

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
LINHA PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Karol Oliveira de Amorim-Silva

**EDUCAR EM PRISÕES: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Belo Horizonte
2016

Karol Oliveira de Amorim-Silva

**EDUCAR EM PRISÕES: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Linha: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Isabel Antunes-Rocha.

Belo Horizonte
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

A524e Amorim-Silva, Karol Oliveira de, 1981-
T Educar em prisões : um estudo na perspectiva das representações sociais /
 Karol Oliveira de Amorim-Silva. - Belo Horizonte, 2016.
 193 f., enc, il..

 Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
 Orientadora : Maria Isabel Antunes-Rocha.
 Bibliografia : f. 181-185.
 Anexos: f. 186-193.

 1. Educação -- Teses. 2. Direito a educação -- Teses. 3. Prisões -- Teses. 4.
Representações sociais -- Teses. 5. Prisioneiros -- Educação -- Teses. 6.
Educação e Estado -- Teses. 7. Educação de adultos -- Teses.
 I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 341.5811

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Dissertação intitulada “Educar em prisões: um estudo na perspectiva das Representações Sociais” de autoria da mestranda Karol Oliveira de Amorim-Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a Dr^a Maria Isabel Antunes-Rocha FaE/ UFMG (orientadora)

Prof^a Dr^a Santuza Amorim da Silva

Prof^a Dr^a Ingrid Faria Giarnordoli-Nascimento

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

Prof^a Dr^a Raquel Martins de Assis
Suplente

Prof. Dr. Paulo Afranio Sant’Anna
Suplente

Belo Horizonte, 26 de Fevereiro de 2016.

Dedico este trabalho aos educadores que, reconhecendo o inacabamento do ser humano, militam nas prisões, acreditando que por meio da educação poderão construir um mundo mais justo e igualitário. A vocês minha eterna admiração.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo sopro da vida que me move e me fortalece em minha passagem por este mundo. À Ele só tenho sempre à agradecer.

Às minhas filhas Karen Giullia e Ana Clara, razões do meu existir, que dão sentido à minha vida. Que me impulsionam pela busca de um mundo melhor e mais humano, de uma sociedade mais justa e igualitária. Que me mostram a importância da adoção de um estilo de vida simples, privilegiando o ser em detrimento do ter. Vocês são minhas companheirinhas, que me proporcionam momentos de um prazer indescritível. Obrigada por compreenderem minhas ausências e nunca desistirem de esperar pelas horas em que ficaríamos juntas. Vocês são demais!

Ao meu esposo Renato, companheiro e amigo de todas as horas, o único a entender-me em meus momentos de "devaneios" e que, pacientemente, escutou minhas reflexões, ao mesmo tempo em que me trouxe à realidade por meio de questionamentos e contradições pontuadas. Pessoa melhor para compartilhar minha vida não há. Muito obrigada por me aceitar do jeito que eu sou, no melhor estilo por você denominado de "Helena doida"!

Aos meus pais, Jussara e Ronaldo, por me educarem de uma forma simples, mas pautada em princípios e valores de amor.

À minha irmã Sheena, por ser minha amiga e junto aventurar-se comigo pelos caminhos, muitas vezes tortuosos, mas fascinantes da educação. Sinto muito orgulho em sermos PEDAGOGAS!

Aos meus irmãos Ronald e Ronaldo Júnior, minhas irmãs Rebeca e Sarah (*in memoriam*) que me fazem lembrar o quão sou feliz por ter sido agraciada com a presença de vocês em minha vida, como é bom ter irmãos!

Ao meu avô Fábio (*in memoriam*) e avó Helena que plantaram em mim o gosto pelos estudos e a busca por sempre querer mais.

À tia Soraya, minha primeira alfabetizadora.

À minha orientadora Maria Isabel, que confiou em mim, compreendeu minhas inquietações e aceitou minha investigação. Que de forma tão singela, mas firme, conduziu-me no caminho do compromisso ético com a pesquisa. Que me inspira, através de seu próprio exemplo, à construção de uma visão de mundo e postura social pautados na determinação e luta pela produção de conhecimentos que provoquem transformações sociais. Obrigada por me ensinar a fazer pesquisa e não desistir de mim.

Ao professor Fernando Fidalgo, meu educador na graduação por quatro períodos, que tive o privilégio de ter como paraninfo em minha formatura e que, no meu retorno à faculdade, o destino novamente nos uniu. Tenho a honra de trabalharmos juntos na construção do Observatório do Sistema Prisional e a cada dia aprendo mais com seu exemplo de pessoa e pesquisador. Agradeço também por se disponibilizar em compor minha banca de defesa.

Ao professor Walter Ude, que também foi meu educador na graduação, o primeiro a plantar a sementinha da Pedagogia Social em mim. Agora, tive o prazer de reencontrá-lo e, juntos, trabalhar na pesquisa sobre o sistema prisional.

Às irmãs de orientação e amigas Cristiene, Welessandra e Beth, e ao, também irmão e amigo, Luiz, companheiras e companheiro de sustentação, um ao outro, quando das dificuldades que uma pesquisa acadêmica imputa ao pesquisador. Não tenho palavras para expressar minha gratidão pela amizade sincera e tão acolhedora, tenho certeza de que sempre posso contar com vocês.

Aos integrantes do GERES, por, muito além de compartilharmos a construção de um conhecimento científico, tornarmo-nos amigos.

Aos integrantes do ONASP, que me proporcionam na dialogicidade e contradição a aproximação teórica da minha prática, enquanto servidora prisional.

Ao Dr. Igor por sempre confiar em meu trabalho e, entendendo meus desejos e anseios por mais conhecimento, apoiar-me, sendo o principal responsável por eu conseguir a licença para me dedicar aos estudos. Sinto sua falta na unidade prisional.

À SEDS, que por meio da concessão da minha licença parcial para estudos certamente contribuiu com a política de valorização do servidor.

À CAPES, pela concessão da bolsa, que possibilitou uma maior dedicação à esta pesquisa.

Aos colegas do NEP/PJMA, atuais e os que por lá passaram, que sempre torceram por mim e muitas vezes "seguraram as pontas" para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

À direção e corpo docente da E. E. César Lombroso, os protagonistas da educação prisional na PJMA, que através de suas práticas despontaram em mim o desejo por esta investigação.

À direção e docentes que participaram desta pesquisa da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Presídio Antônio Dutra Ladeira, sem os quais esta pesquisa seria incompleta.

Aos amigos de percurso acadêmico Amanda, Gui, Yara, Felipe e Priscila, os momentos com vocês trouxeram-me refrigério das tensões produzidas pelos estudos.

Às professoras Ingrid Nascimento, Santuza Amorim, Raquel e Paulo, pela aceitação e disponibilidade em comporem minha banca de defesa.

Aos funcionários administrativos do programa de pós da FaE, Gilson, Rose e Daniele, pelo pronto atendimento sempre, e em todas as vezes com um belo sorriso estampado no rosto.

À minha família "Souza e Silva" por sempre me proporcionar momentos de diversão e relaxamento.

Aos demais amigos e amigas que sempre me apoiaram nos estudos, mesmo eu sendo ausente, sempre me compreenderam.

Enfim, à todos e todas que direta ou indiretamente sempre torceram por este acontecimento em minha vida.

"Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens."

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar o processo de construção das representações sociais de educadores que atuam em instituições prisionais sobre a educação desenvolvida neste ambiente. A prisão, historicamente construída com duas intencionalidades educativas - castigo e recuperação - atualmente encontra-se inserida num movimento que propõe compreendê-la como um espaço educativo na perspectiva da garantia dos direitos humanos. Nesse sentido, considera-se que os educadores, formados para atuarem em outros espaços diferentes da prisão, se deparam com o desafio de construir uma prática educativa neste ambiente, ancorada em sentidos vinculados à educação como direito. Assim, a questão norteadora da pesquisa diz respeito aos desafios vivenciados pelos educadores para construir saberes e práticas no paradigma do educar enquanto direito. Para tanto, recorreu-se ao uso da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012), dado que interessa saber deste educador, o que ele pensa, sente e como age. Adotou-se a vertente processual (Jodelet, 2001), tendo como foco seu movimento por meio das contribuições de Antunes-Rocha (2012), no que diz respeito ao estudo de representações sociais em contextos, nos quais os sujeitos são provocados a alterar suas formas de pensar, sentir e agir frente a um objeto novo. Segundo Moscovici (2012), as Representações Sociais são construídas no intuito de tornar familiar o não familiar, sendo assim entende-se que o educador no contexto prisional, encontra-se desafiado a lidar com novas perspectivas no campo da educação, o que lhe exige uma reelaboração de suas práticas e saberes prévios. Isso leva à hipótese de que muitos desses educadores assumem suas funções apropriando-se da discussão de punir/curar, mas buscou-se com este estudo apreender os movimentos instaurados pelos sujeitos para apropriar, ou não, do novo paradigma. Ao compreender a prisão como uma instituição inserida em um contexto econômico, político, social e cultural historicamente construído, adotou-se para esta pesquisa, como referência de construção societária, a perspectiva do materialismo histórico dialético (MARX; ENGELS, 1987), contemplada nas possibilidades de transformação social a partir do conceito de hegemonia e tomada de consciência em Antônio Gramsci (1982, 2011), e na perspectiva de educação para emancipação de Paulo Freire (1979, 1992, 1996, 2000). Este estudo inseriu-se numa abordagem qualitativa do tipo exploratória, coletando os dados por meio de questionário semiestruturado (MARCONI; LAKATOS, 1996) e entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014). Baseou-se na proposta de Análise Temática de BARDIN (1977) para tratamento e análise dos dados. Observou-se que, para além da discussão do paradigma do educar, o desafio dos sujeitos deste estudo reside na apreensão ou não da diferença pautada nas especificidades do contexto, que interferem na construção e condução de suas práticas educativas. Diante desse desafio, os educadores estão se esforçando para reconstruir suas formas de pensar, sentir e agir a educação em prisões. Isso se dá por meio de dois movimentos: permanência e mudança, nos quais estão buscando manter o contexto prisional em suas práticas punitivas e ancorando suas práticas educativas como função curativa, negando este contexto e buscando uma "escola normal", em transição, e reelaborando o contexto da prisão numa perspectiva de uma educação contextualizada. Considera-se, portanto, a necessidade de se promover formação continuada para os educadores em prisões, no sentido de fornecer-lhes instrumentos que possibilitem a construção de suas práticas numa compreensão crítica e contextualizada, de forma que proporcione a efetivação da perspectiva do educar.

Palavras-chave: Educação; Prisões; Representações Sociais; Formação de Educadores.

ABSTRACT

This research sought to analyze the process of construction of social representations of teachers who work in prisons, while education developed in this environment. The prison, historically constructed with two educational intentions - punishment and recovery - today is inserted in a movement that proposes to understand it as an educational space with a view to guarantee human rights. In this sense, it is considered that educators trained to work in other different areas of the prison, faced with the challenge of building an educational practice in this environment, anchored in ways linked to the right to education. So the main question of the research concerns the challenges experienced by educators to build knowledge and practices in the paradigm of education as a right. To do so, resorted to the use of the Theory of Social Representations of Moscovici (2012), given that interests while know this teacher, what he thinks, feels and acts like. Adopted the procedural aspect of Jodelet (2001), focusing on their movement through contributions of Antunes-Rocha (2012), with regard to the study of social representations in contexts in which subjects are induced to change their ways of thinking, feeling and acting in a new object. According to Moscovici (2012), the social representations are constructed in order to become familiar the unfamiliar, so understand that the educator in the prison context, is challenged to deal with new perspectives in the field of education, which requires him a reworking their practices and prior knowledge. This leads to the hypothesis that many of these educators take office appropriating the discussion to punish / heal, but sought with this study grasp the movements initiated by individuals to appropriate, or not, the new paradigm. To understand the prison as an inserted institution in an economic, political, social and cultural context historically built, it was adopted for this research, as reference the building society, the perspective of dialectical historical materialism (Marx and Engels 1987), contemplated the possibilities of social transformation from the concept of hegemony. In addition, to the awareness of Antonio Gramsci (1982, 2011) and education perspective for emancipation of Paulo Freire (1979, 1992, 1996, 2000). This study was part of a qualitative approach of the exploratory type, collecting data through semi-structured questionnaire (MARCONI; LAKATOS, 1996) and narrative interviews (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014). It is based on the proposal of thematic analysis of Bardin (1977) for processing and analysis of data. It was observed that, in addition to the discussion of the paradigm to educate the challenge of subjects in this study is the apprehension or not the difference in the specific context that affect the construction and driving their educational practices. Faced with this challenge, educators are struggling to rebuild their ways of thinking, feeling and acting education in prisons. This is achieved through two movements: permanence and change, in which they are seeking to keep the prison context in its punitive practices and anchoring their educational practices as a healing function, denying this context and looking for a "normal school" in transition, and reworking the context of the prison with a view to a contextualized education. Considers, therefore, the need to promote continue training for educators in prisons, in order to provide for them instruments that allow the construction of their practices in a critical and contextual understanding in order to provide the realization of the perspective of education.

Keywords: Education; Prisons; Social Representations; Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

a.c - antes de Cristo

APAC - Associação de Proteção e Assistência ao Condenado

ASP - Agente de Segurança Penitenciário

ATB - Assistente Técnico da Educação Básica

AVL - Academia Valadarense de Letras

BH - Belo Horizonte

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CESEC - Centro de Educação Continuada

CESU - Centro de Estudos Supletivos

CD - Conselho Disciplinar

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CNPCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

COEP - Conselho de Ética na Pesquisa

COMFOR - Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica

CPF - Cadastro de Pessoas Físicas

CPPP - Complexo Penitenciário Público-Privado

CTC - Comissão Técnica de Classificação

d.c - depois de Cristo

DEJA - Diretoria de Educação de Jovens e Adultos

DEP - Diretoria de Ensino e Profissionalização

DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional

DEPAEJA - Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

EaD - Educação a Distância

EducaCenso - Sistema de Dados do Censo Escolar

EEB - Especialista de Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENEMPPL - Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade

FaE - Faculdade de Educação

FIC - Formação Inicial e Continuada

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GPA - Gestores Prisionais Associados

GERES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais

IES - Instituição de Ensino Superior

INFOPEN - Informações Penitenciárias

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEP - Lei de Execução Penal

MEC - Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

MHD - Materialismo Histórico Dialético

MJ - Ministério da Justiça

MG - Minas Gerais

NEP - Núcleo de Ensino e Profissionalização

ONASP - Observatório Nacional do Sistema Prisional

PAN - Penitenciária Agrícola de Neves

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PFFP - Penitenciária Francisco Floriano de Paula

PIR - Programa Individualizado de Ressocialização

PJMA - Penitenciária José Maria Alkmim

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLD-EJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PRADL - Presídio Antônio Dutra Ladeira

PROEJA/FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Formação Inicial e Continuada

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI - Programa Universidade para Todos
REDLECE - Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro
REDIPRI - Regimento Disciplinar Prisional
RMBH - Região Metropolitana de Belo Horizonte
RS - Representações Sociais
SAPE - Superintendência de Atendimento ao Preso
SB - Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECTES - Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Minas Gerais
SEDS - Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais
SEE - Secretaria de Educação de Minas Gerais
SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar
SISU - Sistema de Seleção Unificada
SUAPI - Subsecretaria de Administração Prisional
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT - Termo de Cooperação Técnica
TRS - Teoria das Representações Sociais
UAITEC - Universidade Aberta Integrada
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UP - Unidade Prisional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Panorama Geral da População Prisional Brasileira

Tabela 2: Número de presos por regime de cumprimento de pena

Tabela 3: Faixa etária dos presos no Brasil

Tabela 4: Cor ou raça dos presos no Brasil

Tabela 5: Quantidade de pessoas presas por grau de instrução

Tabela 6: Tipificação criminal dos presos no Brasil

Tabela 7: Oferta de educação nas prisões MG

Tabela 8: Perfil educacional dos presos MG

Tabela 9: Relação entre a demanda educacional e a oferta nas prisões MG

Tabela 10: Profissionais da SEE em atividade nas prisões

Tabela 11: População carcerária MG

Tabela 12: Escolaridade presos PJMA

Tabela 13: Oferta educação PJMA

Tabela 14: Relação entre a demanda educacional e a oferta PJMA

Tabela 15: Escolaridade presos PRADL

Tabela 16: Oferta educação PRADL

Tabela 17: Relação entre a demanda educacional e a oferta PRADL

Tabela 18: Principais fases da entrevista narrativa

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de teses e dissertações concluídas por ano

Gráfico 2: Perfil escolar dos presos no Brasil

Gráfico 3: Faixa etária presos MG

Gráfico 4: Quantidade de presos por cor da pele em MG

Gráfico 5: Quantidade de presos por tipo penal em MG

Gráfico 6: Fonte de informações dos educadores sobre o objeto

Gráfico 7: Objetivo da educação na prisão para os educadores

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Composição curricular Ensino Fundamental Anos Iniciais

Quadro 2: Composição curricular Ensino Fundamental Anos Finais

Quadro 3: Composição curricular Ensino Médio

Quadro 4: Representações Sociais: permanência e mudança

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1: Questionário Semiestruturado

APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista

APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO 1: Parecer com a aprovação do projeto na linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação e no PPGE/FaE/UFMG

ANEXO 2: Autorização para realização da pesquisa nas unidades prisionais Penitenciária José Maria Alkmim e Presídio Antônio Dutra Ladeira pela SEDS

ANEXO 3: Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG

ANEXO 4: Quadro 1 - Composição curricular Ensino Fundamental Anos Iniciais

ANEXO 5: Quadro 2 - Composição curricular Ensino Fundamental Anos Finais

ANEXO 6: Quadro 4 - Composição curricular Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1. CONTEXTO DE PESQUISA	29
1.1 - A prisão	29
1.1.1 - A prisão no Brasil	44
1.2 - A educação em prisões	59
1.2.1 - A educação em prisões no Brasil	62
1.2.2 - A educação em prisões de Minas Gerais	69
1.2.3 - Os educadores em contexto carcerário	82
1.3 - O <i>locus</i> da pesquisa	86
1.3.1 – Situação prisional no Estado de Minas Gerais	87
1.3.2 - A Penitenciária José Maria Alkmim	89
1.3.3 - O Presídio Regional Antônio Dutra Ladeira	96
CAPÍTULO 2. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS/TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	100
2.1 - A inscrição da pesquisa no Materialismo-Histórico-Dialético	100
2.2 - A Teoria das Representações Sociais	105
2.3 - Percurso Metodológico	110
CAPÍTULO 3. AS FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR DOS EDUCADORES SOBRE A EDUCAÇÃO EM PRISÕES	115
3.1 - O que dizem os Educadores?	115
3.2 - Alguns apontamentos sobre as trajetórias	149
CAPÍTULO 4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO	154
4.1 Grupo 1 - Movimento de permanência	156
4.2 Grupo 2 - Movimento de mudança	158
4.2.1 Subgrupo 2.1 - Negação do contexto prisional.....	159
4.2.2 Subgrupo 2.1.1 - Escola “normal” e com função curativa	161
4.2.3 Subgrupo 2.1.2 - Negação da escola	162
4.2.4 Subgrupo 2.2 - Transição.....	163
4.2.5 Subgrupo 2.3 - Reelaboração do contexto prisional e educação	164
4.3 Em busca de apreender o movimento	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	181
ANEXOS	186

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o processo de construção das representações sociais de educadores que atuam no contexto carcerário sobre a educação em prisões. A proposta foi aproximar das formas de pensar, sentir e agir dos educadores com relação às práticas educativas em ambientes de privação de liberdade, buscando captar o movimento instaurado para essa construção. Em termos teóricos, o estudo vinculou-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES), integrante da Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão da Faculdade de Educação da UFMG.

Falar sobre representações é 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 este processo em contextos que 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 que cumprem pena de privação de liberdade.

O sistema prisional é um modelo construído historicamente com duas intencionalidades educativas: castigo e recuperação. Nas duas possibilidades objetiva-se educar para conviver em sociedade, e em alguns casos, manter o sujeito isolado por considerar que este não tem condições de recuperação (FOUCAULT, 1987). Na atualidade, propõe-se compreender o espaço carcerário como um local educativo capaz de garantir o acesso a tudo àquilo que seja essencial para os processos de socialização do sujeito privado de liberdade, durante e após o cumprimento de pena (MAYER, 2006; BRASIL, 2009, 2010, 2011; RANGEL, 2009; SILVA, 2011; JULIÃO, 2014).

