

O TRABALHO DOCENTE EM PRISÕES: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO

The teaching work in prisons: considerations about the training

AMORIM-SILVA, Karol Oliveira de¹

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel²

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa de mestrado que buscou apreender o que é a educação em prisões por meio das representações sociais dos educadores que nesse ambiente atuam. Para esse trabalho, o recorte se deu no aspecto da formação desse educador. Por meio do referencial teórico-metodológico das Representações Sociais, foi possível se aproximar das formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos da pesquisa sobre a educação em prisões. Ao se pensar no processo de formação como dimensões do trabalho docente, utilizou-se o conceito de trabalho na perspectiva marxista. Nesse sentido pretendeu-se tecer algumas considerações acerca da formação específica e continuada voltada a esses educadores, bem como da produção de conhecimento em suas práticas. Percebeu-se que o tema da educação em prisões ainda é pouco trabalhado na formação inicial e continuada de professores, o que traz à tona a necessidade de pensar projetos e políticas públicas de formação para os educadores no contexto carcerário, uma vez que, por falta de uma atenção mais sistemática, encontram-se no desafio de construção de uma prática educativa contextualizada com esse ambiente e com as especificidades dos alunos ali reclusos. Em contrapartida, partindo do pressuposto do trabalho como princípio educativo, sabe-se que há construção de saberes através de suas atuações, na própria experiência.

Palavras-chave: Educação em prisões. Formação de professores. Representações Sociais.

ABSTRACT

This article is part of the master's research that sought to apprehend what is education in prisons through the social representations of educators in this environment. For this work the cut occurred in the aspect of the formation of this educator. Through the theoretical and methodological reference of the Social Representations, it was possible to approach the ways of thinking, feeling and acting of the subjects of the research on the education in prisons. When thinking about the formation process as dimensions of the teaching work, the concept of work was used in the Marxist perspective. In this sense, we intend to make some considerations about the specific and continuous training directed at these educators, as well as the production of knowledge in their practices. It was noticed that the subject of prison education is still little worked in the initial and continuous formation of teachers, which brings to the fore the need to think about projects and public policies of formation for educators in the prison context, since, the Lack of a more systematic attention, are in the challenge of constructing an educational practice contextualized with this environment and with the specificities of the students there. On the other hand, starting from the presupposition of work as an educational principle, it is known that there is construction of knowledge through their actions, in their own experience.

Keywords: Education in prisons. Teacher training. Social Representations.

¹ Doutoranda, Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Especialista em Criminalidade e Segurança Pública pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG, Graduação em Pedagogia pela FaE/UFMG. Analista-executiva de Defesa Social na Secretaria de Estado de Administração Prisional de Minas Gerais, atuando como pedagoga coordenadora do Núcleo de Ensino e Profissionalização na Penitenciária José Maria Alkmim. E-mail: <karol.amorim@ig.com.br>.

² Doutora em Educação pela FaE/UFMG, estágio de pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)/Campus Presidente Prudente, Mestra e graduada em Psicologia pela UFMG. Professora Associada da FaE/UFMG, coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (COMFOR/UFMG), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE/UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES). Membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Psicologia da Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). E-mail: <isabelantunes@fae.ufmg.br>.

INTRODUÇÃO

A educação em prisões vem se constituindo em um campo específico da educação no âmbito de implementação de políticas públicas internacionais e nacionais. A política internacional, proposta principalmente pela ONU, visa garantir a educação aos privados de liberdade como direito e promoção da equidade. Busca-se a ampliação das ações voltadas para o ensino, propiciando-a com qualidade e continuidade. Dessa forma, a promulgação do documento intitulado Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos de 1955³, aprovadas pelo Conselho Social e Econômico das Nações Unidas, afirmou-se como uma fonte valiosa e força motriz para o processo de garantia desse direito no mundo. Em seu artigo 77 diz:

1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. 2) Tanto quando for possível, a educação dos reclusos dever estar integrada no sistema educacional do país para que depois de sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação (NAÇÕES UNIDAS, 1955).

No Brasil, desde a Lei de Execução Penal (LEP) (BRASIL, 1984), a educação é considerada uma das assistências obrigatórias às pessoas reclusas em unidades prisionais. Contudo, as políticas públicas voltadas para essa especificidade ganham força a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, que, por meio de suas ações na área de Educação de Jovens e Adultos, implantou em 2005 o Projeto Educando para a Liberdade⁴, o qual, por sua vez, mobilizou discussões em torno da necessidade de criação de diretrizes para a educação em prisões. Assim, a regulamentação dessa oferta de ensino deu-se através da Resolução 3 de 11 de março de 2009 (BRASIL, 2009) do CNPCP (Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias) do Ministério da Justiça, da Resolução 2 de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010) da Câmara de Educação Básica no Conselho Nacional de Educação do MEC e do Decreto 7.626 de 24 de novembro de 2011 (BRASIL, 2010) da Presidência da República.

