prisões Brasileiras**: Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. 1. Ed. Curitiba. PR: CRV, 2011.

CARVALHO, Odair França de. **Entre a cela e a sala de aula**: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. Teses (Doutorado) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral**: uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 14/08/2017.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo. Editor Ática, 1997.

COSTA, Ênio Silva da. **A desconstrução do sujeito: narrativas e modos de vida dentro da prisão**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Alagoinhas-BA, 2011.

COSTA, Vinícius Sampaio da. **Educação escolar ofertada aos adolescentes apreendidos no Centro de Internação do Adolescente (CIA) em Teófilo Otoni – MG**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades. Mestrado Profissional - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais, 2015.

DANTAS, Carla Emanuely Cardoso. **Um estudo sobre a reincidência penitenciária no Conjunto Penal de Juazeiro-Ba**. Monografia de Direito da Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 26/06/2017.

DETTONI, Jovanir Lopes. **As representações sociais do professor sobre o processo de escolarização no sistema penitenciário estadual em Porto Velho**. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2015.

DIAS, Domingas Soares Maciel. **Educação formal pública em espaços prisionais no Brasil**: uma possibilidade de formação humana? Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Goiás-GO, 2015.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a-sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRAGOSO, Heleno Cláudio. **Perda da liberdade (os direitos dos presos)**, 1980. Disponível em: http://www.fragoso.com.br/wp-content/uploads/2017/10/20171003013008-perda_liberdade.pdf Acesso em: 05/03/2018 .

FREIRE, Francisca Daise Galvão. **Processos educacionais no cárcere: um estudo sobre as representações sociais de jovens e adultos nas prisões**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2016.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica**. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 05/05/2018.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 2005.

GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel Oriosvaldo & PIMENTA, Selma Garrido. **A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor**. MARIN, Alda Junqueira (org). Educação Continuada: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.35, n.3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> Acesso em: 30/10/2017.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOMES, Priscila Ribeiro. **Tecendo fios nos espaços e tempos da escola na prisão**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. In Psicologia da Educação. Revista do programa de Estudos Pós-Graduados. São Paulo: PUC, 2001. v. 13, 2. semestre.

GUARNIERI, Maria Regina. **O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor**. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HENRICH, Carla A. B. Backes. **Inclusão social de apenados partir do sistema educacional dentro de estabelecimentos penais:** Uma análise do funcionamento da escola da Penitenciária de São Luiz Gonzaga/RS. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS, 2017.

HORA, D.M.; GOMES, P.R. **Educação prisional:** o problema do ponto de vista do currículo. Salto para o Futuro, Boletim 06 EJA e educação prisional. Brasília: MEC/SECAD, p. 34-43, 2007.

IBGE. **Censo Demográfico 2017** – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2017. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm. Acesso em 02/05/2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IRELAND, Timothy. **Educação em prisões no Brasil:** direito, contradições e desafios. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política pública de educação penitenciária:** contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. 2003. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade:** Desafios para a política de reinserção social. Salto para o futuro, Boletim nº 06, maio 2007.

LEITE, José Ribeiro. **Educação por trás das grades:** uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade. Dissertação (mestrado) – UNESP, Marília, São Paulo, 1989.

LENGERT, R. **Profissionalização docente:** entre vocação e formação. Disponível em: < file:///H:/ARQUIVOS/Educa%C3%A7%C3%A3o_fisica/195-545-1-PB.pdf > Acesso em: 19/06/2018.

LOPES, Karina Camargo Boaretto. **Direito e desafios:** a educação no ambiente prisional. Dissertação (Mestrado) Universidade da Região de Joinville: UNIVILLE, 2013.

LUCK, Heloísa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACEDO, R. S. A. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, RS., GALEFFI, D., and PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACKEVICZ, Osmar. JONSSON, Paula Valéria Moura. LARA, Viridiana Alves de. **Pesquisas sobre formação de professores:** uma análise da metodologia de pesquisa expressos nas dissertações (1996-2013). Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_OSMAR-MACKEVICZ-PAULA-VAL%C3%89RIA-MOURA-JONSSON-VIRIDIANA-ALVES-DE-LARA.pdf Acesso em: 30/10/2017.

MARIN, Alda Junqueira; GUARNIERI, Maria Regina; ROMANATTO, M. C.; CHAKUR, C. R. S. L.; GIOVANNI, L. M.; DIAS DA SILVA, Maria Helena G. F. **Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola.** Pro-Posições (Unicamp), Campinas, v. 11, n. 31, p. 15-24, 2000.