A escola que funciona dentro desse sistema trabalhou historicamente numa concepção de punir e/ou curar. Portanto, o desafio atual é construir uma prática educativa ancorada em sentidos vinculados à educação como direito. Para tanto, faz-se necessário garantir o acesso aos níveis e modalidades de ensino, aos conteúdos disciplinares, aos métodos e tecnologias necessárias para um ensino/aprendizagem que garanta aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos e técnicas produzidas na e pela sociedade.

Nessa perspectiva, parte-se da compreensão de que os educadores que atuam em prisões encontram dificuldades para organizar suas formas de pensar, sentir e agir com relação à prática pedagógica escolar, tendo em vista a longa tradição pedagógica voltada para uma escolarização mínima, alicerçada em ideários vinculados aos sentidos do punir e/ou do curar, sem uma conexão com projetos de vida e de sociedade, princípios básicos de uma escolarização entendida como direito.

Sendo assim, para realizar esta pesquisa utilizou-se a abordagem da teoria das Representações Sociais dado que busca-se saber o que este educador pensa, o que ele sente e como age. Nessa perspectiva, dialoga-se com a teoria numa leitura processual (Jodelet, 2001) e com as contribuições de Antunes-Rocha (2004, 2012, 2014), no que diz respeito ao estudo de representações sociais em contextos que sujeitos são provocados a alterarem suas formas de pensar, sentir e agir, numa concepção das RS em movimento.

Entende-se também que a prisão é uma instituição inserida em um contexto econômico, político, social e cultural historicamente construído. Sendo assim, assumiu-se como referência de construção societária a perspectiva do materialismo-histórico-dialético, adotando-se como pressupostos epistemológicos a concepção de sociedade em Karl Marx (MARX, ENGELS, 1987), as possibilidades de transformação social a partir do conceito de hegemonia e a tomada de consciência em Antônio Gramsci (1982, 2011) e a perspectiva de educação para emancipação de Paulo Freire (1979, 1992, 1996, 2000).

Nessa trajetória, a questão norteadora da pesquisa diz respeito aos desafios vivenciados pelos educadores para construir saberes e práticas no paradigma do educar como direito. Segundo Moscovici (2012), as Representações Sociais são construídas no intuito de tornar familiar o não familiar, sendo assim, entende-se que o educador, em contexto prisional, encontra-se desafiado a lidar com novas perspectivas. Mas certamente essa construção se faz em tensão com as práticas e saberes já existentes. Isso leva a supor que muitos desses educadores assumem suas práticas apropriando-se da discussão de punir/curar, e desse modo interessa ver os movimentos que estão fazendo para apropriar, ou não, do novo paradigma.

Segundo Antunes-Rocha (*et al*, 2015), os sujeitos diante de situações novas assumem no mínimo três posições. Na primeira, tendem a manter as experiências já consolidadas. Neste caso constroem formas de resistência ao novo. Na segunda, buscam apropriar do novo, negando a experiência anterior. Numa terceira possibilidade, organizam-se em torno da busca por reelaborar suas práticas e saberes em um movimento, quase sempre lento, mas reconhecendo a necessidade de mudança. Nas três posições o sujeito movimenta-se, visto que,

mesmo resistindo, ele reconhece a existência de uma situação que interroga seus saberes e práticas.

Nessa pesquisa buscar-se-á apreender, na medida do possível, o movimento das representações sociais dos educadores, na perspectiva de compreender as possibilidades e limites que indicam resistência ao novo, negação do antigo e reelaboração, mas tem-se como hipótese que será encontrado um maior número de educadores na posição de resistência à mudança. Isso porque, 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.

Do que foi possível conhecer a partir das referências bibliográficas consultadas e da própria experiência da autora como educadora, pode-se inferir que o tema da educação em prisões ainda é pouco trabalhado na formação inicial e continuada de professores. Essa afirmação encontra evidências em um levantamento realizado nas matrizes disciplinares do curso de Pedagogia de quatro universidades federais do Brasil, nas 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 contemplado na graduação esta temática.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)¹ 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 poderiam se esperar a presença do tema. Em suas ementas não é contemplado o espaço de privação de liberdade como um local em que é ofertado esta modalidade de ensino. No Núcleo Eletivo² 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 Específico³ a disciplina "Pedagogia em ambientes não escolares". Tais nomenclaturas levam à dedução de que nessas

¹ Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufscar.br/sobre-o-curso/matriz-curricular>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

² Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/eletivo.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

³ Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/especifici.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

disciplinas poderia ser abordada a educação em prisões. Na Universidade Federal do Piauí⁴ 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)⁵ 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 a sua abordagem nas prisões.

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 que não foi possível detectar por meio da leitura das ementas e 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.

No entanto, algumas ações vêm acontecendo no campo da formação continuada de educadores e demais servidores prisionais no Brasil nos últimos oito anos. A UFSCAR⁶, 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 UFPA⁷ 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 UFPI⁸, com recursos do COMFOR, ofertando 120 vagas, também na modalidade semipresencial, iniciado em maio de

⁴ Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmrv.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.

⁵ Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep13_2009.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.

⁶ Disponível em: <<http://www.dttp.ufscar.br/extensao>>. Acesso em 01 nov. 2015.

⁷ Disponível em: <<http://www.propesp.ufpa.br/arquivos/editais/2014/EDITAL%20EJAPL,%202014%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

⁸ Disponível em: <http://ufpi.edu.br/arquivos_download/arquivos/editalespecializacao.PDF>. Acesso em: 01 nov. 2015.

2015 com 450h/a. Já na UFPB⁹, 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 EaD¹⁰ 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.

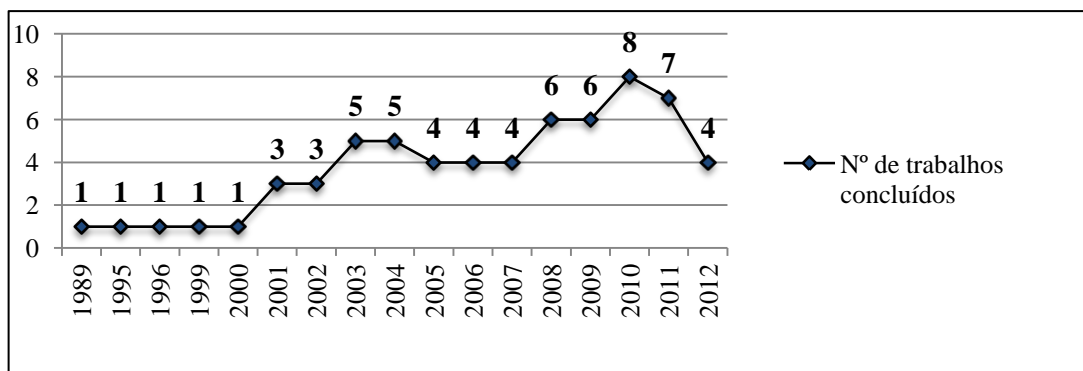
Conforme pesquisas (IRELAND, 2011; FIDALGO *et al*, 2014, VASQUEZ, 2008), a produção acadêmica no Brasil sobre a educação em prisões ainda é pouco explorada e muitas vezes ocorre de forma isolada, sem vínculo com grupos de pesquisas. Um levantamento bibliográfico verificou que entre o período pesquisado - 1989 a 2012 - foram identificados 64 trabalhos que abordam o tema educação em prisões, sendo 06 teses e 58 dissertações¹¹. Este 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 intuito de mapear as produções acadêmicas que versam sobre o sistema prisional. No gráfico abaixo é possível visualizar as publicações referentes ao período mencionado.

⁹ Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/06/EDITAL_ED_EM_PRISOES-UFPB.pdf>. Acesso em 01 nov. 2015.

¹⁰ 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: 01 nov. 2015.

¹¹ Dados coletados junto ao ONASP em outubro de 2014.

Gráfico 1 – Número de teses e dissertações concluídas por ano



Elaboração e Fonte: ONASP

Observa-se que, após os anos 2000, a produção de teses e dissertações sobre a educação em prisões apresenta crescimento com algumas variações entre os anos. Dentre 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 educadores. Em pesquisa semelhante, Alves (2015) também aponta esta área como pouco explorada nos meios acadêmicos. Silva e Moreira (2011) justificam esses dados, afirmando que ainda não houve uma 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.

Por outro lado, uma representação social constrói-se em função da pressão social, econômica, política e/ou cultural, fator que Moscovici (2013) denomina de "pressão para inferência". Neste caso, observa-se que, desde a Lei de Execuções Penais – LEP/1984, a educação é considerada como uma das assistências obrigatórias às pessoas reclusas em unidades prisionais. No entanto, somente há 10 anos tem-se voltado os olhos efetivamente para esta atividade. Onofre (2012) relata que a demanda dos estados federativos por uma legislação específica para a educação em prisões vem sendo reivindicada por meio de

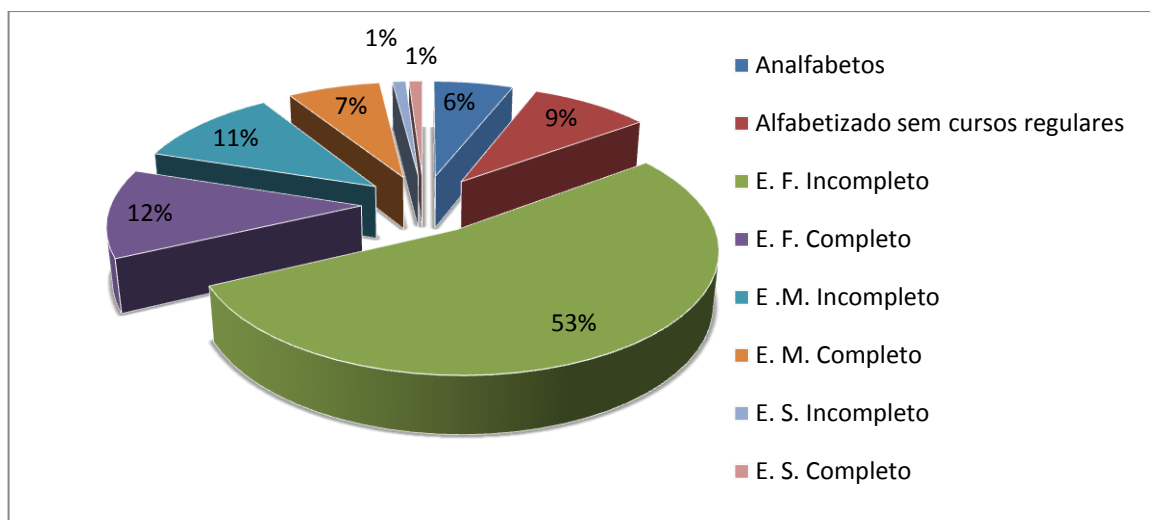
movimentos e lutas de atores envolvidos na temática desde 1980. A partir de então a mesma vem se ampliando, contudo somente através da criação, em 2004, da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) do MEC (Ministério da Educação) que, atualmente, com uma abrangência maior, denomina-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) que a educação em contexto prisional tomou notoriedade. Este órgão oportunizou a implementação do Projeto Educando para a Liberdade que suscitou debates sobre o tema na sociedade e no campo político. As discussões proporcionadas por meio dos seminários realizados no âmbito deste projeto subsidiaram e fomentaram a construção de diretrizes específicas para a educação nas prisões.

Assim, o marco histórico da implantação de uma política pública para a educação em prisões no Brasil adveio com as aprovações, primeiro, das Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, em 2009, pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) (BRASIL, 2009). Segundo, das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, em 2010, pela Câmara de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2010). Por último, da instituição do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, em 2011, pela Presidência da República (BRASIL, 2011). Nesse sentido, Silva e Moreira (2011) apontam que, desde essas aprovações, o caminho foi aberto para uma discussão em torno da relevância e uma formulação mais precisa de um projeto político-pedagógico adequado para o sistema prisional, no sentido de tornar-se um instrumento educacional que possibilite uma ressignificação do sentido atribuído ao crime, à pena e à prisão.

Neste contexto, esse assunto torna-se ainda mais urgente ao analisar as estatísticas. Segundo dados¹² disponibilizados pelo Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (Infopen) do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), em junho de 2014 a população carcerária brasileira era de 607.731 pessoas e apenas 6,3% dos presos estavam incluídos em atividades educativas no país (BRASIL, 2015a). Percentual pequeno, principalmente se se levar em conta o baixo nível de escolaridade da população prisional do Brasil, conforme mostrado no gráfico a seguir.

¹² Constantes no documento: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN - JUNHO DE 2014 do Departamento Penitenciário Nacional/Ministério da Justiça divulgado em Junho/2015.

Gráfico 2: Perfil escolar de presos no Brasil



Fonte: Infopen - Junho/2014
Elaboração própria

Estudos¹³ recentes apontam que o perfil dos sujeitos presos no país é, em sua maioria, de jovens negros, com idade entre 18 (dezoito) e 34 (trinta e quatro anos), com escolaridade deficitária – Ensino Fundamental incompleto, provenientes de grupos menos favorecidos da sociedade. (BRASIL, 2015a) (BRASIL, 2015b). De acordo com Onofre e Julião (2013), essa realidade comprova a vivência de um momento importante na implementação de políticas públicas dirigidas à educação em prisões, de forma que se assegure maior eficiência na garantia desse direito e aplicação dos recursos, para que se possa colocar em ação o projeto de constituir a prisão como um espaço educativo.

Por fim, registre-se que o interesse por esta pesquisa emergiu do envolvimento desta autora com a educação na Penitenciária José Maria Alkmim/MG onde, desde 2008, exerce a função de pedagoga da SEDS, coordenando a área educacional da referida unidade. Assim como todos os outros atores envolvidos com a educação naquele ambiente (educadores da Secretaria de Educação de Minas Gerais), o ingresso deu-se sem um preparo específico na área por parte da universidade com uma formação totalmente voltada para a atuação em escolas situadas em espaços públicos abertos. Desse modo, ao se deparar com um campo de atuação novo, inquietou-se, uma vez que jamais imaginou exercer atividades educativas naquele ambiente. Daí nasceu a necessidade de uma busca por melhor compreensão da prática

¹³ Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen - Junho 2014 e Mapa do Encarceramento - Os jovens do Brasil - 2015.

educativa numa instituição penal. No decorrer do percurso, esta autora teve a oportunidade de cursar a disciplina Teoria das Representações Sociais na FAE/UFMG, o que possibilitou enxergar um amparo teórico e metodológico para as questões levantadas durante esses anos de trabalho no sistema penitenciário. Posteriormente, a participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Representações Sociais - GERES/FaE/UFMG - proporcionou, por meio de um aprofundamento teórico e metodológico, a compreensão sobre os processos de construção das representações sociais provocados no sujeito que se depara com um novo objeto, estranho a sua realidade, na tentativa de torná-lo familiar. As discussões tecidas no GERES mostraram como a teoria das Representações Sociais é fecunda no campo de estudos da educação em contextos geradores de mudança, justificando seu uso para o objetivo deste trabalho.

Nesse sentido, acredita-se que este estudo poderá contribuir para melhorar a prática profissional tanto da autora como dos educadores envolvidos com a educação no cárcere. Pois, permeados por todo esse contexto e processo, acredita-se que tais educadores estejam vivenciando dois desafios: o primeiro é que eles foram formados para trabalhar em espaços outros que não nas prisões e nem com sujeitos que infringiram leis e que se encontram em cumprimento de pena privativa de liberdade. O segundo desafio é que, além disso, eles estão inseridos na trama da construção desta nova concepção de prisão, caracterizada pelo movimento de alteração do padrão do punir/curar para o educar.

O texto organiza-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o contexto da pesquisa. Para tanto, perpassa-se pela história das prisões em geral e no Brasil, buscando entender o contexto socioeconômico e político em que foi construída, utilizando-se para isso das obras clássicas que trataram de fazer esta análise, como Rusche e Kirchheimer (2004), Melossi e Pavarini (2006) e Foucault (1987). Traça-se a história e proposta da educação em prisões, com foco no Brasil e em Minas Gerais, a fim de se entender esta prática e a proposta de se conceber a prisão como espaço educativo. Além disso, o lócus da pesquisa é apresentado e discorre-se sobre os trabalhadores da educação neste ambiente.

No segundo capítulo são apresentados os pressupostos teóricos/epistemológicos e metodológicos que ampararam o presente estudo. Justifica-se a opção pelo uso da Teoria das Representações Sociais (TRS) e explana-se como se dá a inscrição da pesquisa no Materialismo Histórico Dialético a partir de Marx (1987), Antônio Gramsci (1982, 2011) e Paulo Freire (1979, 1992, 1996, 2000). Além disso, descreve-se todo o percurso metodológico desta pesquisa. A escolha dos instrumentos de coleta de dados é explicada por meio do questionário semiestruturado segundo Marconi e Lakatos (1996), bem como através de

entrevistas narrativas, conforme proposta de Jovchelovitch e Bauer (2014), e análise dos dados, baseadas na Análise Temática de Bardin (1977).

No terceiro capítulo, o perfil dos sujeitos da pesquisa é apresentado, levantado por meio do questionário e da entrevista que, também, permitiu a elaboração de um relato descritivo do que foi narrado por cada um deles.

No quarto capítulo, os movimentos de construção das representações sociais dos educadores são analisados e identificados como permanência e mudança. Nessas análises ou os educadores estão buscando manter o contexto prisional em suas práticas punitivas, ancorando suas práticas educativas como função curativa, ou negando este contexto, buscando uma escola no modelo de funcionamento externo à prisão, ou em transição, reelaborando o contexto da prisão numa perspectiva de uma educação contextualizada. Para tanto, os grupos foram separados e, então, suas trajetórias foram analisadas.

E, por fim, as considerações finais deste estudo, que se pretendem muito mais propositivas do que conclusivas, inferem a necessidade de se pensar projetos e políticas públicas de formação inicial e continuada para os educadores no contexto carcerário. Uma vez que, por falta de uma atenção mais sistemática, encontram-se no desafio de compreender a prisão como espaço educativo e a construção de uma prática educativa contextualizada com aquele ambiente e com as especificidades dos alunos ali reclusos.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTO DA PESQUISA

O título deste capítulo refere-se às discussões tecidas no escopo do GERES/Fae/UFMG, tendo como referencial o trabalho de Antunes-Rocha (2004, 2012), no qual entendeu-se que, ao estudar as Representações Sociais de determinados grupos sociais, faz-se necessário voltar os olhos para a compreensão da dinâmica psicossocial em contextos que exigem e promovem mudanças nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Por isso, por meio do MHD, buscou-se aqui realizar um levantamento da construção histórica e atual configuração das instituições prisionais em geral e no Brasil, bem como a inserção da educação neste ambiente, buscando mostrar como a prisão institucionaliza-se na emergência do sistema capitalista de produção e como vai construindo a ideia do punir/curar como seus fins. Tal exercício exploratório mostrou-se importante, tendo em vista o próprio referencial teórico das RS, que se configuram como fenômenos sociais, sendo que sua compreensão se dá a partir do seu contexto de produção historicamente construído. E, também, como base para o entendimento e respostas à questão desta pesquisa, sendo necessário compreender como os conceitos socialmente construídos ao longo da história em torno da prisão podem fundamentar as representações sociais dos educadores que lá atuam.

1.1 A prisão

A prática de isolar indivíduos infratores está presente nas diferentes sociedades desde seus primórdios. Os primeiros registros de que as pessoas que cometiam infrações eram excluídas do convívio social e destinadas às prisões e calabouços data da época da Idade Antiga (período compreendido desde o desenvolvimento da escrita - 4000 a.c. a 3500 a.c - até a queda do Império Romano do Ocidente em 476 d.c. e o Início da Idade Média - século V), funcionando como um local onde os presos ficavam à espera da prescrição e aplicação do castigo. (CALDEIRA, 2009). A punição era executada, dentre outros meios, pelos suplícios, escravidão e banimento. Ressalte-se que as formas punitivas sempre foram determinadas conforme a sociedade e sua cultura em dada época e contexto histórico, e, ao longo da

história, as civilizações, além de criarem suas leis, também delimitaram o que era considerado crime.