Com relação a essas três recentes normativas, é importante salientar, uma vez que o foco deste trabalho é o professor, que todas mencionam a valorização do profissional docente neste espaço, enfatizando a necessidade de se promover formação e capacitação específicas. Segundo análise de Silva e Moreira (2011, p. 91), a implantação de tais diretrizes é “orientada por três eixos que envolvem, de forma articulada, o sistema público de ensino e a execução penal”, através dos Ministérios da Educação e da Justiça e das ações entre Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária nos Estados.

³ Adotadas pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do crime e o tratamento dos delinquentes realizado em Genebra em 1955. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>>. Acesso em: 1 out. 2014.

⁴ Fruto de parceria entre os Ministérios da Educação, da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil o qual constituiu-se como referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto prisional (UNESCO, 2006).

O Eixo A (gestão, articulação e mobilização) orienta a formulação, a execução e o 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 político-pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como nos paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo-popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 91, grifo nosso).

A partir do exposto, percebe-se a urgência de se pesquisar sobre a atuação docente em prisões por serem, também, atores importantes no processo educacional dos indivíduos privados de liberdade. Para tanto, recorreu-se à Teoria das Representações Sociais uma vez que através dela é possível aproximar-se do universo simbólico que diz respeito à apreensão da realidade por meio de imagens e sentidos. Moscovici (2012) elaborou o conceito de representações sociais para identificar esse processo em contextos nos quais os sujeitos são demandados a elaborar novas representações, tendo em vista a emergência de novos fatos na realidade que os cerca. Sendo assim, considerou-se que os educadores que atuam no sistema prisional estão vivenciando situações que provocam mudanças em suas representações sobre o que é a prática educacional junto aos sujeitos reclusos. Entende-se que um dos fatores desse desafio reside na ausência de formação específica pois, segundo Moscovici (2012), ter acesso às informações sobre o novo objeto é fundamental para garantir ao sujeito condições para conhecer e lidar com a nova situação.

Para a realização da pesquisa foram entrevistados 12 educadores (oito mulheres e quatro homens) de escolas situadas em duas unidades prisionais da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Como instrumento de coleta de dados aplicou-se, primeiramente, um questionário semiestruturado de questões abertas e fechadas conforme é explicitado por Marconi e Lakatos (1996). Posteriormente, utilizaram-se as entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014), possibilitando colher dados mais aprofundados sobre a trajetória e a relação dos sujeitos da pesquisa com a educação em prisões. O tratamento e a análise do material se deram por meio da Análise Temática de Bardin (1977). Nesse sentido, foi possível realizar uma análise das trajetórias dos sujeitos e, para este trabalho, destacamos as questões suscitadas no que tange à temática formação.

Percebeu-se com a pesquisa que há uma carência de informação e formação voltadas para a atuação docente em prisões. Isso porque evidenciou-se uma busca, por parte desses educadores, por efetivar e manter uma prática ancorada em modelos de uma escola externa à prisão. Ou seja, de algo que lhes seja familiar, algo de que tenham conhecimento. E, assim, acabam por não praticarem uma educação contextualizada com o ambiente carcerário e com os alunos ali reclusos. Compreende-se o quão importante é a implementação de um processo de formação, que permita fornecer-lhes instrumentos para se deslocarem do lugar onde estão, possibilitando-lhes a construção de uma prática crítica e contextualizada.

Contudo, não se pode deixar de considerar o pressuposto marxista do trabalho como princípio educativo, ou seja, entende-se que saberes e conhecimentos estão sendo construídos no, pelo e para o trabalho enquanto os docentes atuam nas prisões. No interior das relações sociais estabelecidas no cárcere e nas atividades educacionais, esses professores produzem conhecimentos que lhes possibilitam conservar, criar ou reelaborar diversas formas de existências.

DIALOGANDO COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Dado que a investigação buscava compreender o que os educadores no contexto carcerário pensam, sentem e como agem com relação à educação nesse ambiente, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (2012). Os estudos na perspectiva dessa teoria têm analisado o pensamento e a prática social de determinados grupos, que envolve a propagação de saberes, a relação pensamento e comunicação e a origem do senso comum. Moscovici (2012) cria a teoria como categoria de análise social, possibilitando a compreensão dos saberes dos grupos e as alterações que provocam socialmente ao serem exigidos que se posicionem frente a determinadas situações e objetos.

Ivana Marková, ao entrevistar Moscovici (2013), afirma que ao se estudar o senso comum, o conhecimento popular, estuda-se aquilo que une sociedade ou indivíduos à sua cultura, à sua linguagem e ao mundo familiar. Sugere-se, portanto, que extraem-se do senso comum as produções, os saberes e os valores compartilhados entre os indivíduos de um mesmo grupo. Essa interação, própria da comunicação entre os indivíduos em seu cotidiano, que proporciona a assimilação de saberes e atribuição de significados aos objetos que lhes desafiam, instando-os a compartilhar ideias e opiniões.