MEDEIROS, Jane Maria da Silva Nóbrega. **O sentido da educação para Mulheres em Privação de Liberdade:** vivências e perspectivas. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

MENDES, Maxcimira Carlota Zolinger. **Educação em prisões:** um estudo sobre o percurso histórico e o papel do pedagogo no Complexo Penitenciário de Guarapuava – Paraná. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

MENOTTI, Camila Cardoso. **O exercício da docência entre as grades:** reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos/SP, 2013.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Sistema integrado de informações penitenciárias – InfoPen.** Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/Depen/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm>>. Acesso em: 31/03/2018.

MOURÃO, Alexsandro Machado. **Sistema Prisional do Estado do Ceará:** avaliação das políticas públicas de educação. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Os Professores na Virada do Milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan. /jun. 1999.

OLIVEIRA, O. M. **Prisão:** um paradoxo social. Florianópolis/Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3122/2459 Acesso em 30/10/2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A escola da prisão como espaço de dupla inclusão:** no contexto e para além das grades. Polyphonia, v. 22/1, jan. /jun. 2011 Disponível: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/21212/12440> Acesso: 25/05/2018.

_____. **A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012. Disponível: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/609/344> Acesso: 25/05/2018.

_____. JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A educação na prisão como política pública:** entre desafios e tarefas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

_____. **Educação Escolar na Prisão: O olhar de Alunos e Professores:** Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

_____. MENOTTI, Camila Cardoso. **Formação de professores e educação na prisão:** construindo saberes, cartografando perspectivas. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 149-162, ago./dez. 2016. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 10/07/2018.

PAIXÃO, Antônio Luiz. **Recuperar ou Punir?** Como o Estado trata o criminoso. 1ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

PELEGRINI, Sônia Maria. **A pesquisa ação como aproximação de ensino e pesquisa.** Disponível em: <http://saberesaprenderes.blogspot.com.br/2013/01/a-pesquisa-acao-como-aproximacao-de.html> Acesso em: 12/04/2016.

PEREIRA, Vanderléa Andrade. LIMA, Maria da Glória S.B. **A pesquisa etnográfica:** construções metodológicas de uma investigação. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_17.pdf Acesso em: 30/10/2017.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. REBOLO, Flavinês. TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **Percursos de um grupo de pesquisa formação:** tensões e (re) construções. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/14.pdf> Acesso em: 30/10/2017.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. **A criança e o adolescente como sujeito de direitos:** emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

PLATÃO. **A República.** Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado -USP. 2001.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

REIS, Edmerson dos Santos. A pesquisa participante num enfoque fenomenológico – Um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização. **Educação Contextualizada: Fundamentos e práticas.** Edmerson dos Santos Reis e Luzineide Dourado Carvalho (Orgs.) – Juazeiro – BA. UNEB, 2011.

ROCHA, Fabiana Virgínio da. **A escola por trás das grades: educação escolar no sistema prisional do Estado do Paraná, 1990-2016.** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá/SC, 2016.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar.** 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ARTMED, 1996.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, Pollyana dos. **Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação - Florianópolis, SC, 2014.

SANTOS, S. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos.** Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, Lucas Lourenço. **O direito à educação escolar prisional[manuscrito]: uma realidade entre grades.** Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017.

SILVA, Maria Cristina da. **A Escola e as Mulheres em Privação de Liberdade: o Cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula.** Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2016.

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. **A dimensão cultural da educação em prisões.** Tese (Doutorado) –Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, 2016.

SILVA, Roberto da. MOREIRA, Fábio Aparecido. **O projeto político-pedagógico para a educação em prisões.** Ver. Em aberto, Brasília, v.24, n. 86, p.89-103, nov. 2011.

SILVA JÚNIOR, João Ferreira da. **O significado e as contradições da educação para o trabalho nas penitenciárias do estado de São Paulo, desenvolvidos pela fundação “Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel” (FUNAP).** Dissertação (Mestrado) Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Presidente Prudente/SP, 2016.

SOARES, Carla Poennia Gadelha. **Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2015.

SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SOUZA, Edson Pereira de. **A educação escolar como fator de reabilitação social do aprisionado: um estudo de caso na penitenciária industrial de Cascavel.** Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

SOUZA, E.C.de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino.** Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Maria Natividade Almeida de Jesus. **Entre grades e trancas: o currículo da Educação de Jovens e Adultos no Conjunto Penal de Eunápolis.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia - Salvador, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. “**Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**”. In: Teoria e Educação, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 2002.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros.** Tradução de Maltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

VIEIRA, Márcia Cristina Rocha de Sousa. **Professoras encarceradas: a educação na prisão de jovens e adultos na perspectiva das professoras que vivenciam o perigo em um ambiente de subjugação e resistência no exercício da docência no presídio de Valença/BA.** Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2015.