Assim, na antiguidade, a punição era um ato de vingança coletivo contra determinada ação considerada antissocial, consistida em banimento do agressor da comunidade. Baseava-se na Lei de Talião, a conhecida expressão "olho por olho, dente por dente", na qual é estabelecida a proporcionalidade entre a transgressão e a reparação, sendo fortemente influenciada pela religiosidade das tribos, castas e comunidades. Foi adotada pelo Código de Hamurabi na Babilônia e no Êxodo pelos Hebreus. Na China deste período, prevaleceu a pena de morte para homicídio e castração para o estupro. No Egito, a punição para revelação de segredos era a amputação da língua. Na Grécia, primeiramente Drácon¹⁴, previa unicamente a pena capital para qualquer tipo de delito. Posteriormente as leis penais atenienses rompem com interpretações religiosas e afirmam-se no conceito de Estado, conferindo-lhe caráter humanizador e mais racional. (SILVA, 2011).

Na Idade Média, os métodos preferidos eram as multas e penitências, influenciados pelo Direito Canônico, de cunho majoritariamente religioso e exercido pelo poder da Igreja neste período, não havendo muito espaço para um sistema de punição estatal. Nessa época, ações consideradas como heresias e que atentavam contra os dogmas religiosos foram tidas como crimes. Essa concepção do que era crime foi caracterizado principalmente pela caça às bruxas, instituindo morte na fogueira, penas de enforcamento, crucificação e decapitação. Período marcado pelo processo inquisitório da Igreja Católica, que usava a tortura para confissão do réu. Eram castigos, na maioria das vezes, com suplício da roda, açoites e castração. De caráter sacro, a pena baseava-se em ideias de correção do infrator, ao mesmo tempo em que considerava, unicamente, justa e correta a punição pública. (CALDEIRA, 2009).

No Renascimento, tais métodos aos poucos foram ampliados por um sistema de punição corporal e capital, ou seja, por meio dos suplícios (tortura e castigos físicos), a morte e exílios. Esta forma de punição baseava-se na ideia de castigo, interessando tão somente com sua aplicação afirmar e fazer prevalecer a figura de poder do Estado Soberano sobre o corpo dos sujeitos (FOUCAULT, 1987). Durante as práticas mercantilistas, acrescentou-se aos

¹⁴ **Drácon** (Atenas, século VII a.C.) foi um estadista da cidade grega de Atenas sendo primeiro legislador das pólis gregas, famoso por ser excessivamente severo, quando não sanguinário. Consultado em: < www.infoescola.com/biografias/dracon/>. Acesso em: 01 nov. 2015

castigos já utilizados, a venda de escravos e a pena de galés¹⁵. Por volta do século XVIII, surgiram estudiosos que, influenciados pelos ideais iluministas, enfatizaram a necessidade do fim dos castigos físicos, reforçando, então, a emergência de se consumir a pena privativa de liberdade que deveria ser cumprida em uma prisão, sendo considerada uma forma humanizada de cumprimento de pena, objetivando a mudança do condenado. (FOUCAULT, 1987).

A partir da Idade Moderna a prisão configura-se, então, como o local de cumprimento de pena. No entanto, essa mudança não é atemporal, o modelo dessa instituição como é conhecida atualmente, nasceu no processo de substituição do modo de produção feudal pelo modo de produção capitalista, concomitantemente com a ascensão do Iluminismo (MAIA *et al*, 2009), datada do fim dos anos 1700 e início dos anos 1800. Rusche e Kirchheimer (2004) apontam que "os diferentes sistemas penais e suas variações estão intimamente relacionados às fases do desenvolvimento econômico." (p. 23).

Maia (2009, p.13) aponta que o modelo punitivo de reclusão herda, também, os costumes da Igreja de punir o clero: "isolamento pensado como lugar de encontro com Deus e consigo mesmo, permitindo a reconstrução racional do indivíduo". Assim, Caldeira (2009) destaca que desde a Idade Média a Igreja aplicava como penalidade aos clérigos faltosos a reclusão em celas ou a internação em mosteiros. Um dos ideários da reforma penal na Inglaterra, John Howard, imbuído pela ideologia religiosa, defende que as prisões deveriam ser um lugar de penitências e sofrimento. Para ele, "o trabalho, a disciplina monástica, o isolamento e o silêncio despertariam no condenado a consciência do pecado, portanto, as penitenciárias visavam à salvação moral do criminoso ao despertar o seu sentimento de culpa." (COELHO, 1987 apud MORAES, 2001, p. 4). Portanto, a Igreja teve influência nessas ideias, conferindo à pena a função de expiação da falta cometida, tendo o cárcere função de penitência e meditação, origem do nome penitenciária para o local de cumprimento de pena.

Passa-se, então, a incorporar um discurso que justifique esse meio punitivo para que o sujeito criminoso, enquanto recluso possa ser regenerado, conferindo à pena um caráter também educativo. Tal discurso constituiu-se como o cerne do processo denominado Reforma Penal, tendo como um de seus protagonistas o Marquês de Beccaria¹⁶, influenciado pelas

¹⁵Embarcação de guerra, comprida e sem cobertura, usada pelas antigas nações do Mediterrâneo. As galés avançavam impelidas por fileiras de remos compridos. Os condenados a galés eram obrigados a trabalhos forçados no remo. Consultado em: <<http://www.dicio.com.br/gale/>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

¹⁶ Marquês de Beccaria, CESARE BONESANA nasceu no ano de 1738 em Milão. Na década de 1760 acometido por forte indignação contra as injustiças dos processos criminais, começou a estudar os complexos

ideias iluministas. Nessa perspectiva, imersa na concepção burguesa de tempo, "concepção da vida baseada no valor-trabalho medido pelo tempo" (MELOSSI; PAVARINI, 2006,p. 92), a punição é definida por uma racionalização da pena privativa de liberdade, tornando-se seu princípio fundamental. Ou seja, para cada crime, o infrator teria um determinado período de seu tempo retirado, sendo este caracterizado pela duração de sua reclusão e, concomitantemente, seria regulado e usado com objetivo de total controle de seu corpo e mente. (MAIA *et al*, 2009).

Caldeira (2009) afirma que devido às tensões provocadas por essa transição de sociedade, ocasionando um aumento da pobreza na Europa e um crescente número de miseráveis e delinquentes, as questões de classe e seus embates foram intensificados. Isso fez com que o Direito Penal passasse a ser utilizado como instrumento de segregação social e a prisão como o local de sua efetivação.

A ideia de prisão como forma de privação de liberdade surge, na verdade, mais como uma ideologia do modo de produção capitalista do que o com o propósito humanitário e idealista da reabilitação do condenado, havia uma necessidade urgente e emergente de mão-de-obra e, também, de controlar essa massa delincente que acabara de surgir. (CALDEIRA, 2009, P. 14)

Nesse sentido, importante destacar a conclusão de Rusche e Kirchheimer (2004, p.123) de que a reforma penal "encontrou um terreno fértil somente em função da coincidência de seus princípios humanitários com a necessidade econômica" do sistema capitalista de produção que emergia. No entanto, ao tentar colocar em prática as novas ideias proposta por essa reforma, parte de sua sustentação sobre a qual surgiu deixam de existir, refletindo tal situação nas condições precárias de vida na prisão desde o seu início. (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004). Talvez isso se explique porque a real preocupação não era tanto com as formas com as quais a pena privativa de liberdade deveria ser executada, mas sim pelos ideais dos quais ela surgiu na nova concepção de modelo social. Assim, Melossi e Pavarini (2006, p. 115) afirmam que o ensejo por esta renovação penal significou, antes de

problemas relacionados à temática. Tais estudos desencadearam na escrita de seu livro *Dei Delitti e delle Pene* (Dos Delitos e das Penas), tornando-se a filosofia francesa aplicada à legislação penal. Extraído da parte "Biografia do Autor", do Livro *Dos Delitos e das Penas*, 1764. Disponível em: <http://www.oab.org.br/editora/revista/revista_08/e-books/dos_delitos_e_das_penas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

tudo, o desejo e técnica para o exercício de uma hegemonia burguesa. Que deveria ser capaz, "em todos os aspectos da vida social, de destruir as velhas concepções e de apresentar uma visão orgânica, ao mesmo tempo concreta e detalhada do mundo e do novo modo de regular as relações sociais".

Maia (2009), ao citar Bitencourt (2004), diz que as prisões modernas teriam suas raízes em experiências de repressão à vagabundagem e mendicância que viriam desde o século XVI, com as *bridewells*¹⁷, *workhouses*¹⁸ e *rasphuis*¹⁹ - modelos de casas de correção, comumente na Holanda e Inglaterra, nas quais o Estado fazia uso pragmático da força de trabalho a sua disposição. Estas instituições, influenciadas ideologicamente por ideais de desenvolvimento da sociedade capitalista, caracteriza-se como uma forma nova e original de segregação punitiva, marcada pelo controle da força de trabalho, da educação e domesticação do trabalhador.

Todos os esforços foram feitos para aproveitar a reserva de mão-de-obra disponível, não apenas para absorvê-la às atividades econômicas, mas, sobretudo, para "ressocializá-la" de tal forma que futuramente ela entraria no mercado de trabalho espontaneamente. (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 68).

No decorrer de sua história, a pena privativa de liberdade vai adotando padrões de funcionamento conforme o contexto sócio-político-econômico no qual está inserida, mas todos apresentam características basilares da instituição prisão a começar pela própria arquitetura de um prédio dividido em celas, a separação de homens e mulheres, por tipos de delitos, uma rotina rígida de controle e disciplina. Toda a sua forma de organização e execução encontra-se inserida num sistema de justiça que julga, define e acompanha a pena.

¹⁷ Nome que designa as instituições prisionais deste período em Londres, fazendo referência à Bridewell (Poço de Bride), que era o nome de um palácio real e que posteriormente serviu como a 1ª casa de correção do país, bem como uma grande instituição de caridade. Sua finalidade era a punição do pobre e habitação para crianças de rua. Disponível em: <<http://www.londonlives.org/static/Bridewell.jsp>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

¹⁸ Casa de Trabalho estabelecida na Inglaterra no século XVII para se cumprir a Lei dos Pobres, adotada em 1834, na qual só era admitida uma forma de ajudar aos pobres: o seu alojamento em casas de trabalho com um regime prisional. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/w/workhouses.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

¹⁹ Nome dado à prisão para jovens criminosos do sexo masculino, os quais eram obrigados a trabalhar com a raspagem da madeira do pau-brasil. Disponível em: <<http://evelynsdiary.com/encyclopedia/places/holland/rasphouse/>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

Esse é o modelo que se fundamenta no processo de construção do sistema capitalista (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 2004). E, para se chegar ao objetivo de moldar os comportamentos, a prisão passa a fazer uso de técnicas de confinamento. Usualmente nas instituições que Goffman (1974) denominou de instituições totais como, por exemplo, manicômios, quartéis e conventos. Estas se caracterizam por um rígido controle, disciplina e subordinação com a finalidade de administração da vida de seus membros, em situações semelhantes, levando uma vida fechada e separada da sociedade mais ampla.

Vários outros modelos ramificam-se a partir desse padrão principal. Em questões de arquitetura, tem-se o panoptismo de Bentham, datado de 1787. Consistia numa edificação que se dispunha:

[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. [...] O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 1987, p. 22, 224).

Melossi e Pavarini (2006, p. 70) afirmam que o Panóptico "é, ao mesmo, tempo uma ideia arquitetônica e a materialização da ideologia que a sustenta." Ou seja, o exercício de vigilância e controle total dos indivíduos reclusos, a partir de uma racionalização de mão-de-obra. Assim, tendo como premissa o "isolamento absoluto continuado", no que Bentham chamava de vida na "célula elementar"; o principal elemento deste projeto era o "princípio de inspeção", isto é, a possibilidade de, com poucos homens, manter sob constante vigilância - ou de fazer crer que se estava sob contínua vigilância - todos os indivíduos encerrados na instituição." (MELOSSI; PAVARINI, 2006, p.71).

Os elementos dessa arquitetura influenciaram algumas penitenciárias de isolamento celular erigidas nos Estados Unidos neste período. Tem-se, por exemplo, o modelo Filadelfiano, adotado no presídio da cidade de Filadélfia em 1790, que se pautava na reclusão

total do preso, ou seja, este cumpria a pena isolado de todas as pessoas durante todo o período de sua condenação. A rotina baseava-se nos princípios dos Quaker²⁰, que defendiam a ideia de que a religião era a única e suficiente base da educação, assim a reclusão dos presos prescindia a leitura diária da bíblia, único objeto permitido dentro das celas. Não havia trabalho, para que os internos não se misturassem e se relacionassem uns com os outros. (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004).

Seguindo uma lógica contrária do modelo Filadelfiano, surge o modelo Aurbuniano em 1821, na cidade de Nova York, na prisão de Arbun. Tinha como principal característica a adoção do trabalho como objeto regenerador do indivíduo. Os internos seguiam trabalhando no horário diurno em oficinas, onde era imperativo o silêncio absoluto e constante, sem qualquer contato entre eles, e à noite ficavam recolhidos em suas celas individuais, num isolamento absoluto. Segundo Rusche e Kirchheimer (2004) esse modelo possibilitou um máximo de organização e eficiência industrial no trato aos reclusos.

Em meados do século XIX surge a concepção de tratamento penitenciário, que consiste em proporcionar meios para que o sujeito transgressor tenha condições de se recuperar. Trata-se do discurso médico introduzido pelo psiquiatra Cesare Lombroso²¹ que, na perspectiva da escola penal positivista, deu ao estudo do crime um rigoroso determinismo biológico, numa visão antropológica, agregando fatores psicológicos e sociais. Assim, acentua-se "as características do delito como elemento sintomático da personalidade do autor, dirigindo sobre tal elemento a pesquisa para o tratamento adequado." (BARATTA, 2002, p. 39). Nesse sentido, "a pena não age de modo exclusivamente repressivo, segregando o delinquente e dissuadindo com sua ameaça aos possíveis autores de delitos; mas, também e, sobretudo, de modo curativo e reeducativo". (p. 40).

²⁰ "Os *Quakers* têm origem britânica e surgiram no ano de 1652. O criador deste movimento religioso foi George Fox, que se rebelou contra os poderes religiosos e políticos instituídos na Inglaterra, sugerindo uma nova leitura de fé cristã que não seguia convenções. Ele e seus seguidores tinham como objetivo a restauração da fé cristã." Disponível em: < <http://www.infoescola.com/religiao/quakers/>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

²¹ Cesare Lombroso, psiquiatra, foi um professor universitário e criminologista italiano, nascido em 6 de novembro de 1835, em Verona. Foi responsável por estudos e teorias no campo da caracterologia – relação entre características físicas e mentais - tentando relacionar certas características físicas ou psíquicas à psicopatologia criminal. Fundamentou em inúmeras autópsias, buscando a diferença biológica entre o delinquente e o não-delinquente e para isto, investigou durante 5 anos (1871 – 1876) os delinquentes encarcerados no país, e estudou o comportamento agressivo de algumas crianças, chegando a classificar o criminoso em 3 tipos: criminoso nato, falso criminoso ou criminoso ocasional e o criminalóide (meio delinquente). Disponível em: <<http://www.artigojus.com.br/2011/08/o-criminoso-nato-de-lombroso.html>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

A partir do século XIX, além do objetivo de punir o delinquente, defender a sociedade do mesmo, isolando-o para evitar o contágio do mal e inspirando o temor ao seu destino, a meta de reabilitar passou a merecer ênfase especial. Ora sendo vista como semelhante à finalidade do hospital, ora como a da escola, a função da prisão passa a ser designada por terapêutica, cura, recuperação, ato regenerativo, readaptação, ressocialização, reeducação. (JULIÃO, 2012, p. 18).

A partir dessas concepções, diversos autores têm se debruçado na análise da prisão e de suas finalidades. Beccaria (1764) concebe a prisão como um local humanizado de cumprimento de pena e a educação como auxiliadora para a não reincidência delitiva. Já John Howard (BITTENCOURT, 1933 *apud* SILVA, 2011) entende que a prisão deveria ser um local de sofrimento e penitências necessárias ao processo regenerativo. Contudo, Foucault (1987) contesta essa humanização, uma vez que o suplício deixa de ser físico e, na prisão, passa a ser moral e psicológico, além de questionar os paradoxos do encarceramento reabilitador. Para ele, a prisão caracteriza-se como o exercício de controle e poder sobre o disciplinamento dos indivíduos conforme as concepções político-econômicas das camadas dominantes da sociedade. Já Melossi e Pavarini (2006) denominam a prisão como "fábrica de homens", cujo objetivo é a produção de sujeitos submissos à disciplina capitalista de produção. Goffman (1974) apresenta sua definição clássica da prisão como uma instituição total e estigmatizante. Nesta linha de pensamento, Thompsom (1976) considera a prisão como local de dessocialização do sujeito à vida livre, adaptando-o tão somente a uma vida encarcerada por meio do que ele chamou de efeitos da prisonização²². E, por fim, Wacquant (2001), analisando a atual política penal neoliberal dos Estados Unidos, caracteriza o cárcere como as "prisões da miséria", que criminalizam a miséria e punem os pobres, servindo como instrumento de segregação racial e social pelo modelo econômico capitalista para gerenciar as desigualdades de classes que este produz. Nota-se que as diferentes representações surgidas dessas análises têm relação com o processo histórico de lidar com os considerados desviantes da norma social de conduta.

A partir de então, imputa-se à prisão três funções: "punir, defender a sociedade, isolando o malfeitor para evitar o contágio do mal, inspirando o temor ao seu destino e

²² Fatores que exercem influência sobre todos os sujeitos envolvidos no ambiente prisional (presos, agentes, técnicos, professores) para que ocorra uma adaptação e uma assimilação, que corresponde ao ingresso e penetração de um grupo ou pessoa a outro grupo no qual ambos se fundem. "Prisonização é semelhante à assimilação, pois todo homem que é confinado ao cárcere se sujeita à prisonização, em alguma extensão". (THOMPSON, 1976, p. 52).

corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade [...]." (PERROT, 1988, p. 268 *apud* MAIA, 2009, p. 13). No entanto, Melossi e Pavarini (2006) mostram que, para além do discurso de tratamento do indivíduo, a prisão, como uma nova forma de controle social caracteriza-se como um instrumento punitivo, legalmente utilizado e servindo aos interesses da sociedade industrial. A punição passa a ser não mais o ato de vingança do Soberano, mas um direito da sociedade se defender contra os indivíduos que sejam uma ameaça e coloquem em risco a propriedade, em outras palavras, a defesa da "sociedade burguesa" (p. 50). Para eles, as casas de correção holandesas e inglesas, as quais originaram as prisões, surgem da necessidade de uso de instrumentos que impusessem submissão dos delinquentes ao regime dominante - capitalismo - para que aprendessem a disciplina capitalista de produção.

Serviam como instrumento de dominação, tanto no aspecto político como econômico e ideológico, impondo a hegemonia de uma classe sobre a outra, eliminando, conseqüentemente, toda possibilidade de surgir uma ação que ponha em perigo a homogeneidade do bloco de dominação socioeconômica. (JULIÃO, 2012, P. 44).

Rusche e Kirchheimer (2004) apontam que a intensificação dos conflitos sociais marcou a transição ao capitalismo, levando à criação de leis penais mais rígidas, voltadas contra as classes subalternas. Assim, as penas impostas diferenciavam-se de acordo com a classe social do condenado. Um ato desonesto contra a propriedade não era analisado sob a ótica de seu furto, por exemplo, mas sim pelo ângulo da situação da pessoa que infringiu. "[...] o tratamento era mais severo para um errante ou alguém de baixo status social." (p. 32). Ao passo que a concepção legal não era tão rígida com algum membro das classes dominantes caso praticasse atos de danos à propriedade, estabelecendo que neste fato deveriam ser realizadas negociações no sentido de se chegar a um acordo, mesmo que a pena prevista fosse a de morte. Tais autores ainda concluem que o nascimento da pena privativa de liberdade configura-se como sendo a forma especificamente burguesa de punição, na passagem à sociedade capitalista. Para tanto, baseiam-se no princípio do *less eligibility*²³, relacionado ao

²³ "A menor elegibilidade" - pressupõe que as condições de vida no cárcere devem, sempre, ser inferiores às das classes mais baixas e impossibilitadas economicamente de uma sociedade. Originária na Inglaterra, em 1834, com a "Poor Law Amendment Act" (lei do alívio dos pobres), seu significado inicial era o seguinte: "as condições de trabalho nas prisões (nas "workhouses") deveriam ser piores que o pior emprego fora desses reformatórios". A condição do mendigo no reformatório não pode ser mais atraente que a de um trabalhador da

mercado de trabalho, ao observar que o processo de admissão da pena de prisão tangencia-se no período mercantilista até sua inteira adoção e universalização no Iluminismo.