Com base nesses princípios, Serge Moscovici (2012, p. 47) define as representações sociais como “[...] conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo”. Para Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais são “uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Um fenômeno, para ser considerado representação social, precisa ser provocador e ameaçador de grupos em seu cotidiano e em um dado contexto sócio-histórico e cultural, transformando-se, então, em objeto de interesse desse público no instante em que provoca tensões e demanda posicionamentos e/ou promoção de ações (MOSCOVICI, 2012). Nesse sentido, entende-se que o processo educativo em prisões pode gerar, nos docentes, inquietações e em determinados momentos tensões entre os fins da prisão e os fins da educação exatamente por falta de informações e conhecimento mais sistematizado acerca dessa temática. Assim, adota-se o sentido da representação, entendido por Antunes-Rocha (2012, p. 24), “como um conhecimento gerado nas trocas cotidianas [...] e que se apresenta como lógico e criativo visando tornar familiar o que nos é estranho”, uma vez que as representações sociais, na perspectiva moscoviana, são criadas para tornar familiar o não familiar.

Moscovici (2012) diz que o não familiar é aquilo que não é classificado, sem nome e existência, tornando-o ameaçador. Assim, ao contato com uma realidade com a qual não se sabe lidar, o sujeito entra em desequilíbrio e instaura movimentos na busca de introduzir o novo objeto na trama dos seus saberes prévios. Essa inserção altera esse saber, o objeto e, portanto, o sujeito. Dessa forma outro saber é produzido, que seja possível nas condições de existência do sujeito e do objeto em suas esferas políticas, sociais, culturais e familiares (ANTUNES-ROCHA, 2012). Considera-se, portanto, que os educadores encontram-se desafiados a se apropriarem do que seja a educação em prisões e a condução do trabalho docente ali desenvolvido.

Nesse sentido, esta pesquisa amparou-se também nas contribuições de Karl Marx por meio do método de compreensão, análise e projeto político do materialismo-histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1998[1846]), ao se buscar entender o processo de construção da materialidade do trabalho docente dos sujeitos desta pesquisa por meio do movimento dialético das contradições e dos conflitos que se materializam na estrutura penitenciária, na sua relação com a instituição escolar que está presente nesse espaço e a forma como é constituído o trabalho do professor. É, portanto, na dinâmica de construção e ressignificação de saberes, continuamente aprofundados, a partir das experiências diversas que ocorrem ao redor dos sujeitos – educador e educando –, na realidade historicamente produzida e reproduzida do sistema prisional, que se inscreve esta pesquisa.

Acredita-se que é possível estabelecer uma conexão de análise entre as mudanças sociais e suas contradições a partir da centralidade da categoria trabalho na perspectiva marxista. Nesse sentido, esta pesquisa recorre ao conceito de trabalho de Marx (1996), o qual considera que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Ao se pensar no processo de formação como dimensão do trabalho docente nas prisões, intenta-se “incorporar as múltiplas determinações (econômicas, políticas, sociais, culturais, etc.) que têm origem, em última instância, nas relações sociais de produção” (FIDALGO, 1996, p. 96). Considera-se, portanto, primordial o conceito do trabalho como princípio educativo, ou seja, ao realizarem seu trabalho, os homens não só produzem mercadorias, mas, ao produzi-las, mediadas pelas relações sociais estabelecidas nessa produção, também produzem saberes, conhecimentos e passam por um processo formativo contínuo.

Nesse sentido, esta pesquisa não deixou de considerar os conhecimentos produzidos na prática. Assim como Tardiff e Lessard (2014) indicam, acredita-se que o trabalho docente constitui-se como um trabalho interativo, em que a investigação da atividade em situações de trabalho é essencial para o reconhecimento dos saberes utilizados e produzidos.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E AS PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA

Do que foi possível conhecer a partir das referências bibliográficas consultadas, pode-se inferir que o tema da educação em prisões ainda é pouco trabalhado na formação inicial e continuada. Essa afirmação encontra evidências em um levantamento realizado nas matrizes disciplinares do curso de Pedagogia de quatro universidades federais do Brasil, nos quais não foram encontradas disciplinas e/ou ementas que fazem referência direta à educação em espaços prisionais. A escolha pelo levantamento nessas instituições deve-se ao fato de que nelas são ofertados cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização para formação de educadores atuantes em espaços de privação de liberdade, o que instigou saber se na mesma instituição era contemplada na graduação essa temática.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)⁵ ofertam-se as disciplinas obrigatórias “Metodologia do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos” e “Prática de ensino e estágio docente na Educação de Jovens e Adultos”, nas quais poderia se esperar a presença do tema. Em suas ementas não é contemplado o espaço de privação de liberdade como um local em que é ofertada essa modalidade de ensino. No Núcleo Eletivo⁶ da Universidade Federal do Pará, oferta-se a disciplina “Métodos e técnicas da Educação de Jovens e Adultos em ambientes não escolares” e no Núcleo Específico⁷ a disciplina “Pedagogia em ambientes não escolares”. Tais nomenclaturas levam à dedução de que nessas disciplinas poderia ser abordada a educação em prisões. Na Universidade Federal do Piauí⁸ aparece somente a disciplina optativa “Educação de Jovens e Adultos”, o que não deixa clara a contemplação do espaço prisional. E, por fim, na composição curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁹, oferece-se na “Área de Aprofundamento: Magistério de Jovens e Adultos e Magistério da Educação Especial” as seguintes disciplinas: “Educação de Jovens e Adultos”, “Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos”, “Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos” e “Cultura e Educação de Jovens e Adultos”, que, da mesma forma que nos currículos anteriores, não explicita sua abordagem nas prisões.

É importante enfatizar que o tema pode aparecer em outras disciplinas, notadamente as optativas e/ou as que abordam a diversidade. Pode também aparecer em monografias, estágios, trabalhos de disciplinas, enfim, em outras abordagens nas quais não foi possível detectar por meio da leitura das ementas e das relações de disciplinas disponíveis nas matrizes curriculares. Isso porque se compreende que o currículo é mais amplo do que as disciplinas. Mas, de um modo geral, pode-se observar que, explicitamente, não tem acontecido uma formação inicial dos professores para atuarem em escolas de unidades prisionais.

⁵ Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufscar.br/sobre-o-curso/matriz-curricular>>. Acesso em: 1 mar.2017.

⁶ Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/eletivo.htm>>. Acesso em: 1 mar.2017.

⁷ Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/especifici.htm>>. Acesso em: 1 mar.2017.

⁸ Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmv.pdf>. Acesso em: 1 mar.2017.

⁹ Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep13_2009.pdf>. Acesso em: 1 mar.2017.

No entanto, algumas ações vêm acontecendo no campo da formação continuada de educadores e demais servidores prisionais no Brasil nos últimos oito anos. A UFSCAR¹⁰, desde 2007, desenvolve projetos e programas de extensão que ofertam cursos para a formação continuada de educadores e educação prisional. Atualmente, dois cursos de especialização de Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade estão em andamento. Um acontece na UFPA¹¹ de forma semipresencial, possuindo 50 vagas e com uma carga horária de 420h/a, com conclusão prevista para março de 2016. O outro é executado pela UFPI¹² com recursos do COMFOR, ofertando 120 vagas, também na modalidade semipresencial, iniciado em maio de 2015 com 450h/a. Já na UFPB¹³ acontece o Curso de Aperfeiçoamento: formação para educadores no contexto prisional em parceria com o Governo Estadual, a Escola de Gestão Penitenciária e a Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos com conclusão prevista para janeiro/fevereiro de 2016. Além dos cursos mencionados, ainda existe especialização de EJA no sistema prisional totalmente na modalidade EaD¹⁴ em três IES privadas. Quanto à informação, pode-se citar a distribuição de publicações de pesquisas pelo MEC para as escolas no sistema prisional, como, por exemplo, o periódico “Em Aberto nº 86” e o livro “Educação escolar entre as grades” da pesquisadora Elenice Maria Cammarosano Onofre.

Conforme pesquisas (IRELAND, 2011; FIDALGO *et al.*, 2014;¹⁵ VASQUEZ, 2008), a produção acadêmica no Brasil sobre a educação em prisões ainda é pouco explorada e muitas vezes ocorre de forma isolada, sem vínculo com grupos de pesquisas. Um levantamento bibliográfico verificou que entre o período pesquisado – 1989 a 2012 – foram identificados 64 trabalhos que abordam o tema educação em prisões, sendo seis teses e 58 dissertações¹⁶. Esse levantamento foi realizado no Portal de Teses da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) com o intuito de mapear as produções acadêmicas que versam sobre o sistema prisional. O estudo mostrou que, após os anos 2000, a produção de teses e dissertações sobre a educação em prisões apresenta crescimento com algumas variações entre os anos. Entre os temas pesquisados mais recorrentes foram detectados os que tratam da oferta e da efetivação da educação nas prisões e alguns que realizam a análise de políticas públicas e o papel da escola no cárcere.

Nesse sentido, a pesquisa do ONASP percebeu uma lacuna quanto aos estudos que investigam o trabalho docente nas prisões e a formação inicial e continuada desses

¹⁰ Disponível em: <<http://www.dttp.ufscar.br/extensao>>. Acesso em: mar.2017.

¹¹ Disponível em: <<http://www.propesp.ufpa.br/arquivos/editais/2014/EDITAL%20EJAPL,%202014%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 1 mar.2017.

¹² Disponível em: <http://ufpi.edu.br/arquivos_download/arquivos/editalespecializacao.PDF>. Acesso em: 1 mar.2017.

¹³ Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/06/EDITAL_ED_EM_PRISOES-UFPB.pdf>. Acesso em: 1 mar.2017.