Todo sistema de produção tende a descobrir formas punitivas que correspondem às suas relações de produção. É pois, necessário pesquisar a origem e a forma dos sistemas penais, o uso e a rejeição de certas punições e a intensidade das práticas penais, uma vez que elas são determinadas por forças sociais, sobretudo pelas forças econômicas e, conseqüentemente, fiscais. (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 2004, p. 20).

Portanto, a prisão como instituição de cumprimento de pena nasce especificamente para uma concepção de sociedade que precisa afastar qualquer sujeito que não gere lucros e, ainda mais, que coloque em risco a propriedade, tornando-se esta uma das principais preocupações da "burguesia urbana". A partir de então vislumbra-se a possibilidade de explorar o trabalho de presos necessitando-se de um local institucionalizado que justificasse essa ação. Nesse sentido, o discurso reformista de reeducação do sujeito criminoso foi usado, intensificando a necessidade da criação, portanto, das casas de correção manufactureiras. "Essas mudanças não resultariam de considerações humanitárias, mas de certo desenvolvimento econômico que revelava o valor potencial de uma massa de material humano completamente à disposição das autoridades". (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 2004, p. 43).

É nesse sentido que Foucault (1987) questiona a ideia dos reformistas, e habitualmente aceita, de que a prisão é uma forma humanista de cumprir pena, pois através dela o sujeito infrator passa a ser definido em oposição ao "cidadão normal", primeiro como louco, depois como meliante, malvado, e finalmente como anormal. Ele aponta esta modalidade de punição com o único objetivo de disciplinamento dos corpos para, assim, transformar estes corpos e mentes "rebeldes" em instrumentos dóceis de serem controlados. No intuito de submeter os indivíduos a padrões e enquadramentos ideais para as exigências modernas, atendendo aos interesses hegemônicos políticos, econômicos e sociais, esse disciplinamento na concepção

classe mais baixa fora dele. As razões desse princípio foram: (a) não estimular o trabalhador a querer ingressar nesses reformatórios (a ambiência dentro dos reformatórios tem que ser a "menos elegível" pelas classes pobres); b) impedir que as pessoas reivindicassem mais assistência aos pobres dentro dos reformatórios (se fora tem gente em pior condição, por que reivindicar melhores vivências para os que estão dentro dos reformatórios). Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/19887/a-menor-elegibilidade-less-eligibility-da-prisao>>. Acessado em: 07/04/2015.

foucaultiana encontra suas determinações materiais na relação capital/trabalho assalariado, porque existe como adestramento da força de trabalho para reproduzir o capital. Ou seja, a pena corporal deixa de ser interessante para o novo modelo social e econômico em função dos interesses da utilidade da mão-de-obra dos reclusos.

Portanto, ao final do século XVIII e início do século XIX a pena privativa de liberdade torna-se, em quase todo o mundo, o principal meio de cumprimento de pena institucionalizando-se assim a prisão. E esta se firma num modelo rijo que se estabelece e, ao longo do tempo, vai se recrudescendo. Pesquisas recentes têm mostrado como esse modelo impera, e questionamentos pós Declaração Universal dos Direitos Humanos fazem-se quanto à sua permanência e solidificação. Salla (2006), em seus estudos sobre as prisões, declara que "quase dois séculos de existência das prisões, com a tarefa de corrigir os criminosos, não haviam conseguido dar um padrão constante de dignidade para o cumprimento das penas privativas de liberdade." (p. 23). Nesta mesma linha, Maia (*et al*; 2009), refletindo sobre o atual contexto carcerário e sua efetividade diz que:

A superpopulação carcerária afronta a condição humana dos detentos, aumenta a insegurança penitenciária, o abuso sexual, o consumo de drogas, diminui as chances de reinserção social do sentenciado, além de contrariar as condições mínimas de exigências dos organismos internacionais. O que fazer com os sentenciados e como corrigi-los sempre assombrou a sociedade. Punição, vigilância, correção. Eis o aparato para "tratar" o sentenciado. (p.10).

Assim, a prisão vai constituindo-se imersa na contradição colocada como seus fins. Ora servindo como sistema punitivo, ora como curativo e, ainda, ora de forma complementares, sendo que as duas concepções dos propósitos das prisões têm a pretensão de socializar o indivíduo, isolando-o da sociedade. Inserida nessa lógica que prioriza a manutenção da ordem interna, disciplina e segurança, o objetivo é adaptar o sujeito às normas interiores (ADORNO, 1991). No limite, ela submete os internos a uma rígida rotina, com regras restritivas e isso implica na desadaptação dos presos à vida livre e na adaptação aos padrões e procedimentos impostos e institucionalizados. (GOFFMAN, 1974). Dessa forma, o punir e curar são dois extremos, mas que convivem, pois acabam servindo ao mesmo propósito adaptativo do sujeito.

Segundo Munoz, (2011) após a II Guerra Mundial, momento em que se fomentou uma ampla discussão sobre o respeito à dignidade da pessoa humana e que desencadeou na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a comunidade internacional passa a preocupar-se com a humanização da justiça penal e a proteção aos direitos humanos da pessoa reclusa. Isto, inserido no bojo da discussão da luta por direitos, levou à elaboração de regimentos internacionais que pudessem subsidiar políticas que rompessem com a produção da estigmatização, da indiferença e da marginalização que as instituições carcerárias produzem. Tais documentos afirmam a importância de uma nova compreensão de modelo prisional, no intuito de que seja efetivada em seu interior a garantia dos direitos fundamentais da pessoa privada de liberdade.

Dessa forma, por volta de meados do século XX surge um movimento de mudança nas formas de interpretação da criminologia e das concepções quanto à aplicação da pena privativa de liberdade e, conseqüentemente, das finalidades da instituição prisão. Tem-se como precursor o jurista Italiano Alessandro Baratta, que rompe com a Teoria Positivista cujo foco encontra-se na consideração da personalidade e a conduta social do indivíduo infrator, dando uma nova significação para o Direito Penal. Essa vertente denomina-se Criminologia Crítica e contesta qualquer presunção reabilitadora da pena numa sociedade capitalista. Nessa perspectiva, preconizam-se as premissas de garantia dos Direitos Humanos como objeto e marco para a concepção de um novo Direito Penal. As ideias dessa nova criminologia chegam ao Brasil e, sem entrar no mérito da questão abolicionista da prisão que ela traz, amplia-se a discussão e questionamento sobre esse modelo de punir e curar, que tem sobrevivido há tantos anos. E, ainda, como esse modelo tem contribuído para a violência institucional e constantes violações desses direitos. A partir disso, essas ideias influenciam na construção de um novo conceito dessa instituição social, numa perspectiva educativa para o sistema prisional como um todo. "Reconhece-se que o papel do sistema de privação de liberdade, em suma, é de socioeducar." (JULIÃO, 2013, p. 376).

Dessa maneira, coloca-se o sujeito que cometeu um delito em outro contexto e, conseqüentemente em outra perspectiva prisional, na visão do educar, que perpassa primordialmente na concepção do sujeito de direitos. O Parecer CNE/CEB nº 2/2010 apresenta qual a dimensão desta concepção.

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. (p. 14) *(grifos meu)*

Onofre (2009 *apud* ONOFRE, 2013) indica a necessidade de uma revisão nas instituições carcerárias no que tange a sua característica disciplinadora. Aponta a importância da busca constante de formas alternativas e humanizadoras para o cumprimento de penas e até mesmo dentro das prisões “onde todos os envolvidos se percebam como educadores, buscando-se construir uma instituição educativa caracterizada por uma intervenção pedagógica, não ‘curativa’, mas baseada na educação como um direito humano e não como uma ação terapêutica (os “re”: (re)inserir, (re)adaptar, (re)educar, (re)socializar)”. (Onofre, 2013 p. 145).

Desse modo, levando-se em consideração as mudanças sociais e as particularidades regionais quanto à administração dos estabelecimentos penitenciários, em vários países foram estabelecidos alguns marcos regionais que afirmam a importância de uma nova concepção de modelo prisional:

[...] na África, a Declaração de Kampala sobre as Condições Penitenciárias na África (1996), a Declaração de Arusha sobre boas práticas penitenciárias (1999) e a Declaração de Uagadugu para Acelerar a Reforma Penal e Penitenciária (2002); na Europa, a Recomendação 2 (2006) do Comitê de Ministros aos Estados-Membros sobre as Regras Penitenciárias Europeias; e na América, os Princípios e Boas Práticas sobre a Proteção das Pessoas Privadas de Liberdade nas Américas (2008). (Munõz, 2011, p. 64)

Assim, autores no campo da educação em prisões vêm, então, enfatizando que essa nova concepção de prisão seja colocada nos ditames que as possibilidades da concepção do educar apresentam. Marc de Maeyer, pesquisador especialista senior da Unesco de 1995 a 2008, que coordenou o Programa Internacional em Educação nas Prisões e dirigiu o Escritório Norte-Americano do Conselho Internacional para o Bem-Estar Social, possuindo larga experiência na área prisional internacionalmente, constata que os problemas no sistema

prisional são iguais e constantes em todos os países. E cita como exemplo a superlotação, a carência de recursos humanos e materiais e o fato de os possuidores em seu interior serem membros das classes menos favorecidas. Assim conclui que:

[...] a prisão se torna cada vez mais a resposta política improvisada de uma demanda mais ou menos explícita da opinião pública preocupada com a ordem e desejosa de marcar, inclusive no espaço, a diferença entre o bem e o mal. É preciso, portanto, que a prisão ensine outra coisa mais que a prisão. (MAEYER, 2011, p. 45 - *grifos meus*).

Silva e Moreira (2011) indicam que a prisão necessita de uma ressignificação como um espaço potencialmente pedagógico. Onofre e Julião (2013) apontam que a instituição prisão precisa ser repensada enquanto local de aprendizagens, em que todas as pessoas ali envolvidas sejam atores no processo de reconhecimento do preso como sujeito de direitos. Ireland (2011, p. 20) também contribui para o entendimento do que seja esta concepção do educar ao citar Sader (2007, p. 80), “educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. [...] Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da inter-relação entre os dois”.

Nessa perspectiva, a premissa que sustenta a concepção do educar nas prisões é aquela amparada por uma perspectiva global de educação, em que estudiosos da área - ONOFRE (2002, 2007), MAYER (2006, 2009), IRELAND (2011) e JULIÃO (2014) defendem a ampliação de sua atuação para além da escolarização. Almeja-se que todo o espaço prisional seja permeado pela garantia dos direitos humanos, numa perspectiva de educação e socialização permanente dos sujeitos. Para tanto, adota-se a ideia de que uma educação emancipadora e vista para ao longo da vida possa contribuir para o resgate e o exercício da cidadania, por ora, perdida.

A educação ao longo da vida implica não apenas os professores, mas também todos os demais atores; só se fará educação na prisão se administradores, guardas, pessoal de apoio estiverem engajados no movimento de tentar transformar progressivamente a prisão em um ambiente educativo. (MAEYER, 2011, p. 54)

Este autor ainda destaca que essa concepção de educação ao longo da vida acarreta, no caso da prisão, exigências no campo pedagógico, social e político. No campo pedagógico, que ela seja permanente e não um recomeço, no campo social, que seja reconhecida como um direito inalienável do ser humano e no político, que esteja incluída e efetive-se por meio dos programas educacionais e sociais em âmbito nacional e internacional.

O surgimento de uma cidadania ativa e reconquistada é um dos objetivos da educação em prisões, que somente poderá ser alcançado se forem consideradas as seguintes condições: [...] adotar uma perspectiva global de educação, porque ela acontece sempre em vários locais, em diversos momentos, com diferentes atores e, para alguns, um desses locais poderá ser, provisoriamente, a prisão; aceitar uma sociedade de direito, pois o vigor democrático de um Estado também é medido pelo nível de respeito aos direitos humanos para com os cidadãos que não respeitam esses mesmos direitos. (MAEYER, 2011, p. 43)

Portanto, a concepção do educar coloca os sujeitos, momentaneamente reclusos, que em sua maioria, ao longo de seus percursos não tiveram garantidos seus acessos aos direitos humanos fundamentais, em outra perspectiva dentro desta instituição que se pretende educativa. São vistos pelo ângulo em que se entende a pura e simples privação de liberdade como a punição, não cabendo outras formas punitivas. Onofre e Julião (2013), nesse mesmo sentido, apontam a necessidade de um redimensionamento dos discursos de tratamentos como reeducar, regenerar e ressocializar, a fim de romper com o efeito causalístico que se impõe na educação em prisões. Assim, o que se busca com esta quebra de paradigmas está no sentido de construir com esses sujeitos um projeto de vida que lhes permita dar continuidade ao processo de socialização e educação ao longo da vida.

Há que se tomar a educação como um processo que cria condições para que o indivíduo se torne protagonista de sua história, que tenha voz própria, que adquira visão crítica da realidade onde está inserido e procure transformar sua realidade – a passada, a presente e a futura. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p.57).

Vieira (2008, p. 34) também aponta a urgência em se conceber a prisão na perspectiva do educar no intuito de se romper com o local hostil que ela se configura "[...] é necessário

que se implementem ações que transformem o espaço da prisão marcado pelo sofrimento e exclusão em local de aprendizagem e esperanças."

Nesse mesmo sentido, Maeyer (2009) ainda afirma a importância desta mudança de concepção, a fim de não mais colocar o preso no papel de mero receptor de sequências educativas. "É necessário transformar a prisão em um espaço educativo e não transformar o apripionado em receptor de sequências educativas." (MAEYER, 2009, p. 14). E o autor ainda conclui que:

Uma vez que não será possível mudar radicalmente em curto prazo a abordagem e o tratamento da falta e do delinqüente considerando que as prisões continuarão a ser a principal ferramenta da instituição penal, já que a opinião pública continuará a crer que o encarceramento da pessoa e do problema protege automaticamente o conjunto social, será necessário encontrar pistas para que a educação ministrada na prisão seja a educação da prisão e que todos os atores da prisão (pessoal administrativo, detentos, família) se comprometam com a educação permanente. (MAEYER, 2011, p. 53).

Vê-se, então, que há um movimento que tem fomentado a discussão de transformação desse espaço prisional, haja vista que, da forma como se apresenta, não tem alcançado os objetivos de redução dos níveis de criminalidade. Percebe-se aqui que a prisão vai se configurando de diferentes formas ao longo de sua história, compreender as diferentes concepções nas formas de cumprimento de pena nos ajuda a perceber quão ínfima é a relação desta instituição com o tipo de sociedade que a sustenta. Entender a institucionalização da prisão a partir da emergência do sistema capitalista é um ponto crucial que nos faz apreender que toda a sua trama gira em torno de um tipo de sociedade que tem no acúmulo de bens e na propriedade privada seu maior interesse, o que nos leva a perceber que ela serve para tirar e isolar do convívio social aqueles que possam colocar em risco o desenvolvimento dessa sociedade.

1.1.1 A Prisão no Brasil

Enquanto colônia de Portugal, a regulamentação das penas no Brasil constava no Livro V das Ordenações Filipinas, que permaneceu por mais de dois séculos, do ano 1603 até

o ano de 1830, quando sobreveio o Código Criminal do Império. Assim, durante o Brasil Colônia prevaleceu a pena de morte e os suplícios como forma de punição ao cometimento de crimes. Paixão (1987, p. 16) relata que um historiador definiu tal livro como "catálogo de monstruosidades", no qual a definição de crime não se diferencia das categorias religiosas, morais, políticas e legais, tendo por principal objetivo a intimidação pelo terror.

Abrangia esta legislação questões as mais diversas possíveis, como blasfêmia, feitiçaria, benzimento de bichos, moeda falsa, sodomia, incesto, adultério, homicídio, injúria, furto, falsificação de mercadorias, vadiagem, bailes de escravos, resgate de presos, porte de armas, jogos, ocultamento de criminoso, incendiários, mexeriqueiros, caças e pescarias, judeus e mouros, cárcere privado, deserções, etc. (SALLA, 2006, p. 33).

Ainda segundo este autor, nas Ordenações não existia a pena de prisão isoladamente para nenhum tipo de crime. No entanto, elas existiam, mas sem nenhum critério de reeducação, funcionando apenas, como um instrumento coercitivo para o cumprimento de outras penas, assegurando que o prisioneiro não fugisse.

A partir da Proclamação da Independência, em 1822, quando mudanças econômicas, políticas e sociais tornaram-se necessárias à construção de um Estado emancipado, foram construídas novas leis com o fim de suprir esta nova demanda. Nesse intuito, a Constituição do Império do Brasil de 1824 já apresentava indícios da necessidade da adoção de uma nova modalidade penal, determinando em seu Art. 179, § 18, a organização de um Código Criminal, enfatizando que seus pilares deveriam ser a justiça e a equidade. Ademais, abolia todas as penas cruéis, tais como os açoites, a tortura e a marca de ferro quente, porém tal supressão não se aplicaria aos escravos. (MAIA *et al*, 2009).

Nos anos seguintes à Independência, Chazkel (2009, p.07) conta que políticos, juristas e intelectuais brasileiros "já se orgulhavam" pelo patamar e avanços que a legislação criminal do país havia alcançado com o Código Criminal de 1830 e o Código do Processo Criminal de 1832, tornando-se referência no hemisfério. Cita, ainda, que a Casa de Correção do Rio de Janeiro encontrou-se no rol das primeiras instituições penais modernas da América Latina. Vasquez (2008) conclui que, a construção dessas casas e presídios surge no Brasil como mecanismos de instituição do controle social, ordem pública e progresso.

A passagem do século XIX para o século XX no Brasil foi marcado por reformas políticas, quase sempre nos moldes europeus. No entanto, tal tentativa de inserção no rol das nações emancipadas trouxe uma série de contradições, haja vista a adaptação aos paradigmas, necessidades e particularidades da sociedade escravista brasileira daquele período.

No caso da reforma penal, não foi diferente. "[...] a modernização do aparato prisional brasileiro não se deu por meio de uma mera cópia de modelos estrangeiros, mas se apresentou de maneira particular, combinando o moderno e o tradicional, o liberalismo e a tradição escravocrata". (SILVA, 1996 apud MAIA, 2009, P. 22). Nesse sentido, Chazkel (2009, p.08) alerta para o que historiadores têm demonstrado quanto ao obstáculo existente entre os direitos declarados universais, que deveriam atingir todos os cidadãos e as injustiças que padeciam os sujeitos destituídos do poder social para que pudessem evitar o encarceramento. Segundo ele, a prisão, frequentemente, ficava a cargo do "caráter tendencioso da polícia", em detrimento da correta aplicação da lei. E, no caso dos escravos presos, afloravam as graves contradições que a própria lei transpassava.

Enquanto na Europa a pena de prisão passou a ser empregada simultaneamente à ampliação dos direitos do indivíduo como cidadão, esta mesma pena começou a ser utilizada no Brasil quando ainda conservava uma estrutura social cindida pelo escravismo e pelas diferenças e distâncias no acesso dos indivíduos à lei. (SALLA, 2006, p. 46)

O Código Criminal do Império de 1830 estabelecia a pena de prisão como uma prioridade na punição dos delitos. Isso reforçava a tendência de punição em seus três objetivos mencionados anteriormente. No entanto, na relação das penas ainda constavam: "pena de morte, galés, banimento, degredo, desterro, multa, além de penas especiais para escravos e funcionários públicos." (SALLA, 2006, p.45). Este código impulsionou a construção de novas instituições prisionais com vistas a cumprir de forma adequada a nova legislação da execução penal. Foi nesse período que as primeiras sugestões de um novo tipo de prisão, representado pelas casas de correção, começaram a ser elaboradas, no intuito de se substituir as cadeias para o cumprimento de pena. Posteriormente, outras duas leis complementaram o Código quanto às penas: uma, tornando a ilha de Fernando de Noronha como local de cumprimento de pena de galés prescrita aos moedeiros falsos; a outra,

determinava penas severas aos negros escravos que atentassem contra a vida de seus senhores. (SALLA, 2006).

O governo Brasileiro, influenciado pela ideologia de correção pelo trabalho já adotada na Europa, construiu estabelecimentos onde eram aplicadas penas de prisão simples e, principalmente, de prisão com trabalho, objetivando a correção moral do criminoso e sua consequente devolução ao convívio social, disciplinado e acostumado com a rotina do trabalho, num modelo ideal da produção capitalista. Assim, as primeiras instituições prisionais erigidas nesse pensamento foram: a Casa de Correção da Corte, criada em 1850, e a Casa de Correção de São Paulo, inaugurada em 1852. Ambas adotaram o modelo auburniano de organização de prisões, tendo por objetivo serem prisões modelo do Império, nas quais se executaria a pena de prisão com trabalho. (SALLA, 2006). Tais construções significaram:

[...] a materialização de uma nova percepção das formas de atribuição e execução das penas que vinha se dando desde o processo de Independência. A nação emancipada construíu um novo perfil em todos os setores e o encarceramento não deixou de ser alvo das investidas dos diferentes grupos que estiveram comandando o país na primeira metade do século [XIX].

[...]

Porém, o ajuste de São Paulo e da Corte com o padrão de prisão que vinha se desenvolvendo fora daqui, no exterior, pouco efeito teve sobre as condições em que eram encarcerados os indivíduos nas cadeias das províncias. [...] Ao lado disto, é possível verificar também que as práticas de encarceramento herdadas do mundo colonial não foram absolutamente colocadas de lado com a emancipação do Brasil. Apesar da existência da Constituição de 1824 e das novas diretrizes legais em vigor com o Código Criminal do Império, de 1830, e com o Código de Processo, de 1832, o país continuou por muito tempo mergulhado em práticas e rotinas de encarceramento que não se distanciavam daquelas realizadas durante o mundo colonial e que frequentemente denunciavam o viés violento e arbitrário da sociedade escravista. (SALLA, 2006, p. 65, 66).

Portanto, as primeiras instituições penitenciárias do país, por mais que intentassem romper com as formas bárbaras de execução de penas e tivessem em seu discurso a regeneração do preso, foram edificadas num contexto social excludente e escravagista, caracterizado pelo uso excessivo da força e violência. Dessa maneira, acabaram por reproduzir as ocorrências de arbítrio, violência e constrangimento sobre os condenados, africanos, mulheres, escravos, mendigos, vadios, enfim, todos que não pertenciam às classes hegemônicas da época. (SALLA, 2006). O mesmo autor, ainda, relata que, a partir da década de 1870, começou-se uma busca constante de explicações para as causas dos crimes e

motivações dos sujeitos em cometê-los. Tal situação desencadeou nos esforços em se estabelecer formas de punição, haja vista a observação da condição miserável dos infratores, suas condições financeiras e a hereditariedade étnica, como também pela influência da escola penal positivista indicada por Lombroso. Concluiu-se que as prisões deveriam abster-se da condição de depósito de presos e tornar-se um lugar essencialmente de tratamento, no sentido medicinal da palavra.

Assim, o período entre 1870 e 1890 suscitou várias reflexões e posicionamentos quanto à forma de administração e execução das penas. Muitos questionamentos com relação ao Código Criminal do Império começam a surgir, advindos da variedade das penas "(galés, açoites, pena de morte, prisão com trabalho, prisão simples, degredo, multas [...]) e sua pouca capacidade "regenerativa" em relação aos criminosos." (SALLA, 2006, p. 147). As mudanças de concepção social e movimentos que também estimularam a Proclamação da República em 1889 desencadearam uma emergência na elaboração do Código Penal de 1890, o qual significou a consagração de antigas reivindicações em relação às penas e sua aplicação estipuladas no código antecedente. No entanto, Salla (2006) afirma que esse novo código não diferiu muito do Código Criminal do Império, apresentando muito mais características de ordem prática quanto à viabilização da gestão das penas, do que pela adoção de um modelo filosófico pelo qual se enxergava o crime e o criminoso.

Dessa forma, neste novo código havia pouca contraposição do universo ideológico republicano em relação ao monárquico, mesmo que tenha sido erigido em princípios basilares de humanização e preocupação quanto à função social da pena e proporcionando algumas modificações quanto às penas de galés, infamantes e as que eram restritivas aos escravos. Assim, o Código Criminal da Primeira República determinava, primeiramente, a pena de prisão celular para quase todos os crimes, e abolia as penas de morte, de galés e açoites, mas previa ainda, outras três modalidades de cumprimento de pena: "a reclusão, a pena com trabalho obrigatório e a prisão disciplinar" (p 147).

De acordo com o artigo 47 do Código, a pena de reclusão deveria ser cumprida "em fortalezas, praças de guerra, ou estabelecimentos militares". Era destinada, por exemplo, para os crimes da República, contra o funcionamento dos poderes, ou ainda para aqueles que promoviam uma conspiração. A pena de prisão com trabalho seria cumprida "em penitenciárias agrícolas para esse fim destinadas ou em presídios militares". Estava prevista para poucas circunstâncias, dentre elas a de "mendigar", fingindo enfermidade (art. 393). E a prisão disciplinar que, segundo o artigo 49, deveria ser cumprida em "estabelecimentos industriais especiais, onde serão

recolhidos os menores até a idade de 21 anos". O alvo desta pena eram os maiores de 14 e menores de 21 que eram considerados vadios. (art. 399). Em resposta ainda aos problemas que as penas do tempo do Império apresentavam, o novo Código estipulava que não haveria mais a pena de prisão em caráter perpétuo. E também que não poderia ela exceder a trinta anos. (SALLA, 2006, p. 147 e 148).

Em segundo lugar, adotava o sistema progressivo nas formas de execução das penas, estabelecendo diferentes fases no seu cumprimento, começando de um isolamento celular absoluto e chegando ao regime aberto.

Por fim, cabe salientar que os juristas da primeira República mantiveram fortes tendências às correntes positivistas anteriormente mencionadas, buscando favorecer um discurso da diferença proferido pelas elites. (SALLA, 2006). Este autor relata que tais influências dificultaram a consolidação dos ideais liberais existentes na Constituição de 1891, mais ainda no que tange à concepção de cidadania; esta evidenciada a partir da abolição da escravidão e proclamação da República. Assim, essas elites produziram uma concepção de sociedade calcada na ordem e disciplina, encaminhando às prisões todos aqueles que não se adaptavam a essa organização. Dessa forma, recorria às instituições de controle reforçando-se a prática de exclusão e do discurso da "desigualdade entre os indivíduos, das heranças raciais, dos traços culturais [...]". (p. 152).

A partir da instituição da República Nova, em 1930, desencadeada pela revolução que levou Getúlio Vargas ao poder, novamente mudanças sociais e econômicas emergem e acabam por refletir nas aspirações de um novo Código Penal. Assim, em 1940, foi promulgado o novo Código Penal Brasileiro, cuja vigência foi agendada só para o ano de 1942. Construído a partir de aspectos jurídicos oriundos do Código Penal Italiano (Código Rocco) e do Código Suíço de 1937, a pena de morte não foi prevista e as penas privativas de liberdade reguladas como sendo reclusão (tendo de ser cumprida em regime fechado, semiaberto ou aberto) e detenção (podendo ser cumprida no regime semiaberto ou aberto). (AMARAL, 2013). Foi quando realmente efetivou-se o sistema progressivo de cumprimento de pena:

Importante regra de progressão estava prevista no artigo 33, parágrafo 2º, a qual dispunha que “o recluso de bom procedimento pode ser transferido para colônia penal ou estabelecimento similar: I - se já cumpriu metade da pena, quando esta não é superior a três anos; II - se já cumpriu um terço da pena, quando esta é superior a três anos”. (AMARAL, 2013, p. 77).

Inovava quanto ao trabalho, ao dispor que ao preso condenado à pena de reclusão que após isolamento total por no máximo três meses, era oferecido trabalho podendo este realizá-lo dentro ou fora da unidade prisional, em obras ou serviços públicos. No caso do preso condenado à pena de detenção, não havia a sujeição deste ao período inicial de isolamento, assim o mesmo ao ingressar na unidade já poderia escolher um trabalho, desde que tivesse caráter educativo conforme suas aptidões ou suas ocupações anteriores. (AMARAL, 2013).

Em 1941 é promulgado o novo Código de Processo Penal, o qual vigora até os dias de hoje, embora já contenha algumas reformas. Amaral (2013) afirma que ele apresentou duas importantes novidades com relação ao modo de execução das penas ao prever um processo para tal fim e um juiz específico para a vara de execuções. Em seu Livro IV no Título II, o código tratava da execução da pena privativa de liberdade, dentre várias especificações, tiveram notoriedade as atribuições para o serviço social penitenciário, o patronato, o conselho de comunidade ou entidades similares, o conselho penitenciário e o diretor do estabelecimento penal e a concepção e o uso da graça, da anistia, do indulto e da reabilitação. Entretanto, o mesmo não abordou aspectos relevantes da execução da pena privativa de liberdade no que tange os deveres, direitos e garantias da pessoa presa. "Isso se deveu ao período político vivenciado e à precária educação e cultura jurídica sobre o tema no Brasil que não desejava vislumbrar o preso como sujeito de direitos no processo de execução". (AMARAL, 2013, p. 79, 80).

Após esse período, na década de 1950 e de 1960 houve tentativas de se iniciar reformas no Código Penal de 1940 e Processo Criminal de 1941. Principalmente após a promulgação das Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros pela ONU em 1955. Só em 1984 esse anseio por uma nova lei que regulamentasse a execução da pena privativa de liberdade é que foi concretizado por meio da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (LEP) que reformou a parte geral do Código Penal de 1940.

[...] efetivamente judicializou execução penal: reconhecendo ao condenado a condição de sujeito de direitos; afirmando a necessidade de título executivo penal (sentença penal condenatória definitiva ou absolutória imprópria definitiva) para o processo executivo; reconhecendo o direito a assistências em favor dos presos; estabelecendo infrações disciplinares, inclusive em graus; disciplinando competências para o juiz da execução e atribuições aos demais órgãos que interagem no processo de execução; regrido o sistema progressivo de cumprimento de penas privativas de liberdade, o livramento condicional, as saídas temporárias e o *sursis*;

dispondo sobre os tipos de estabelecimentos penais; prevendo formas de diminuição do tempo de encarceramento (por exemplo, através da remição pelo trabalho); e disciplinando o cumprimento das medidas de segurança. (AMARAL, 2013, p. 85).

Numa perspectiva de reintegração do sujeito privado de liberdade, o principal foco desta lei está sobre a garantia dos seus direitos, no entanto, numa concepção curativa, assistencialista e adaptativa.

Mesmo atualmente sendo contestada em alguns pontos, um deles justamente no seu caráter assistencialista, a LEP foi considerada um avanço "democrático, humano e de direito, muito antes da Constituição Federal de 1988 e em pleno andamento do processo de redemocratização ainda não terminado." (AMARAL, 2013, p. 85). Este autor, inclusive, considera que tal avanço se deve aos movimentos sociais e políticos no fim de 1970 e início de 1980. Dentre os principais atos que impulsionaram esse novo momento na concepção de uma política de execução penal mais garantista, ele cita:

A revogação dos atos institucionais e complementares que tolhiam liberdades públicas ocorreu no ano de 1978. A emenda constitucional nº 11, de 13 de outubro daquele ano extinguiu as penas de morte, perpétua e de banimento. Uma nova Lei de Segurança Nacional (Lei nº 6.620/78) foi promulgada, mitigando o rigor do famigerado Decreto-lei nº 898/69. Foi promulgada a Lei da Anistia, que permitiu o retorno ao país dos exilados políticos. Os presos políticos e por delitos de opinião foram também anistiados. A liberdade de imprensa que vinha cerceada desde a edição do Ato Institucional nº 05, de 13 de dezembro de 1968, readquiriu efetividade. A CPI do sistema prisional na década de 70 igualmente contribuiu para a institucionalização do debate sobre o tema carcerário, tendo como principal eixo a questão da ressocialização do condenado preso. (AMARAL, 2013, p. 86).

No entanto, a LEP ainda não conseguiu efetivar-se de forma concreta na execução da pena. Amaral (2013) salienta que seria muito ingênuo esperar que uma única lei pudesse modificar o contexto de um sistema prisional, durante séculos, calcado num discurso puramente regulador, disciplinar e de exclusão.

Nesse aspecto, inicia-se a problematização da atual realidade carcerária do país a partir da Tabela 1, que apresenta um panorama geral da população prisional brasileira.

Tabela 1: Panorama geral da população prisional brasileira

População prisional total	607.731		
Taxa de aprisionamento (Quantidade pessoas presas por 100 mil habitantes)	299,7		
Número total de unidades prisionais	1.424		
QUANTIDADE DE PRESOS	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Custodiados no Sistema Penitenciário	542.401	37.380	579.781
Custodiados Secretaria de Segurança/Carceragens de Delegacias	27.950		27.950
Total de vagas	348.854	27.815	376.669
Déficit de vagas	193.547	9.565	231.062
Taxa média de ocupação dos estabelecimentos penais	155%	134%	161%

Fonte: Infopen - Junho/2014

Destaca-se nestes dados a taxa média de ocupação dos estabelecimentos penais, cujo espaço concebido para custodiar 10 pessoas, existe por volta de 16 indivíduos presos. Além da alta taxa de aprisionamento, a qual a cada 100 mil habitantes, 300 pessoas encontram-se encarceradas. (BRASIL, 2015, p. 11). Em comparação com outros países, em números absolutos, o Brasil possui a quarta maior população prisional do mundo, precedido, respectivamente, por Estados Unidos (2.228.424), China (1.657.812) e Rússia (673.818). (Ibidem, p. 13).

A população prisional brasileira vem crescendo acentuadamente desde os últimos anos. Em 14 anos (2000 a 2014) a população carcerária "cresceu em média 7% ao ano, resultando em um crescimento de 161%, valor dez vezes maior que o crescimento do total da população brasileira, que apresentou aumento de 16% no período e em média 1,1% ao ano" (BRASIL, 2015a, p.15).

No que tange ao regime de cumprimento de pena tem-se os seguintes números:

Tabela 2: Número de presos por regime de cumprimento de pena

REGIME	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sem condenação	250.213	41%
Regime Fechado	250.094	41%
Regime Semiaberto	89.639	15%
Regime Aberto	15.036	3%
Medida de Segurança Internação	2.497	0%
Medida de Segurança Tratamento Ambulatorial	360	0%

Fonte: Infopen - Junho/2014

Observa-se o alto percentual de presos sem condenação, o que, além de contribuir para a superlotação das unidades prisionais, elevando-se os custos do sistema, acaba por colocar um elevado contingente de sujeitos às consequências do aprisionamento. Revela também a morosidade do sistema judiciário, evidenciando a urgência em se pensar métodos que agilizem a máquina judicial.

Além disso, uma preocupação ainda maior leva à reflexão do por que dessa quantidade de pessoas presas sem condenação, nos fazendo questionar quais são os reais interesses políticos, sociais e econômicos que alimenta o encarceramento.

Para fins deste estudo, é importante saber quem são os sujeitos que se encontram reclusos, origem social, idade, raça; para que possamos entender a quem a prisão está servindo e em que indivíduos se incidem o seu foco. Estes sujeitos também formam o contexto prisional ao qual o educador se depara.

A tabela a seguir apresenta a faixa etária dos presos no Brasil:

Tabela 3: Faixa etária dos presos no Brasil

IDADE	PERCENTUAL
18 a 24 anos	31%
25 a 29 anos	25%
30 a 34 anos	19%
35 a 45 anos	17%
46 a 60 anos	7%
61 a 70 anos	1%
71 anos ou mais	0%

Fonte: Infopen - Junho/2014

Estes números indicam que a maioria das pessoas privadas de liberdade, ou seja, 56%, encontra-se na faixa de 18 a 29. Trata-se de um dado preocupante, uma vez que são jovens em idade economicamente ativa²⁴, que, se não estivessem na situação de presos poderiam estar contribuindo para o desenvolvimento social e produtivo do país.

Quanto à cor ou raça, a tabela 4 mostra o seguinte:

Tabela 4: Cor ou raça dos presos no Brasil

COR	PERCENTUAL
Negra (inclusos pretos e pardos)	67%
Branca	31%
Amarela	1%
Indígena	0%
Outras	1%

Fonte: Infopen - Junho/2014

Este dado leva a pensar que há uma seletividade racial no sistema de justiça criminal. Assim, questionamos se tal fato seria por que mais negros cometem crimes ou que as políticas de segurança pública tem elegido este seguimento da sociedade como o foco de suas ações?

²⁴ Conceito dado pelo IBGE que é composta pelas pessoas de 10 a 65 anos de idade que foram classificadas como ocupadas ou desocupadas na semana de referência da pesquisa. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

Os dados apresentados na Tabela 5 mostram o perfil educacional das pessoas privadas de liberdade no ano de 2014 no Brasil.

Tabela 5: Quantidade de pessoas presas por grau de instrução

ESCOLARIDADE	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Analfabeto	13.464	547	14.011
Alfabetizado sem cursos regulares	20.179	964	21.143
Ensino Fundamental Incompleto	121.763	6.127	127.890
Ensino Fundamental Completo	28.252	1.182	29.434
Ensino Médio Incompleto	25.830	1.726	27.556
Ensino Médio Completo	16.388	1.368	17.756
Ensino Superior Incompleto	2.133	221	2.354
Ensino Superior Completo	1.102	105	1.207
Ensino acima do Superior Completo	296	28	324
Não informado	312.994	25.112	338.106

Fonte: Infopen, Junho/2014

Observa-se que, mesmo que o apresentado não representa o total da população prisional brasileira, pois não foi informada a condição escolar de 338.106 das pessoas privadas de liberdade, sendo que os dados se referem a 40% do número total, percebemos que a maioria não completou o Ensino Fundamental, representando 53%. Esta escolaridade não concluída pode ter acarretado a falta de inclusão profissional no mercado de trabalho.

Outro fator importante para entender a dinâmica do encarceramento é o que se refere à maior incidência criminal conforme demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6: Tipificação criminal dos presos no Brasil

CRIME	HOMENS		MULHERES		TOTAL	
Crimes contra a pessoa ²⁵	42.518	14,7%	964	0,3%	43.482	15,1%
Crimes contra o patrimônio ²⁶	119.247	41,4%	3.640	1,2%	122.887	42,6%
Crimes contra a dignidade sexual ²⁷	14.063	4,8%	184	0,06%	14.247	4,9%
Lei de drogas ²⁸	64.280	22,3%	8.064	2,8%	72.344	25,1%
Estatuto do Desarmamento ²⁹	21.351	7,4%	365	0,1%	21.716	7,5%
Outros ³⁰	12.458	4,3%	661	0,2%	13.119	4,5%

Fonte: Infopen - Junho/2014

Nota-se que mais da metade dos crimes praticados no país correspondem aos crimes contra o patrimônio e da lei de drogas. Ou seja, tratam-se de crimes praticados contra a ordem econômica capitalista, sendo importante destacar o caso do tráfico, que se configura como um mercado de trabalho paralelo. Ambos os crimes parecem estar intimamente relacionados um ao outro.

Por meio destes dados observa-se que os sujeitos presos pertencem a uma camada da população marcada pela pobreza, produzidos por um modelo econômico excludente e que em sua maioria não tiveram acesso aos direitos fundamentais. Dados reafirmados pela exclusão mediante a discriminação quanto à sua cor, fato oriundo da história escravagista neste país que ainda perdura atualmente, produzindo a segregação e a desigualdade social. Isto se

²⁵ Homicídios (simples, culposo, qualificado), Aborto, Lesão corporal, Violência doméstica, Sequestro e cárcere privado, outros (art's. 122 a 154-A do CP).

²⁶ Furtos (simples e qualificado), Roubo (simples e qualificado), Latrocínio, Extorsão, Extorsão mediante sequestro, Apropriação indébita, Estelionato, Receptação, Receptação qualificada, outros (art's. 156 a 179 do CP).

²⁷ Estupro, Atentado violento ao pudor, Estupro de vulnerável, Corrupção de menores, Tráfico nacional e internacional de pessoa para fim de exploração sexual, outros (art's. 215, 216-A, 218-A e -B, 227 a 230 do CP).

²⁸ Tráfico de drogas, Associação para o tráfico, Tráfico internacional de drogas.

²⁹ Porte ilegal de arma (de uso permitido e de uso restrito), Disparo de arma de fogo, Comércio ilegal de arma de fogo, Tráfico internacional de arma.