¹⁴ Disponível em: <http://faculdadeeficaz.com.br/?c=pos_educ_eja_sistema_prisional>, <http://www.ucamprominas.com.br/public/site/docs/file_ementa/5fe3d0b5e9087e584991e38578ab97e420150530.pdf> e <<http://www.uniaries.com.br/cursos/pos-graduacao.html>>. Acesso em: 1 mar.2017.

¹⁵ Cf. FIDALGO, F. S. R. et al. **Mapeamento das produções sobre o sistema prisional na área da educação**. 2014. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, 1, 2014. Rio de Janeiro: UFF, 2014.

¹⁶ Dados coletados junto ao ONASP em outubro de 2014.

educadores. Silva e Moreira (2011) justificam esses dados afirmando que ainda não houve sensibilização e mobilização para a necessidade de formação de docentes para atuação em espaços outros que não sejam exclusivamente a instituição escola. E Ireland (2011, p. 31), ao discorrer sobre a atividade educativa em ambiente prisional, enfatiza a necessidade de requerer “da universidade uma ação específica voltada para a formação de educadores e gestores e para o desenvolvimento de pesquisa sobre as diversas dimensões da ação educativa” naquele espaço.

Segundo Silva e Moreira (2011), tais aspectos ainda não são abordados pela óptica de importância e valorização, uma vez que na própria formação inicial dos professores ainda não houve uma preocupação em se qualificar profissionais para a escola na prisão.

A formação de professores para a educação em prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola [...] (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 96).

Alves (2015), em seu estudo sobre as produções acadêmicas que pesquisam a educação em prisões, observou uma lacuna existente quanto a investigações que tenham como foco a formação e a atuação docente em unidades prisionais. Desse modo, aponta que no período de 2004 a 2012 tem cinco trabalhos sobre essa temática. As pesquisas agrupadas no que ela denominou de “formação e atuação de pedagogos, professores e monitores no sistema prisional é o eixo temático de pesquisas que discutem questões relacionadas aos processos formativos desses profissionais, bem como à atuação deles nas unidades prisionais” (ALVES, 2015, p. 21). Os estudos que dizem respeito aos profissionais educadores são os de Vieira (2008), que buscou analisar saberes, interações e competências empregados pelos professores no contexto prisional, de Silva (2004), que analisa a prática docente, e o de Nakayama (2011), que aborda a atuação dos docentes com foco na necessidade de sua formação. Quanto ao perfil dos professores apresentados nas pesquisas, Onofre (2002), buscando compreender a educação escolar na prisão por meio do que pensam alunos e professores, apresentou um sucinto perfil de oito professores, os quais eram o total da instituição prisional pesquisada. Esse perfil mostrou que todos eles ainda eram universitários e os cursos que faziam não correspondiam às classes e às aulas em que lecionavam como, por exemplo, uma classe de alfabetização conduzida por um estudante de Ciências Sociais. Os sujeitos dessa pesquisa tinham entre um e três anos de atuação na penitenciária. Já na pesquisa de Silva (2004), 33% dos professores entrevistados não tinham formação superior, possuíam o Curso Normal Médio. E nenhum deles tinha formação específica para o trabalho em ambiente carcerário. Alguns passaram por capacitações em EJA, mas apontaram a falta de sua abordagem em espaços de privação de liberdade.

Os estudos de Vieira (2008) e Nakayama (2011) apresentaram perfis semelhantes, caracterizados por um corpo docente majoritariamente feminino e com idades entre 22 e 56 anos, sendo que a maior concentração está acima dos 40 anos. Os participantes da pesquisa de Vieira (2008) possuem mais de dez anos de experiência no magistério e menos de cinco anos em escolas de unidades prisionais. Já em

Nakayama (2011), este tempo varia de dois meses a 24 anos. Essa autora avança um pouco mais e mostra que a maioria possuía graduação completa e somente um era efetivo, os demais estavam contratados como temporários.

Quanto à formação, autores reforçam a falta de formação específica e continuada para os docentes em escolas de prisão. Rangel (2009) também frisa essa ausência no contexto geral da América Latina, destacando que esse é um dos maiores problemas da educação em prisões, dado seu caráter singular. Nakayama (2011, p. 96), ao analisar as respostas dos professores sobre esse ponto, conclui que “[...] o professor se constitui em sua prática, estabelecendo relações com uma formação que não priorizou este contexto”. Vieira (2008, p. 72) afirma que “[...] nem a sua formação inicial, nem os espaços de socialização que percorreu o prepararam para tal atividade, nem ao menos indícios das especificidades da prática docente no cárcere lhes foram apresentados”. Onofre (2002, 2014) traz a afirmação dos professores de que não são preparados para enfrentar a sala de aula de uma prisão, acabando por se formarem na prática. E Silva (2004, p. 241), de forma enfática e conclusiva, diz que, para o trabalho educativo do preso,

[...] estão as professoras, cujo perfil não dispõe de uma base teórico-metodológica para atuar na EJA, nem com adultos/presos. Também não dispõem de uma formação continuada específica, nem de profissionais qualificados que as ajudem a planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem como um todo, nem a prática docente em particular.