³⁰ Crimes contra a paz pública, Crimes contra a fé pública, Crimes contra a Administração Pública, Crimes praticados por terceiros contra a Administração Pública, Crime de Trânsito, Estatuto da Criança e do Adolescente, Genocídio, Crimes de tortura, Crimes contra o Meio Ambiente.

confirma também por meio dos dados do Mapa do Encarceramento (2015) os quais apontaram que em 2012 foi encarcerado 1,5 vezes mais negros do que brancos. E, talvez o mais emblemático das características seja o fato de serem em sua maioria jovens, em idade economicamente ativa.

As informações apresentadas por estes dados suscitam a reflexão sobre a questão dessa pesquisa, que busca saber como os professores estão construindo suas práticas educativas, pois eles nos trazem, embutidos nos quantitativos, fatores históricos de construção da sociedade brasileira em relação à educação destinada às diferentes classes do ponto de vista econômico. A presença de negros e pobres nos indica baixas expectativas com relação à educação no contexto exterior, conforme apontado por Antunes-Rocha (1995). Em seu estudo, esta autora discute a questão do lugar do pobre na educação e diz que "a desqualificação social e política dos pobres, bem como a ideia de que são potencialmente perigosos, conduz a que se organizem processos e instrumentos para educá-los e contê-los." (p. 120).

Nesse sentido, tais dados podem fornecer pistas sobre a relação dos educadores com a prática educativa, no cárcere, desse aluno caracterizado por estes dados frente a mais um item de exclusão e de preconceito com relação às expectativas sobre o desempenho escolar destes sujeitos. Que, além de se encontrarem nesta posição de exclusão, encontram-se também marcados pelo estigma de presidiário, de alguém ainda mais apartado do contexto social. Numa revisão bibliográfica Antunes-Rocha (2012, p.33) diz que os resultados obtidos pelos trabalhos pesquisados:

[...] mostraram que outras inserções, além da condição econômica, eram também relevantes na construção do sentido/imagem desqualificadora do aluno. Em alguns casos, podiam ou não estar associados à pobreza. Origem étnica, gênero, geração, morar no meio rural, portador de necessidade especial, presidiários, indígenas, entre outros, eram portadores de características produtoras de saberes docentes tecidos em torno da impossibilidade de sucesso escolar.

Compreende-se então que a construção histórica em torno da prisão reafirma que, desde a sua instituição, ela se destina aos fins de retirar do convívio social e isolar justamente estes indivíduos considerados desqualificados política, econômica, social, e culturalmente; por se configurarem como aqueles que incomodam a ordem estabelecida por uma elite

hegemônica que precisa a todo custo manter a máquina capitalista em funcionamento a fim de ter sempre em suas mãos um maior acúmulo de bens e produtos. Assim, percebe-se que não é de hoje que a principal política utilizada para sanar o problema da criminalidade nas classes menos favorecidas é o encarceramento. Um bom exemplo desta conclusão está em Rusche e Kirchheimer (2004, p. 152) ao citar Marx (1932, p. 97-98) quando este ao discutir sobre a reprodução do custo da força de trabalho aponta que:

A economia política, portanto, não leva em conta o ocioso, o membro da classe trabalhadora que se encontre excluído do processo de produção. O vilão, o arruaceiro, o mendigo, o desempregado, o miserável, o esfomeado, o criminoso ocupado em trabalho forçado eram tipos que não existiam para ela, existindo somente para os olhos do médico, do juiz, do coveiro e do comissário da prisão - como fantasmas fora do seu reino.

Há claramente posto a seletividade racial e econômica do sistema penal brasileiro. Uma vez que o Estado mostra-se incapaz de garantir direitos a esta população, concentrando-se em punir e encarcerar. Além disso, estes dados apontam a tendência ao hiperencarceramento na atual política penal do país. A isso Wacquant (2003,2009) caracterizou como uma dimensão do Estado Penal o qual, através da sua expansão e intensificação das atividades de justiça criminal e policial, sua ação punitiva é focada em certos grupos sociais.

O autor ainda destaca que a política desse Estado Penal é voltada inicialmente nas questões de classes; em segundo, no quesito racial e em terceiro, ao espaço físico. Enfatiza que esse surgiu a partir da concepção de marginalidade urbana desde o fim da era fordista, inserido na lógica de alteração macrossocietal, mudanças nas relações do trabalho assalariado, a diminuição da segurança social e aglutinação espacial e o estigma da pobreza.

Os dados gerais do Mapa do Encarceramento (2015), por meio de uma análise comparativa com os dados gerais do Mapa da Violência (2014) mostram que homens, jovens e negros são a maioria das vítimas de homicídios e dos presos no Brasil. Ou seja, no atual contexto social e econômico brasileiro esta população está fadada à morte ou ao cárcere. Estes dados apontam que as instituições de controle social do país classificam este grupo da população como alvo acentuado do exercício de controle, acabando por localizar em maior

intensidade as ações ilegais desses grupos, usando na maioria das vezes práticas que produzem violência e morte.

Dessa forma, percebe-se que mesmo que o Brasil tenha tido uma preocupação com a questão penitenciária desde quando ainda era colônia e mais ainda após a proclamação da independência, até o momento esta área merece mais atenção. No entanto, compreendemos que, sedimentado numa sociedade escravocrata e classista, inserido na marca do modo de vida capitalista, as prisões brasileiras quase nada mudaram desde o século XIX. Percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer e muitos desafios para transformações e quebras de paradigmas na questão carcerária brasileira, no entanto, acreditamos que é possível se realmente adentrarmos em sua realidade concreta de existência por meio, principalmente, da mudança em sua concepção do punir/curar para o educar.

1.2 - A educação em prisões

Como visto, a educação nas prisões surge, primeiramente, como um aprendizado para o mundo do trabalho exigido pelo emergente sistema capitalista que, baseando-se na pena privativa de liberdade, conduzia as práticas penais para reeducar vadios, infratores, mendigos, prostitutas e delinquentes. Rusche e Kirchheimer (2004, p. 69) afirmam que as práticas de trabalho forçado, nestas instituições, consistiam em um tipo de educação profissional, na qual os reclusos "adquiriram hábitos industriais".

Não foi feito, neste trabalho, um panorama histórico sobre como se efetivou a educação nas primeiras prisões instituídas no mundo, mas é possível deduzir que a prática educativa nos estabelecimentos penais parece ter iniciado tão logo se começou a delinear as políticas de gestão desta instituição. Tal dedução se deve ao fato de que nos três livros clássicos que contam a história das prisões, Rusche e Kirchheimer (2004), Melossi e Pavarini (2006) e Foucault (1987), apesar dos autores não abordarem a estrutura educativa no contexto prisional, dão pistas de que já acontecia nas prisões europeias e norte americanas atividades educacionais. No entanto, é possível compreender que a inserção da escola neste ambiente é permeada pela concepção do punir e/ou curar. Já que, não muito diferente do ambiente prisional, historicamente a concepção escolar também foi atravessada por este viés punitivo e/ou curativo. Por meio de mecanismos de disciplinarização, um corpo hierarquicamente

organizado e vigilância constante acabam agindo de forma punitiva ao mesmo tempo em que tem por objetivo promover uma adaptação e manutenção de "corpos dóceis" à sociedade. (Foucault, 1987).

Assim, a oferta de educação no interior das prisões insere-se no rol do tratamento penitenciário, influenciada pelas ideias de Lombroso. Apesar de atualmente suas ideias originais não serem mais aceitas, ainda perdura a lógica do tratamento penitenciário. A educação é, então, tomada como um recurso terapêutico de intervenção na vida do preso para que o mesmo se regenere, não existindo a idéia de educação como direito. Pois, na concepção lombrosiana há uma valorização dos aspectos biológicos para se explicar o cometimento de crimes e enfatiza-se a necessidade de tratamento desse infrator para que o mesmo possa ser curado. Ireland (2011) chama a atenção de que muitos programas de educação em prisões tem feito parte de uma política cuja concepção é na perspectiva terapêutica e moral.

Após a II Guerra Mundial, surgem preocupações quanto à dignidade de vida de todas as pessoas, inclusive de prisioneiros. Dessa forma, a promulgação do documento intitulado Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos de 1955³¹, as quais foram aprovadas pelo Conselho Social e Econômico das Nações Unidas afirmou-se como uma fonte valiosa e força motriz para o processo de garantia deste 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."

A política internacional, no que tange a educação em prisões, proposta principalmente pela ONU, busca garantir a educação aos privados de liberdade como direito e promoção da equidade. Buscando a ampliação das ações voltadas para o ensino, propiciando-a com qualidade e continuidade.

³¹ 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>>. Acessado em: 01/10/2014.

Ao promover uma cultura de respeito em relação aos direitos humanos como base fundamental para o convívio humano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também tem promovido a busca de uma cultura de paz como ambiente necessário ao exercício desses direitos. Essa meta foi estabelecida pela UNESCO no Congresso Internacional sobre Paz nas Mentes do Homem realizado na Costa do Marfim em 1989 e, subsequentemente, consolidada na Declaração e Programa de Ação para uma Cultura da Paz (Nações Unidas, 1999). (p. 24). (IRELAND, 2011, p. 24)

Nessa perspectiva, novas e importantes resoluções sobre a educação em espaços de privação de liberdade foram aprovadas em 1990 pelo Conselho Econômico e Social da ONU através da Resolução 1990/20, recomendando-se que "ao formular políticas de educação em espaços de privação de liberdade esta deve orientar-se no desenvolvimento de toda a pessoa, que todos os reclusos devem gozar do acesso à educação, que a educação deve constituir-se como elemento essencial do sistema penitenciário", (ONU, 1990) e, ainda em 1990, através das resoluções 45/111 e 45/122, declara que todos os privados de liberdade têm direito a participar de atividades culturais e educativas, objetivando o desenvolvimento pleno na pessoa humana.

Importante destacar a Declaração de Hamburgo em 1997³², que foi um marco no avanço quanto à abordagem do direito à educação de pessoas privadas de liberdade, enfatizando a educação como elemento essencial no sistema penitenciário. Consta em seu Plano de Ação para o Futuro a garantia ao reconhecimento do direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem.

Percebe-se que a educação em prisões tem se configurado ao longo de sua história de diferentes formas, mas tendo em vista a sociedade capitalista que a engendra, ela sempre serviu para atender aos objetivos desse modelo social. Primeiramente surge como forma de adiestramento para o trabalho, depois como tratamento penitenciário e, atualmente, sem deixar estes fins anteriores, sob o discurso de garantia de direitos ela tem acabado por servir de adaptação do sujeito recluso para a vida em meio livre.

³² Declaração de Hamburgo, 1997, tema 8, item 47.

1.2.1 A educação em prisões no Brasil

Vasquez (2002) pontua que a "instrução moral, religiosa e escolar" nas prisões no Brasil começou por volta do fim do século XIX e início do XX, por meio da atuação de "capelães, preceptores, professores de primeiras letras e professores, como no caso das escolas do Presídio de Fernando de Noronha, Casa de Correção da Corte e Casa de Correção da Capital Federal." (p.17). A autora por meio da análise dos regulamentos desses presídios apresenta que já no regulamento da Casa de Correção da Corte eram apontadas novas formas de tratamento para com o condenado, ao determinar em seu art. 167 a criação de uma escola onde se deveria ensinar aos presos ler e as quatro operações aritméticas. (BRASIL, 1850 *apud* VASQUEZ, 2008).

No entanto, ressalta que a introdução da educação nas prisões por meio dos regulamentos dessas casas de correção pretendia muito mais funcionar como um instrumento de suporte para constranger os condenados ao exercício da pena de prisão com trabalho, sendo esta uma tarefa dos capelães que também se encarregam da educação.

Nesse sentido, nos regulamentos dos estabelecimentos penais é introduzido o capelão como educador e ainda o professor de primeiras letras para presos do sexo masculino e uma professora de primeiras letras para as presas. A autora citada aponta que o regulamento penitenciário da Casa de Correção do Rio de Janeiro concebe a educação como uma educação moral e religiosa, mas já indicava em outros artigos a preocupação inicial de se promover a educação intelectual por meio da instrução escolar.

O decreto nº 8386/1882 editou o Regulamento para a Casa de Correção da Corte o qual introduziu o regime moral - regime religioso e escolar, como forma de tratamento ao preso da época. Desse modo, Vasquez (2008) afirma que a partir deste decreto a instrução escolar em unidades penais no Brasil passa a ser garantida de forma regulamentada uma vez que:

A instrução escolar é confiada a um preceptor e dada simultaneamente aos presos reunidos por classes na escola. O ensino compreende: Leitura. Escripta. Arithmetica elementar. Noções rudimentaes de grammatica. A frequencia da aula é obrigatória para os presos, sem prejuizo da disciplina do estabelecimento, e ficando salvas as dispensas concedidas pelo director. (BRASIL, 1882, p. 29 *apud* Vasquez, 2008, p. 61).

Este regulamento ainda aponta a possibilidade de se ter uma biblioteca à disposição dos presos. Destaque para o programa curricular que estava centrado no objetivo do ler, escrever e contar características da instrução primária instituída no decorrer do governo imperial.

Após a promulgação do Código Penal de 1890, os regulamentos das Casas de Correção sofreram algumas mudanças no intuito de se adequarem à nova lei. No que tange a instrução escolar aos presos houve notável ampliação do programa curricular enfatizando os tempos e espaços em que ela deveria ocorrer. Ampliação também, quanto aos conteúdos que passaram a ser, além dos já mencionados, “noções de geografia, história pátria, e dos direitos e deveres morais e políticos.” (VASQUEZ, 2008, p. 66).

Percebe-se, portanto, que ao final do século XIX e na primeira metade do Século XX no Brasil, apresentavam-se as primeiras inquietações para implementar a instrução escolar em prisões. Assim, após a publicação das Regras Mínimas para Tratamento de Prisioneiros pela ONU em 1955, o Brasil como signatário dos tratados e convenções internacionais na área de direitos humanos, publica as Normas Gerais do Regime Penitenciário (Lei nº 3274/57), sendo um regulamento penitenciário de abrangência nacional. Insere-se, portanto, a concepção de "educação integral" como uma das maneiras utilizadas para tratamento penitenciário das pessoas privadas de liberdade. Passa a ser norma do regime penitenciário a "educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados." (VASQUEZ, 2008).

Em 1984 é promulgada a Lei nº 7210 - Lei de Execução Penal, criada a partir de um tratado da ONU sobre a Execução Penal no mundo, fixando as condições em que o preso cumprirá a pena. Esta consiste em um marco legal mais importante na área, determinando a oferta de educação como uma das assistências obrigatórias aos reclusos nas unidades prisionais no Brasil³³. Pautada sob a égide de que "a execução penal tem por objetivo [...] proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado" e que a estes "serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei", estabelece que:

³³ Artigos 17 a 21 da Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984 que institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acessado em: 10/09/2015.

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. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

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

Dessa forma, fica claro que a principal lei que rege a execução penal em nosso país não carrega em si a concepção do educar. Ao falar em resguardar os direitos por meio das assistências ela coloca o sujeito como passivo neste processo, numa concepção do curar e com a finalidade de integração social do recluso.

No entanto, a educação em prisões ao amparar-se também na garantia a esse direito, previsto na Constituição Federal de 1988, sendo um dever de o Estado garantir o direito à educação de todos³⁴, independente da situação em que se encontram, abrangendo a oferta, também, aos privados de liberdade, é iniciado um processo de entendimento deste sujeito possuidor de direitos. Em 1994, publicaram-se as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil³⁵, a qual reforçou o que na LEP determinava em questão da oferta de educação em estabelecimentos penais, concebendo-a também como uma finalidade curativa.

³⁴ Artigo 205 CF 1988.

³⁵ Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994 do CNPCP. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJE9614C8CITEMIDD4BA0295587E40C6A2C6F741CF662E79PTBRNN.htm>>. Acessado em: 16/06/2015.

Já na LDB (Lei 9.394/96), mesmo que esta tenha determinado a garantia da Educação Básica àqueles que não tiveram acesso na idade própria por meio da Educação de Jovens e Adultos, não contemplou tópicos específicos acerca da educação em prisões. Esta ausência foi revista no Plano Nacional de Educação (PNE)³⁶. Em sua 17ª meta do item Educação de Jovens e Adultos prevê a implantação, "em todas as unidades prisionais de programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como a formação profissional". Nota-se que a própria concepção de EJA, constante nesta lei, é com efeito reparador e retributivo.

Para romper com esta concepção de causa e efeito imputada à Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, Ireland (2011) coloca que a concepção mais ampla foi adotada a partir da Declaração de Hamburgo em 1997, entendendo a EJA na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Aponta também o Marco de Ação de Belém, em 2009, concentrando a ideia de educação para ao longo da vida num continuum, perpassando pela aprendizagem formal, não formal e a informal. E lamenta que as atividades educacionais nas prisões tenham, frequentemente, focado numa educação restitutiva.

Ao entender a educação em prisões como uma modalidade de educação de jovens e adultos, defendemos a necessidade de situar a EJA na perspectiva da aprendizagem e da educação ao longo da vida, procurando dar expressão à educação por uma diversidade de formas não necessariamente restritas à escolaridade. (IRELAND, 2011, p.35).

E, por fim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006³⁷, possui como uma das ações programáticas da Educação Básica através da meta 20, "promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional." Ressalta-se que as demais versões dos Planos Nacionais de Educação e os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos publicadas nos anos posteriores continuaram a

³⁶ Instituído pela Lei 10.172/2001.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 16/06/2015.

³⁷ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf>. Acesso em: 16/06/2014.

abordar esta temática, reafirmando a necessidade de se efetivar a garantia deste direito no âmbito das políticas públicas de justiça criminal.

Assim, educação no âmbito da política de execução penal brasileira atualmente, é realizada através da articulação entre os Ministérios da Justiça e da Educação que regulamentam as diretrizes nacionais, e por meio de ações executadas diretamente pelos Estados e Distrito Federal. Tais ações possuem a premissa da garantia de acesso aos direitos básicos e de inclusão das pessoas privadas de liberdade nos programas e políticas públicas de educação no Brasil.

Contudo, mesmo com uma série de legislações que citaram o dever de oferta de educação em prisões, esta somente integrou a agenda de políticas públicas educacionais, efetivamente, em 2004 quando foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) como parte da estrutura do Ministério da Educação (MEC), que mais tarde ampliou-se com a mudança do nome para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Assim, através da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), esta Secretaria apoia técnica e financeiramente a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário. No ano de 2005, foi implantado o Projeto Educando para a Liberdade, fruto de parceria entre os Ministérios da Educação, da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil o qual se constituiu como referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto prisional. Realizado de forma integrada e cooperativa; representou um novo paradigma de ação a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária.

Tal Projeto foi executado durante os anos de 2005 a 2007, a partir da parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, com apoio do governo do Japão. Entre as principais ações do Projeto destacam-se a realização de dois Seminários Nacionais (2006 e 2007), debates, publicações, financiamento de projetos educacionais nos estados, além de articulações nacionais e internacionais em torno da temática da educação em prisões (UNESCO, 2006).

O projeto pretendia colocar em discussão a necessidade de uma política nacional com diretrizes nacionais para a oferta de educação em prisões que, organizada em torno de três eixos – gestão e articulação, formação e questões pedagógicas –, partiu do entendimento da educação como direito de todos. (Ireland, 2011. p. 32)

A partir desta iniciativa, houve uma mobilização de atores envolvidos na temática, que foi fundamental para orientação das diretrizes educacionais em estabelecimentos penais e sua aprovação. A sua regulamentação deu-se então através da Resolução nº. 3 de 11 de março de 2009³⁸ do CNPCP (Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias) do Ministério da Justiça, Resolução nº. 2 de 19 de maio de 2010³⁹ da Câmara de Educação Básica no Conselho Nacional de Educação do MEC, Decreto nº. 7.626 de 24 de novembro de 2011⁴⁰ da Presidência da República. Em 2011, inserida numa política de ampliação e acesso à educação pelos privados de liberdade, tal como é para o trabalho, a participação em atividades educacionais e profissionalizantes proporciona ao preso o direito legal à remição da pena, a cada 12(doze) horas estudadas, é deduzido 01(um) dia na sua pena.⁴¹ Cabe aqui apontar que a implantação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais no Brasil (Resolução CNPCP 03/2011), segundo análise de Silva e Moreira (2011, p. 91) 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.

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).

³⁸ Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

³⁹ Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

⁴⁰ Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

⁴¹ Lei No. 12. 433, de 29 de junho de 2011 que altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal) nos artigos 126, 127, 128 e 129 para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

Dentre algumas atividades executadas pela SECADI em conjunto com o Ministério da Justiça, destacam-se:

(1) as Resoluções do Programa Brasil Alfabetizado que incluíram a população prisional dentre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização; (2) a parceria com a UNESCO e o Governo do Japão para a realização de cinco seminários regionais e do primeiro Seminário Nacional sobre a Educação em Prisões, [...]; (3) a inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; (4) a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das matrículas nos estabelecimentos penais no censo escolar. (BRASIL, 2013, p. 323).

Além disso, a SECADI propôs no âmbito do Projeto Eurosocial⁴²/Educação, no ano de 2004, que se inserisse a questão da educação em prisões como uma das temáticas do projeto. Em 2006, como desdobramento dessa proposição, os representantes dos Ministérios da Educação da Argentina, Brasil, Chile, Honduras e Nicarágua participaram da sessão de trabalho temático cujo conteúdo denominou-se Educação nas Prisões. Após esse encontro, articularam-se ações de intercâmbio entre os países participantes no intuito de dar início a uma sistematização de criação da Rede Latinoamericana específica de educação nas prisões. Assim, ainda no ano de 2006, como parte das atividades do III Fórum Educacional Mercosul, o Seminário Eurosocial de Educação nas Prisões foi organizado e neste evento os países Argentina, Brasil, El Salvador, Uruguai, Colômbia, Equador, Costa Rica, Honduras, México, Peru e Paraguai, decidiram criar e instituir a Red Latinoamericana de Educacion en Contextos de Encierro - Redlece.

Destacam-se também as ações de oferta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a oferta do Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos (Encceja), a inclusão no Plano de Ações Articuladas (PAR) vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de ações específicas de apoio à educação em prisões, a implementação (experimental) do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem/Urbano) em unidades prisionais e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissionalizante com a

⁴² Eurosocial caracteriza-se como um programa de cooperação técnica da União Européia no intuito de contribuir na promoção e coesão social na América Latina pelo fortalecimento de políticas públicas e da capacidade institucional para executá-las. Seu método principal é o intercâmbio de experiências, conhecimentos e boas práticas entre administrações públicas européias e latinoamericanas em cinco setores prioritários: justiça, educação, saúde, fiscalidade e emprego. (BRASIL, 2013, p. 324).

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (Proeja FIC). E em questão de financiamento, o mais expressivo foi a inclusão da educação de adultos no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (IRELAND, 2011). Outro produto importante foi a realização do II Seminário Nacional de Educação nas prisões em 2010 cujo objetivo foi fornecer suporte para que os Estados formulassem os Planos Estaduais de Educação nas Prisões.

Diante do exposto, aborda-se a educação em prisões como uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos numa inter-relação com a garantia aos Direitos Humanos, seus contornos legais e administrativos. Com base nos fundamentos conceituais e legais da Educação de Jovens e Adultos, considera-se que o acesso destes à educação inserida numa concepção permanente, constitui um aspecto primordial do exercício deste direito, bem como um modo de propiciar a prática do direito de participação na vida política, social, cultural e científica. (IRELAND; SPEZIA, 2014). No entanto, apesar do todo este avanço destaca-se que conforme dados do Infopen (BRASIL, 2015a) o Brasil ainda conta com poucos presos em atividades educativas, apenas 6,3 presos encontram-se incluídos em alguma atividade educacional em todo o país. Isso comprova que o que se faz necessário no momento é se efetivar e tornar possível todos esses regulamentos sobre a educação em nossas prisões.

1.2.2 A educação em prisões de Minas Gerais

Os primeiros registros sobre a prática educacional escolar nas prisões mineiras encontram-se em Câmara (1951). O autor relata que nas penitenciárias de Ouro Preto e Uberaba, o sentenciado trabalhava e aprendia um ofício em oficinas de sapateiro e carpintaria. A partir da inauguração da Penitenciária Agrícola de Neves em Ribeirão das Neves temos uma evidência sobre a presença da escola nas prisões, visto que na planta original da instituição constava o espaço denominado "salas de aula"⁴³. A educação era ofertada de

⁴³ Conforme Projeto de construção da Penitenciária Agrícola e Industrial de Ribeirão das Neves. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico_docs/photo.php?lid=32982>. Acesso em: 13 ago. 2015.

forma filantrópica e, ainda não regulamentada pela SEE, executada por duas freiras oriundas da Itália, para trabalharem com as assistências aos presos. Foi na década de 60 que esta escola ali presente foi reconhecida pela SEE e conforme Art. 31 do Código do Ensino Primário de Minas Gerais⁴⁴, a Escola César Lombroso foi autorizada a funcionar, desenvolvendo suas atividades com 09 turmas primárias – 1ª a 4ª séries⁴⁵.

Na década de 70, o supletivo foi a modalidade de ensino ofertada nas escolas prisionais para as turmas de 5ª a 8ª série. Executado por meio das Unidades de Estudos Supletivos, o qual na década de 80 e 90 passou a chamar Centro de Estudos Supletivos (CESU) e nos anos 2000 Centro Estadual de Educação Continuada, consistiam num tipo de atendimento escolar com a metodologia do ensino personalizado e matrícula por conteúdo disciplinar de acordo com o interesse e possibilidades do aluno, sem frequência diária obrigatória.

A partir de 2005, seguindo a orientação nacional indicando a modalidade EJA para as escolas de estabelecimentos prisionais, a divisão do Ensino Fundamental passou a denominar-se em anos iniciais e finais com três períodos cada; acrescentando o Ensino Médio, e todas as escolas prisionais de Minas Gerais já em funcionamento e as criadas, desde então, foram regulamentadas por meio de portarias para esse tipo de oferta⁴⁶. Desde 2004, a SEDS e a SEE tem agido, conjuntamente, visando regulamentar, aprimorar e ampliar o atendimento educacional nos estabelecimentos penais de Minas Gerais. Assim, em 2007 foi assinado o primeiro convênio entre essas secretarias que estabelece o trabalho conjunto para a oferta e execução da Educação de Jovens e Adultos nas Unidades Prisionais do Estado.

Atualmente vigora o Convênio n.º 62.1.3.-1.034/2010, celebrado em 2010 e com vigência até 2015, firma o termo de cooperação mútua entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e a Secretaria de Defesa Social (SEDS), com a finalidade de propiciar a educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial, para as pessoas privadas de liberdade de MG e estabelece a responsabilidade compartilhada em basicamente dois pilares: a infraestrutura e a segurança sob incumbência da SEDS, enquanto a

⁴⁴Lei nº 2160, de 08 de janeiro de 1962 que regulamentava o Ensino Primário em MG.

⁴⁵ Conforme publicação no IOFMG de 07/08/1965.

⁴⁶ Segundo informações coletadas na DEP/SEDS em agosto de 2014.

SEE se responsabiliza pelo pedagógico, pelos materiais (permanentes e de uso contínuo) e pelos recursos humanos.

A legislação estadual das escolas de Unidades Prisionais em Minas Gerais é regida pela Instrução para a Organização da Educação Básica de Jovens e Adultos nas Escolas Estaduais em funcionamento nas Unidades Prisionais de Minas Gerais de 2008 e pelo Regimento da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Estaduais em funcionamento nas Unidades Prisionais de Minas Gerais de 2011. Percebe-se a lacuna quanto à organização e diretrizes para a educação prisional de MG por parte da SEE dada a ausência de regulamentos mais completos e compatíveis com as atuais demandas impostas pela iminência deste tema. No entanto, segundo SEDS e SEE uma legislação específica para a educação em prisões de MG está em fase de criação e reformulação⁴⁷.

A estrutura organizacional e curricular presente nesses regulamentos determinam que o Ensino Fundamental deva ser dividido em Anos Iniciais e Anos Finais, nos quais ambos têm a duração de três anos letivos, organizados em três períodos. Os períodos são desenvolvidos em regime anual, tendo cada um a duração de duzentos dias letivos, quarenta semanas anuais, cinco dias de cento e cinquenta minutos de carga horária presencial, com carga horária total de mil e setecentas horas. As turmas de alfabetização são integradas no processo de aprendizagem do curso completo de Ensino Fundamental.

De acordo com o Regimento supracitado, a organização curricular do Ensino Fundamental, (conforme Quadro 1 e 2 constantes nos Anexos 4 e 5), compreende, no mínimo, os seguintes componentes da Base Nacional Comum: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Ensino Religioso. Consta que tais conteúdos curriculares devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar, a partir da problematização de temas geradores, priorizando-se a dimensão formativa sobre a informativa. Enfatiza que a abordagem dos temas curriculares deve ser interativa e contextualizada, definindo para cada período os objetivos a serem atingidos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. No tocante às práticas educativas estabelece que devam resultar de um planejamento coletivo e levar em consideração a realidade e as potencialidades de alunos e professores. Salienta ainda, que os currículos do Ensino Fundamental tem a obrigação de abranger o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento físico

⁴⁷ Segundo informações da DEP em agosto de 2015.

e natural e da realidade social e política especialmente do Brasil. Ressalta ainda que o Ensino Religioso é de matrícula facultativa para os alunos, mas constitui-se disciplina de oferta obrigatória no currículo do Ensino Fundamental. Assim, ao aluno que não optar pelo ensino religioso, há uma flexibilização; são oferecidos no mesmo turno e horário, conteúdos e atividades de formação para a cidadania, incluídos na programação curricular da escola, em conformidade à Lei 15.434/2005 parágrafo único, artigo 4º.

O Ensino Médio, (conforme Quadro 3, constante no Anexo 6), tem a duração de dois anos letivos organizados em três períodos. O primeiro período é desenvolvido em regime anual, de duzentos dias letivos e quarenta semanas letivas. O segundo e o terceiro períodos são desenvolvidos em regime semestral tendo cada um a duração de cem dias letivos e vinte semanas letivas. A carga horária total presencial é de cinco dias de cento e cinquenta minutos, perfazendo um total de mil e duzentas horas.

Conforme o Regimento, os componentes curriculares são desenvolvidos metodologicamente em procedimentos didáticos integrados, interdisciplinares e contextualizados; enfatizando os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Salienta que os temas transversais são trabalhados conforme a exigência legal e, para tanto, estabelece que a educação ambiental é integrada a todos os componentes curriculares; considerando os aspectos físicos e biológicos, as formas de interação do homem com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia; a temática direitos humanos é integrada à disciplina de História; a orientação sexual é integrada às disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa, devendo ser trabalhada também nos demais conteúdos curriculares, a fim de proporcionar ao educando condições para uma ação crítica e reflexiva, enfocando não apenas o corpo biológico, mas também a dimensão da sexualidade e da saúde; o tema uso de drogas e a dependência química são integrados às disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa e a história e a cultura afro-brasileira são integradas a todos os componentes curriculares.

Determina, ainda, que o ensino de História do Brasil, deverá considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. A Filosofia e a Sociologia são obrigatórias no Ensino Médio, objetivando proporcionar aos alunos instrumentos para o exercício da cidadania e uma inserção social transformadora e responsável. Nota-se aqui a ênfase dada no interesse em inserir este aluno, denotando uma perspectiva adaptativa. Cada disciplina é programada de acordo com o currículo e a proposta pedagógica os quais são construídos pela unidade escolar por meio de seu PPP. Com base nos

Parâmetros Curriculares Nacionais, estes são elaborados nas orientações específicas e determinações próprias oriundas de legislações que regem a educação em prisões no país. Privilegiam-se atividades que possam ser realizadas em sala de aula e/ou no espaço escolar no intuito de primar pela qualidade no uso dos materiais, pois nem sempre certos materiais podem ser levados para a cela. Em algumas unidades não são permitidos nas celas nem mesmo cadernos e livros didáticos. Demonstra-se, assim, uma falta de padronização quanto ao uso dos materiais escolares e realização das atividades pedagógicas.

Em termos administrativos, a oferta educacional nas prisões em Minas Gerais é coordenada pela Subsecretaria de Administração Prisional (SUAPI), por intermédio da Superintendência de Atendimento ao Preso (SAPE), representada pela Diretoria de Ensino e Profissionalização (DEP), em conjunto com a Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica (SB), por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e sua Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA). O profissional responsável por coordenar a educação nas unidades prisionais é o Pedagogo da SEDS, que se configura na referência de ensino nas Unidades Prisionais e tem a incumbência de realizar as interfaces devidas com a SEE representada pelo Diretor Escolar e demais instituições parceiras na oferta de atividades educativas. De maneira geral, as escolas inseridas nos espaços prisionais de MG são equipadas com salas de aula, secretaria, sala da direção, sala de professores, sala da supervisão, bibliotecas e laboratórios de informática. Dessa forma, o sistema prisional mineiro contabiliza um total de 306⁴⁸ salas de aula e 15 laboratórios de informática.

No sistema prisional de MG há⁴⁹ cento e cinco escolas da rede estadual de ensino em funcionamento dentro das UP's e APAC's, sendo que destas, trinta e seis foram criadas entre 2005 e 2010; e sessenta e nove autorizadas a funcionar como segundo endereço. Existem ainda três escolas particulares da GPA (Gestores Prisionais Associados S/A) em funcionamento no CPPP. Dessa forma, a oferta de educação para os presos sob custódia da SUAPI e o perfil educacional dos mesmos se configura da seguinte forma:

⁴⁸ Segundo dados coletados na DEP em agosto de 2015.

⁴⁹ Conforme dados coletados na DEP em agosto de 2015.

Tabela 7 – Oferta de Educação nas prisões MG

NÍVEL	QUANTIDADE	PERCENTUAL*
Alfabetização	628	1,11%
Ensino Fundamental (Total)	3.960	7,04%
Ensino Médio	891	1,58%
Ensino Superior	144	0,25%
TOTAL	5.623	9,98%

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014

* Percentual com relação à população carcerária total sob custódia da SUAPI.

O perfil educacional dos presos em Minas Gerais é representado pela seguinte tabela:

Tabela 8: Perfil educacional presos MG

NÍVEL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Alfabetização	2.620	5,84%
Ensino Fundamental Incompleto	28.754	64,13%
Ensino Fundamental Completo	5.090	11,35%
Ensino Médio Incompleto	5.097	11,37%
Ensino Médio Completo	2.931	6,54%
Ensino Superior Incompleto	342	0,76%
TOTAL	44.834	

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014

Nota-se que esse perfil não se diferencia do perfil da população prisional brasileira. O que reforça que se trata de uma demanda nacional e não específica de alguns estados. Cabe aqui salientar novamente o baixo acesso e permanência destas pessoas aos estudos. Sabendo-se que a o perfil socioeconômico destas pessoas caracteriza-se pelo baixo poder aquisitivo, podemos inferir que há uma relação entre este e o perfil escolar das pessoas que são presas. Isso leva a questionar se o modelo educacional não tem favorecido a produção deste tipo de dado. Em se falando de demanda e oferta a situação se agrava conforme é demonstrado na Tabela 9.

Tabela 9 – Relação entre a demanda educacional e a oferta nas prisões MG

NÍVEL	DEMANDA	ATENDIMENTO	PERCENTUAL DE COBERTURA
Alfabetização	2.620	628	23,97%
Ensino Fundamental	28.754	3.960	13,77%
Ensino Médio	10.187	891	8,75%
Ensino Superior	3.273	144	4,40%
TOTAL	44.834	5.623	12,54%

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014

Destaca-se dessa forma, que a oferta de educação nas prisões em MG corresponde à somente 12,54% do total de presos. E que existe um déficit de vagas de estudo de 87,46%.

As escolas para serem instaladas nas unidades prisionais necessitam obter autorização a partir de demanda existente e ambientação adequada de salas de aula comprovadas em documento pelo Diretor Geral da referida UP e encaminhada à DEP. Esta, por sua vez solicita tal instalação à Superintendência Regional de Ensino da região a qual a unidade pertence. A partir de então, a forma de funcionamento segue a mesma forma de organização de qualquer outra instituição escolar de educação básica da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Assim, também devem proceder à inscrição das suas turmas em funcionamento no SIMADE⁵⁰ (Sistema Mineiro de Administração Escolar) e lançar os dados no Educacenso⁵¹ do governo federal. Tais procedimentos, inclusive, para questões de financiamento, uma vez que essas escolas têm recebido verbas através das fontes de recursos públicos do governo federal 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

⁵⁰Regulamentado pela Resolução SEE nº 1180 de 28 de agosto de 2008 que estabelece as diretrizes e dá orientações para implantação, manutenção e atualização de dados, o SIMADE é a fonte oficial da SEE para o planejamento, acompanhamento e avaliação de projetos. Disponível em: <http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3426>. Acessado em: 20/08/15.

⁵¹ Trata-se de uma coleta dados, que depois de sistematizados, torna-se numa radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=339>>. Acessado em: 20/08/15.

Educação (FUNDEB), Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano de Ações Articuladas (PAR).

Com relação ao material didático e pedagógico, as escolas recebem a cada três anos os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA) para alunos do Ensino Fundamental e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os alunos do Ensino Médio. A distribuição é feita pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A SEE também distribui às escolas das unidades prisionais conjuntos de materiais didáticos – Coleção Cadernos de EJA. A SEDS também instrumentaliza as escolas fornecendo anualmente o kit aluno (cadernos, lápis, borracha, cola e papel A4), kits literários, materiais esportivos, mobiliários para composição de biblioteca e laboratórios de informática, bem como insumos para o desenvolvimento de projetos socioculturais.

Não há uma normatização específica para todo o estado sobre a utilização do material didático e literário nas salas de aula, biblioteca e celas. A orientação da SEDS é quanto ao uso do caderno que deve ser o brochurão. Os demais materiais cabem ao Diretor Geral de cada UP definir os critérios de acordo com o perfil da população carcerária, que observa o seu grau de periculosidade e os transtornos que o uso de tal material acometerá. Dessa forma, percebe-se que, por mais que tenha regulamentos que orientem as práticas educativas no cárcere, sua execução ainda está à critério e mercê da direção geral do presídio. Foucault (1987, p. 274) chama isso de "Declaração de Independência carcerária", a qual consiste em "reinvidicar o direito de ser um poder que tem não somente sua autonomia administrativa, mas como que uma parte da soberania punitiva".

Quanto ao modo de inserção dos presos em atividades educativas, incluindo sua matrícula escolar, essa ocorre por meio de um vasto processo que se inicia a partir de sua admissão na UP. Trata-se da Classificação do Preso regida pelo Capítulo I do Título II da LEP. Em seu Art. 5º estabelece que "Os condenados serão classificados, segundo os seus antecedentes e personalidade, para orientar a individualização da execução penal". Em seu Art. 6º regulamenta que esta "[...] classificação será feita por Comissão Técnica de Classificação que elaborará o programa individualizador da pena privativa de liberdade adequada ao condenado ou preso provisório". E por fim, no Art. 7º aponta os integrantes desta comissão: "A Comissão Técnica de Classificação, existente em cada estabelecimento, será presidida pelo diretor e composta, no mínimo, por 2 (dois) chefes de serviço, 1 (um) psiquiatra, 1 (um) psicólogo e 1 (um) assistente social [...]". Foucault (1987), ao analisar os sistemas penitenciários da Europa, relata a obrigatoriedade do sistema denominado "conta

moral", o qual consistia num "boletim individual de modelo uniforme em todas as prisões, e no que o diretor [...], o sacerdote, o professor são chamados a inscrever suas observações a respeito de cada detento" (p. 279). Dessa forma, aponta que desde o século XVIII, para executar o tratamento penitenciário, a prisão tem de acessar permanentemente um saber do preso o qual possibilitará transformar a ação penal numa intervenção penitenciária e a pena, indispensável pela infração cometida, numa modificação do preso; agora, útil para a sociedade.

E a educação em prisões é considerada parte integrante de todo este processo que objetiva a remodelação do sujeito privado de liberdade. Assim, ao ser admitido na UP, o preso é submetido à atendimentos em todos os setores que prestam as assistências garantidas a ele constantes na LEP (saúde, educacional, social, psicológica e jurídica). Por meio de um documento intitulado Entrevista de Classificação, os profissionais destes setores traçam um perfil do preso correspondente à sua área de atuação. No que diz respeito à educação, o profissional responsável por realizar tal entrevista é o pedagogo da SEDS, na qual é realizado um levantamento quanto à vida pregressa do preso, a fim de obter informações a respeito de sua trajetória escolar até o momento da entrevista.