Por meio do que foi exposto nota-se que essa discussão sobre docência em prisões ainda é incipiente. Nas pesquisas apresentadas, é latente o apelo por uma formação que os capacite para o trabalho em escolas nas prisões. Considera-se, portanto, que os educadores, os quais não foram preparados para exercer suas funções no ambiente prisional, tampouco com o público/alunos ali existentes, se deparam com o desafio de construir uma prática educativa nesse ambiente.

OS DOCENTES EM PRISÕES: SEU TRABALHO E SUA FORMAÇÃO

Conforme dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)¹⁷ no Brasil, em 2014, existiam 3.051 professores exercendo atividades educacionais em 1.424 unidades prisionais em todo o país. No Estado de Minas de Gerais, em agosto de 2015, havia 905 professores¹⁸ atuando nas 105 escolas estaduais em funcionamento dentro de unidades prisionais e APACs e nas três escolas particulares em funcionamento nos Complexos Penitenciários Parceria Público-Privado.

A contratação desses profissionais para atuarem em atividades educacionais para privados de liberdade em MG é feita de acordo com a demanda, ou seja, conforme vão implantando escolas nas unidades e/ou na abertura de novas turmas, como também em caso de substituições. Essa função cabe à Secretaria de Estado de Educação,

¹⁷ Disponível em: <<http://justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/relatorios-estatisticos-analiticos>>. Acesso em: 1 abr.2017.

¹⁸ Segundo dados coletados na Diretoria de Ensino e Profissionalização/SUAPI/SEDS em agosto de 2015.

e o convênio estabelecido prioriza o fato de os professores não pertencerem ao quadro de funcionários efetivos. Assim, são contratados por meio do processo de designação, sendo um contrato de trabalho temporário. Justificam tal decisão dadas as particularidades da unidade, sendo menos burocráticos a demissão e/ou o afastamento do servidor que não tem vínculo, caso comprovada tal necessidade.

Com relação aos educadores participantes desta pesquisa, em consonância com os resultados das pesquisas de Vieira (2008) e Nakayama (2011), o grupo é caracterizado por maioria do sexo feminino, com idade entre 22 anos e 71 anos, no qual a maioria está acima dos 40 anos. Quanto à formação, apenas dois não possuem curso superior completo, dois possuem Pós-Graduação Lato Sensu completa e dois estão cursando, uma está fazendo mestrado e sete educadores relataram possuir mais de uma formação técnica ou superior. A maioria dos educadores tem acima de 10 anos no exercício da docência e também a maioria possui menos do que 10 anos de atuação na educação em prisões. Dos entrevistados somente dois relataram que atuam em outras escolas.

Um aspecto relevante que também é demonstrado em pesquisas como as desenvolvidas por Onofre (2002), Silva (2004), Vieira (2008) e Nakayama (2011) é com relação à formação inicial e continuada. Esses autores alegam que a falta de formação dificulta ao educador em prisões se apropriar das especificidades impostas pelo contexto e a própria prática educativa ali inserida.

Essas questões surgem a partir da ainda pouca compreensão e discussão acerca dessas especificidades em processos formativos tanto por parte das instituições de formação de professores como pelas redes de ensino, responsáveis pelo funcionamento da educação escolar nos espaços de privação de liberdade (NAKAYAMA, 2011, p. 11).

Nessa pesquisa os sujeitos afirmam que não tiveram na formação inicial informações sobre a educação prisional. Somente uma entrevistada informa ter participado de um curso de formação continuada. Essa falta de preparo é confirmada nas entrevistas por meio do apelo que os educadores a todo momento demonstraram fazer às faculdades para que estas passem a olhar para essa temática. Falas como *"na faculdade não tem nada não!"*, *"a faculdade não prepara"*, *"na faculdade era bom ela conhecer isso, ter esse conhecimento"*, *"isso tem que ser trabalhado nas faculdades"* expressam essa demanda.

Um dado que chamou a atenção é quanto à inserção profissional. No que tange ao ingresso e à motivação do exercício da docência em prisões, três disseram que foi por convite e/ou indicação, também há três que citaram necessidade/falta de opção, três deram motivos missionários (acreditar na educação e na transformação das pessoas, ajudá-las), um citou o processo de designação e, por fim, um relata a questão da carga horária. Ou seja, a maioria não tinha um projeto para trabalhar na prisão.

Esse dado também aparece na pesquisa de Nakayama (2011), na qual todos os professores relataram que aceitaram trabalhar na penitenciária por necessidade e que não tinham essa intenção. Nesse sentido, a autora concluiu que "[...] a opção pela atuação em espaços de privação de liberdade não constitui uma escolha intencional, mas uma opção de sobrevivência e de inserção no mundo do trabalho" (NAKAYAMA, 2011, p. 94). Observou-se que tal fato pode dar duas possibilidades: ou os educadores valorizam o fato de terem conquistado um posto de trabalho ou se sentem depreciados por terem sido a última coisa que lhes restou.

Quanto ao conhecimento prévio sobre educação em prisões, dois professores responderam que tinham pouco conhecimento, cinco disseram que nunca tinham ouvido falar, e cinco, que já tinham algum conhecimento. Note-se aqui que, apesar de não terem formação sobre essa prática, eles tinham algumas informações anteriores, mas a maioria relatou busca por informação após o ingresso na unidade, na tentativa de se familiarizar com a prática ainda tão desconhecida para eles no início.

As fontes mais consultadas pelos educadores na busca por informações sobre a educação em prisões foram: internet, amigos, livros, eventos e artigos acadêmicos, revista, escola, alunos e funcionários. A internet aparece como a mais consultada, em seguida, foi a opção por meio de amigos. A consulta a referências acadêmicas (livros, artigos, revistas, eventos acadêmicos) é um indicativo de envolvimento dos educadores com uma busca mais sistemática de informações. A escola como fonte de informação é da rotina, visto que a maioria dos entrevistados relata que o conhecimento inicial foi obtido no ritual de entrada. Ao chegar à instituição, o professor é recebido pela direção da escola e pelos supervisores, bem como pelos diretores e pelas pedagogas do sistema prisional, no qual lhes são informadas as condutas a serem adotadas.

Um fato importante a ser destacado é que, na etapa de realização das entrevistas, a “escola normal”, considerada como o nome dado à busca por algo que subsidie as práticas educativas desses educadores no contexto carcerário, foi o elemento mais evidente. Por não serem preparados para atuar nesse ambiente, se ancoram no modelo de instituição escolar que lhes seja familiar. Em síntese, as narrativas dos educadores indicam alguns pontos que sinalizam para apreender o movimento de suas representações sobre a educação na prisão, e aqui, mais uma vez, foram delimitadas as questões que se encontram, direta ou indiretamente, relacionadas à formação e à prática docente:

- Manter a escola como um espaço físico e simbólico separada das práticas prisionais.
- Não explicitação do contexto do aluno como um preso, notadamente no que diz respeito aos motivos do aprisionamento.
- Objetivos educacionais centrados na perspectiva de mudar e curar o preso.
- Construção de prática pedagógica centrada em conselho, exemplo e ajuda.
- Compreensão da docência em prisões numa perspectiva messiânica e aquisição de responsabilidades para além dessa, ao assumir para si outros papéis, tais como de mãe e psicóloga.
- Anseio por material e metodologias específicas para a educação em prisões.

Por meio das informações levantadas e analisadas, evidenciou-se que o objeto deste estudo trata-se de um objeto de representações sociais, uma vez que os sujeitos o reconhecem como diferente e novo em suas vidas e que provoca desafios. Entre esses desafios está a necessidade de busca de informações e de apoio concreto por meio de materiais didáticos e outras ações para sua apreensão, na tentativa de tornar familiar o não familiar.

Segundo aponta Moscovici (2013), na construção de uma representação social, as pessoas são pressionadas para a inferência; ao relatarem seus processos de entrada

para a instituição prisional como sendo o último recurso e oportunidade para se empregarem, essa pressão evidenciou-se. Os educadores encontraram-se numa situação da qual não puderam escapar, mesmo que alguns tenham relatado essa tentativa, eles foram pressionados pelas circunstâncias de necessidade de inserção no mercado de trabalho. Essa inserção tornou-se mais tensa pela falta de formação e informação suficientes que lhes permitissem um maior entendimento sobre as atividades que desenvolveriam. É importante destacar nesse ponto que essa entrada e o encontro com os alunos na condição de presos foram marcados pelos sentimentos de medo, ansiedade, apreensão, entre outros correlatos. Antunes-Rocha (2004, p. 146) diz que “o medo anuncia o estranho, o perigo, o não familiar”. O medo é do desconhecido; a prisão, por suas muralhas e isolamento, carrega o mistério. O que se sabe de seu interior são as imagens veiculadas pela mídia de superlotação e rebeliões. Portanto, ao adentrar o ambiente, o sujeito move-se nos saberes que detém, que em sua maioria foi ensinado pelos meios de comunicação, filmes, literatura, entre outros. Os entrevistados relataram esses sentimentos inicialmente e disseram que, atualmente, estes estão sendo superados, portanto, reelaborados. Entendemos que aqui reelaborar o medo foi a condição para se permanecer nesse emprego.

Assim como Antunes-Rocha (2012) constatou em sua pesquisa, foi possível observar neste estudo as representações em movimento no esforço dos educadores de lidar com a diferença que os incomoda. Essa diferença remete àquilo que os entrevistados não estão conseguindo articular com os seus saberes prévios sobre a prisão e a prática educativa. Ao se ancorarem num modelo externo de escola a fim de orientar suas condutas, a diferença, então, aparece por meio das especificidades do contexto. Estas se materializam, por exemplo, na figura do ASP, que exerce sua função de vigia na porta da sala de aula: “*porque você tá sendo vigiada 24 horas né... porque ele não está lá para olhar só o aluno... o professor também...*” (Educadora C). Que age de uma forma peculiar com o preso: “*porque na verdade aqui é ‘cabeça baixa’... os agentes né... ‘encosta na parede!’*” (Educador F). Da própria segurança: “*Porque muitas vezes a gente esbarra na questão da segurança... essa liberdade... é... de práticas pedagógicas ela tá bem entre aspas*” (Educadora A). Na maneira como o aluno se apresenta: “*E eles têm essa... ‘óh eu faltei!’ Às vezes ele vai até ali na grade e fala com a gente: ‘óh, ô professora, eu faltei hoje, mas é porque eu tô passando mal’ [...] às vezes ele quer jogar uma bola na hora do sol*” (Educadora A). Nos procedimentos de rotina do sistema: “*Apesar do que o procedimento da entrada [revista] ser um pouquinho chato, rigoroso...*” (Educadora E).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o desafio de construção de práticas educativas no cárcere, dada a falta de formação inicial e continuada dos educadores que atuam nesse ambiente, constatou-se que esse desafio reside na apreensão ou não da diferença objetivada nas especificidades do contexto que interferem na construção e na condução de suas práticas. E, diante desse desafio, os educadores estão se esforçando para reconstruir suas formas de

pensar, sentir e agir à educação em prisões. Ou seja, dada a ausência dessa formação, estão construindo saberes e produzindo conhecimentos por meio da atuação laboral. Nesse sentido, evidencia-se o que se denomina de trabalho como princípio educativo, uma vez que esses educadores, para conduzirem suas atividades, têm se ancorado nos saberes da experiência apreendidos nas práticas concretas do trabalho.

Vale salientar que a busca por uma escola na dimensão da cura e baseada num modelo externo à prisão, a “escola normal” conforme denominaram, não propicia a construção de uma prática contextualizada com as especificidades do local e dos sujeitos educandos. Assim, volta-se novamente para a problemática da formação, uma vez que buscam embasar suas práticas naquilo que têm conhecimento. Entende-se ser necessário que esse educador discuta as condições concretas de existência de seus alunos, juntamente com eles. Ao passo que estes possam questionar de onde vieram, como estão e o porquê de estarem naquela condição, para então poderem projetar-se num futuro.

Por meio desta pesquisa, pode-se compreender, um pouco, quem são essas e esses educadores que estão no sistema. Não tiveram formação específica, informações suficientes e formativas, não possuem um acompanhamento sistematizado de suas práticas e não têm material que lhes proponha novas formas de concepção. Entende-se que, para além da informação, é necessária a formação, haja vista toda uma matriz epistemológica que perpassa o contexto prisional. Faz-se urgente a discussão de um processo formativo. Compreende-se que não bastam somente técnicas, cursos e espaços, é preciso um trabalho mais aprofundado junto aos profissionais que ali atuam. É preciso voltar-se os olhos para esse profissional, fornecendo-lhe um melhor amparo na condução de seu trabalho, levando em conta, principalmente, seus saberes e conhecimentos já produzidos na experiência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Y. E. **A oferta de educação nas prisões**: análise preliminar da legislação e da produção acadêmica. 2015. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Da cor de terra**: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto de luta pela terra. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei n. 7.210**, de 11 jul. 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 3 mar.2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução n. 3**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009. Disponível em: < <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnppc-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf> >. Acesso em: 3 mar.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 mar.2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm>. Acesso em: 3 mar.2017.

FIDALGO, F. S. Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 0, p. 94-109, jul./dez. 1996.

IRELAND, T. D. (Org.) Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 1-179, nov. 2011.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-41.

JOVCHELOVITCH, S., BAUER M. A Entrevista Narrativa. In: GASKELL, G.; BAUER, M. (Org.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 90-113.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. (1846). **A ideologia alemã**. 2. ed. Introdução de Jacob Gorender. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. v. 1. Livro 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. **Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros**. Adotadas pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes. Genebra. 1955. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>>. Acesso em: 1 fev.2017.

NAKAYAMA, A. R. **O Trabalho de Professores/as em um Espaço de Privação de Liberdade**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão**. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

RANGEL, H. (Coord.) **Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Paris: Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009. Disponível em: <<http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2011/06/MAPA-LATINOAMERICANA.pdf>>. Acesso em: 3 mar.2017.

SILVA, M. da C. V. da. **A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru**. 2004. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. In: IRELAND, T. D. (Org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO: Governo Japonês: Ministério da Educação: Ministério da Justiça, 2006.

VASQUEZ, E. L. **Sociedade Cativa**. Entre Cultura Escolar e Cultura Prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, PUCSP, 2008.

VIEIRA, E. L. G. **Trabalho docente**: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.

Data da submissão: 10/04/2017

Data da aprovação: 23/04/2017