De posse dos dados de escolaridade, nome da última escola e município onde estudou, bem como se possui histórico escolar, é possível identificar a situação escolar deste preso e então encaminhar a síntese desta entrevista para a reunião da Comissão Técnica de Classificação (CTC). Em MG trata-se de uma equipe multidisciplinar (composta por técnicos da saúde, psicólogos, assistentes sociais, analistas jurídicos, pedagogos e segurança). Seu objetivo é discutir em reunião o levantamento de informações de diversas áreas, advindas da entrevista de classificação e elaborar o Programa Individualizado de Ressocialização (PIR). Neste sentido, caso o preso tenha interesse pelos estudos e seja indicado para tal pela CTC, é encaminhado para matrícula escolar conforme oferta de vaga segundo sua demanda de escolaridade, bem como para cursos profissionalizantes, realização das provas do ENCCEJA e ENEM e, ainda, participação em atividades socioculturais e esportivas.

Quanto à documentação escolar, a orientação é de se providenciar o histórico escolar para confirmação de escolaridade e efetivação de matrícula. Entretanto, não é sempre que isso é possível devido a diversos fatores como, por exemplo, se a última escola onde o preso estudou é em outro estado, se ele não se lembra em qual escola estudou por último ou ainda caso tenha perdido seu histórico. Neste caso, é aplicada uma Avaliação Diagnóstica pela escola de acordo com o artigo 24, item II (c), da lei nº 9394 de dezembro de 1996 LDB para a

reclassificação e devida enturmação do aluno preso tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Médio.

Além da educação escolar, há também os exames de certificação de competências do Governo Federal, como o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) de nível Fundamental que acontece desde 2010 nas Unidades Prisionais de Minas Gerais e certifica a conclusão do Ensino Fundamental. É aplicado, também, nas Unidades Prisionais do Estado o ENEMPPL (Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade), que teve sua primeira edição em 2009, a fim de garantir o direito de sua realização às pessoas reclusas no sistema prisional e socioeducativo. Além de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade, proporciona ao preso a chance de conclusão e certificação do Ensino Médio e/ou concorrer às vagas em Instituições de Ensino Superior (IES). Tais exames ao atingir as pessoas privadas de liberdade garantem o acesso destas aos programas e ações de educação e elevação de escolaridade do governo federal confirmando o compromisso de uma educação universal e igualitária estabelecido em nossa Constituição. Apesar de se inserir numa perspectiva escolarizada, a inclusão nestes exames das pessoas privadas de liberdade constitui uma concepção destas como sujeitos de direitos.

Para que esses aconteçam nos espaços prisionais é firmado um Termo de Adesão, Responsabilidades e Compromissos por cada unidade junto ao Inep e um responsável pedagógico fica incumbido de realizar as inscrições de todos que desejam participar dos referidos exames e tenham o CPF consistindo-se em documento obrigatório para a efetivação da inscrição. Este é outra luta que se tem estabelecido no âmbito das políticas públicas da execução penal e do sujeito de direitos que é a busca por reafirmar sua cidadania e sua pertença à sociedade por meio da garantia que todos tenham seus documentos pessoais.

Uma ação impulsionada pela realização do ENEMPPL foi a entrada da Educação Superior nas prisões em MG. Esta iniciou-se no ano de 2010 quando alguns presos da PJMA (Penitenciária José Maria Alkmim) conseguiram bolsas de estudos por meio do PROUNI (Programa Universidade Para Todos). A partir de 2011 este ensino foi implantado em todo o Estado por meio de um convênio firmado entre a SEDS e uma IES localizada em BH/MG, o qual fornece bolsa de 100% para todos os presos aptos pelo Enem e que desejem cursar uma faculdade. Os cursos ofertados são Turismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração, na modalidade EaD (Educação a Distância). A escolha pela modalidade EaD deve-se pelo fato de se permitir que presos em cumprimento de pena no Regime Fechado

possam também ter acesso ao Ensino Superior, uma vez que não teriam autorização judicial para frequentarem as aulas externamente à penitenciária sem que houvesse uma escolta prisional. Além de levar em conta os custos desta locomoção diária e a exposição dos presos, foi considerado, também, o constrangimento que poderia ser causado pela presença de Agentes de Segurança Penitenciários armados em uma faculdade.

Além dessa parceria, existem, também, presos matriculados em cursos superiores por meio dos programas do governo federal, como o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e SISU (Sistema de Seleção Unificada). Segundo dados da DEP⁵², ao final do ano de 2012 o Sistema Prisional possuía vinte presos (20) no Ensino Superior; no segundo semestre de 2013 somavam-se noventa (90); em 2014, houve uma redução, contabilizando-se quarenta (40) e, atualmente, duzentos e vinte e um (221) presos cursam o Ensino Superior.

Faz parte, ainda, da política pública de educação nas prisões a oferta de educação, denominada não formal pelos regulamentos Art. 10 da Resolução nº 03/2009 do CNPCP, Art. 12 da Resolução nº02/2010 da CEB. Estas são executas por meio de projetos e atividades desenvolvidos dentro das próprias escolas e/ou instituições parceiras por meio de atividades socioculturais e esportivas, tais como: artesanato, música, dança, artes plásticas, teatro, projetos literários e cinematográficos, bem como os específicos para o público feminino e LGBT. Segundo informações da DEP, em noventa e nove unidades prisionais ocorrem atividades de educação não formal.

A LEP determina que a assistência educacional ao preso compreenda, também, a sua formação profissional. Nesse sentido, em MG, a DEP firma parcerias com IF (Institutos Federais), prefeituras e empresas privadas, nas quais são adquiridos cursos de qualificação profissional. As capacitações são ofertadas nas modalidades de iniciação ou aperfeiçoamento técnico, considerando as aptidões dos presos e a demanda das oficinas de trabalho instaladas nos próprios estabelecimentos prisionais. No ano de 2015 foram firmados Termos de Cooperação Técnica (TCT) entre a SEDS e os Institutos Federais de Barbacena e Muzambinho, e com o SENAR Minas. Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), são realizados através do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e em 2014⁵³ foram profissionalizados 3.114 presos por meio deste programa. Mais

⁵² Coletados em agosto 2015.

⁵³ Segundo dados coletados na DEP/SEDS em agosto/2015.

de 50%⁵⁴ dos detentos já participaram de diversos cursos de profissionalização, dentre eles o de marcenaria, jardinagem, reciclagem, padaria, confecção de roupas, artesanato, auxiliar administrativo, informática básica, pedreiro de alvenaria (construção e reparo), garçom, bombeiro hidráulico, paisagismo, esteticista corporal, recepcionista, fruticultor, horticultor orgânico, carpinteiro de obras, olericultura básica, etc.

O Art. 21 da LEP dispõe que cada estabelecimento deverá dotar-se de uma biblioteca. Neste sentido, além do esforço para se implantar bibliotecas em todas as unidades prisionais, ações de fomento à leitura são desenvolvidas. Segundo dados da DEP/SEDS⁵⁵ existem bibliotecas ativas em oitenta e oito unidades, porém destas, dezoito estão inativas seja por inadequação do espaço físico, falta de acervo ou de sua catalogação; e sete possuem o Projeto Caixa Estante⁵⁶, totalizando um acervo de 112.995 livros no sistema prisional de MG. O acervo das bibliotecas é montado por meio do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) pelo qual o MEC disponibiliza verbas para aquisição de livros de leitura, por meio da DEP/SEDS que fornece kits literários com trinta e quatro exemplares de literatura brasileira e, ainda, os Núcleos de Ensino e Profissionalização (NEP) das unidades juntamente com a escola promove campanhas de arrecadação de livros literários para ampliação do acervo das Unidades Prisionais.

O empréstimo de livros é realizado de acordo com o planejamento de cada escola e/ou UP, mas, geralmente, é feito um cadastro com dados pessoais e estipulada a data de entrega. Constitui falta disciplinar grave o dano ou extravio de livros conforme artigo 27 inciso XII do Regulamento Disciplinar Prisional (REDIPRI), a saber: "danificar, dolosamente, objeto ou equipamento do estabelecimento ou de terceiros". Caso algum preso cometa tal ato, é gerado uma comunicação do mesmo e encaminhada ao Conselho Disciplinar (CD) e se porventura

⁵⁴ Segundo dados coletados no site da SEDS. Disponível em: http://www.seds.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10. Acesso em: 28/08/15.

⁵⁵ Coletados em agosto de 2015.

⁵⁶ O Caixa-Estante é um serviço de extensão da Superintendência de Bibliotecas Públicas de Minas Gerais, criado em 1969. O modelo utilizado é um pequeno móvel de madeira que se desdobra em duas estantes, tendo prateleiras internas para os livros. Seu acervo é composto por cerca de 120 livros, distribuídos entre literatura brasileira, estrangeira, infantil, juvenil e autoajuda, selecionados de acordo com o perfil do público a ser atendido. O serviço é disponível para instituições públicas, não governamentais ou privadas de Belo Horizonte ou Região Metropolitana. O objetivo do Caixa-Estante é criar demanda de leitura nas instituições atendidas, incentivando-as e apoiando-as na implantação de biblioteca própria. Informações coletadas em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/secretaria-de-cultura-abre-processo-seletivo-para-escolha-de-instituicoes-que-receberao-o-caixa-estante/>>. Acessado em: 19/08/2015.

esse for julgado culpado pelo referido conselho, pode receber retenção em cela de onze a trinta dias, ter os benefícios suspensos até o juiz dar o parecer em audiência de justificação podendo ocasionar até regressão de regime e perda de dias remidos caso possua.

As ações de fomento a leitura são promovidas por meio de projetos literários, produção de livro com apoio de Academias de Letras municipais e Editoras. Um importante ato de estímulo à leitura foi a Recomendação nº 44 de 26 de novembro de 2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura e assim dispõe em seu Art. V: "estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional [...]". Em MG a Penitenciária Francisco Floriano de Paula (PFFP), em Governador Valadares, é precursora na implantação do Projeto de Remição de Pena pela Leitura o qual por iniciativa do Juiz de Direito da Comarca de Execução Penal de Governador Valadares, iniciou em maio de 2014. Para o desenvolvimento do referido projeto a Penitenciária firmou parceria com a Academia Valadarense de Letras – AVL, pela qual é realizada a análise e correção das avaliações através de uma comissão formada por seus membros, composta por escritores, educadores, advogados, bibliotecários e profissionais liberais. Em 2014, quarenta e cinco presos foram beneficiados pelo Projeto. Segundo a DEP, encontra-se em fase de elaboração uma Resolução Estadual a fim de direcionar e equalizar a Remição de Pena pela Leitura no estado de MG.

Importante destacar também a forma como são atestados os dias estudados para que o preso possa pleitear em juízo a remição de pena. Isso se dá pelo estudo, conforme dispõe a legislação já mencionada anteriormente. Para tanto, a direção escolar emite um atestado com a quantidade de dias e horas frequentadas pelos alunos. A partir desse, a direção geral da unidade emite uma certidão atestando a veracidade dos dados, para que seja solicitada a remição de pena junto ao juiz da execução penal. Utilizam-se os dados contidos no diário de classe visando à fidedignidade dos dados, por este ser o documento oficial de registro escolar.

A educação em prisões, primeiramente concebida como um artifício capaz de mudar os indivíduos, visando sua reabilitação, depois como uma assistência básica, visando sua integração social; atualmente ampara-se na efetividade da garantia de acesso a este direito num perspectiva de inclusão aos serviços sociais básicos num permanente processo de

socialização. Nesta última perspectiva, propõe-se que não só o sistema escolar de ensino exerça esta função, mas que todo o sistema prisional possa constituir-se como um espaço educativo, na concepção do educar. No entanto, percebe-se que ainda há muito que fazer, uma vez que a própria escola encontra conflitos para se perceber nesta ótica.

Nota-se que há um encadeamento da ampliação e evolução da oferta de educação nas prisões mineiras. Percebeu-se ao longo do tempo que houve uma preocupação de se incluir nas diretrizes estaduais de educação aquilo que era tendência nacional em termos educacionais. Os níveis de ensino ofertados foram se expandindo, iniciando-se pela antiga educação primária e alcançando, nos dias atuais, o nível superior. As modalidades também foram modificando-se conforme se foi compreendendo as especificidades deste público, que hoje se insere na concepção da EJA. Necessário destacar que conforme estudos e dados coletados sobre a oferta de educação em prisões de Minas Gerais, esta tem se detido basicamente à escolarização. Há atividades pontuais de educação dita "não formal", que acabam por fazer parte de projetos complementares da escolarização.

A consolidação de um convênio entre as Secretarias Estaduais de Educação e Defesa Social foi um importante passo para se exigir que as ações educativas nesse ambiente pudessem ao menos ser mais aceitas e que ocorressem de forma mais padronizada entre as unidades. Não se pode negar que a educação em prisões de MG encontra-se no meio de um processo, no qual há lacunas e muito ainda o que ser feito. No entanto, é importante destacar como este assunto vem ganhando espaço no contexto das prisões e por isto vem clamando por maior investimento e até mesmo iniciativas na formação de seus educadores, implementação de um projeto político-pedagógico específico, a produção de materiais didáticos específicos, aumento no número de vagas de forma a atender um maior número de sujeitos, adequação dos procedimentos de segurança às metodologias educacionais, enfim, uma série de demandas postas para que de fato este direito se efetive e numa concepção do educar.

1.2.3 Os educadores em contexto carcerário

Essa discussão aqui colocada se faz necessária uma vez que o contexto de um determinado objeto também se constrói por meio da ação de seus sujeitos. Os dados do

DEPEN⁵⁷ apresentam que no Brasil, em 2014, existiam 289 pedagogos e 3.051 professores exercendo atividades em unidades prisionais, que somam um total de 1.424 estabelecimentos em todo o país. Nesse sentido, ao falar do contexto da prisão como gerador de mudança que alteram as formas de pensar, sentir e agir sobre o objeto desta pesquisa, faz-se necessário, também, buscarmos informações sobre o que dizem as pesquisas sobre estes educadores.

Alves (2014), em seu estudo sobre as produções acadêmicas que pesquisam a educação em prisões, observou uma lacuna existente quanto às investigações que tenham como foco a formação e atuação docente em unidades prisionais. Desse modo, aponta que no período de 2004 a 2012 tem cinco trabalhos sobre esta 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 a atuação deles nas unidades prisionais" (p. 21). Os estudos que dizem respeito aos profissionais educadores são os de Vieira (2008), que buscou analisar os saberes, interações e competências empregados pelos professores no contexto prisional, a pesquisa 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. Já os de Santos (2009) e Jesus (2010) incidem suas análises na atuação de pedagogos e monitores presos na educação em prisões.

Quanto ao perfil dos professores apresentados nas pesquisas, Onofre (2002, 2014), 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. Este perfil mostrou que todos eles ainda eram universitários e os cursos que faziam não correspondiam com as classes e 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 a 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.

⁵⁷ Disponíveis em: <<http://justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/relatorios-estatisticos-analiticos>>. Acesso em 01 ago. 2015.

Os estudos de Vieira (2008) e Nakayama (2011) apresentaram perfis semelhantes, caracterizados por um corpo docente majoritariamente feminino e mais maduro com idades entre 22 a 56 anos no qual a maior concentração está acima dos 40 anos. Os participantes da pesquisa de Vieira (2008) possuem mais de dez (10) anos de experiência no magistério e menos de cinco (5) anos em escolas de unidades prisionais. Já em Nakayama (2011) este tempo varia de dois (2) meses a vinte e quatro (24) anos. Esta 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 esta ausência no contexto geral da América latina, destacando que este é um dos maiores problemas da educação em prisões, dado seu caráter singular. Nakayama (2011), ao analisar as respostas dos professores sobre este ponto, conclui que "[...] o professor se constitui em sua prática, estabelecendo relações com uma formação que não priorizou este contexto." (p. 96). Vieira (2008) 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." (p.72). 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 (ibidem), 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. (p. 241).

Com relação às formas de pensar essa educação, os estudos demonstraram que educadores a consideram essencial para a formação e mudança do sujeito preso. "Acreditam que o processo educativo escolar (na prisão) é um processo de desprisonalização e socialização [...]" (ONOFRE, 2014, p. 162). E a concebem como "um dos principais alicerces na busca pela (re)inserção social do interno/a." (NAKAYAMA, 2011, p. 118).

Em uma escola para pessoas privadas de liberdade, sente-se o apelo da formação de valores e mudanças de atitudes, necessárias a reflexão sobre os atos passados, em detrimento das questões de conteúdos disciplinares. O professor entende ser esse o seu primeiro objetivo: trazer-lhes conforto, fazê-los refletir sobre suas atitudes, reforçar valores e torná-los pessoas melhores. (VIEIRA, 2008, p. 75)

Vê-se aqui a contradição quanto ao pensamento da desprisonalização, uma vez que o sujeito preso já sofre os efeitos da prisionização justamente pelo confinamento. Então como a educação inserida neste contexto de confinamento possibilitaria a desprisonalização? Com relação à pesquisa de Nakayama vê-se que esta educação é pensada para uma adaptação do sujeito ao meio livre.

Em Silva (2004, p. 153) foram citadas como finalidades da educação na prisão, dentre outras, "modificar o interior dos alunos; favorecer a humanização e ressocialização, [...], conscientizar sobre os direitos e deveres, resgatar a cidadania, desconstruir a identidade do criminoso, (re)construir valores." Tais respostas fizeram com que a autora concluísse que sua finalidade é sustentada pela intencionalidade de servir para algo, que neste caso, ela serve para possibilitar a (re)estruturação da vida do preso. Evidenciou-se nas pesquisas que os professores se sentem valorizados e respeitados pelos alunos.

Para Onofre (2002, 2014) os professores que trabalham em escolas fora da prisão acreditam que, no presídio, são até mais respeitados. Vieira (2008) diz ser esse um dos fatores pelos quais os professores permanecem na escola da prisão.

Importante destacar que nestes estudos também foi possível observar que há uma linha tênue entre os professores e a área de segurança. Muitos disseram haver uma contradição entre os ideais da educação ali presentes e os da prisão. "Outra dificuldade encontrada e apontada pelos professores é a atitude dos funcionários, que não compreendem, não aceitam, nem apoiam a educação escolar no presídio. Muitos acham que os encarcerados não merecem e não têm direito à educação". (ONOFRE, 2014, p. 170).

Essa análise possibilitou perceber que os resultados e conclusões desses estudos convergiram numa mesma linha, ou seja, evidenciou-se que há certo consenso entre os educadores em unidades prisionais quanto aos fins curativos da educação no sistema e mais ainda, fazem uma clara separação entre a escola e a prisão, como se existissem no mesmo lugar, mas com determinações próprias de cada uma, sendo difícil convergirem em suas ações.

No intuito de caracterizar os educadores no contexto carcerário mineiro, é importante dizer que não foram encontradas pesquisas que apresentem o perfil de tais sujeitos trabalhadores neste estado. No entanto, conforme informações da SEDS, é possível apresentar aqui a forma de ingresso nas unidades prisionais em Minas Gerais, seu regime de trabalho e a quantidade destes profissionais em âmbito estadual.

A contratação de profissionais para atuarem em atividades educacionais para privados de liberdade é feita de acordo com a demanda, ou seja, conforme vão implantando escolas nas unidades e/ou abertura de novas turmas, como também em caso de substituições. Essa função cabe à SEE e o convênio estabelecido prioriza o fato dos 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 burocrático a demissão e/ou afastamento do servidor que não tem vínculo, caso comprovado tal necessidade.

Na tabela abaixo, dispõe-se a quantidade de profissionais da SEE em atuação nas escolas das unidades prisionais em MG.

Tabela 10: Profissionais da SEEMG em atividade nas prisões

FUNÇÃO	QUANTIDADE
PROFESSORES	905
Coordenadores Pedagógicos	56
Diretores	76
Vice-Diretores	49
TOTAL	1086

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Agosto/2015

1.3 O *lócus* da pesquisa

Apresenta-se neste capítulo este subitem, uma vez que se entende que o *lócus* desta pesquisa também faz parte do contexto gerador de mudanças. Dada a escassez bibliográfica

quanto à história das prisões em Minas Gerais, procurou-se mostrar, por meio de dados, como se apresenta a atualidade do sistema prisional mineiro. Destaca-se que a construção histórica em torno da questão carcerária em MG funde-se com a construção da Penitenciária José Maria Alkmim, um dos locais onde esta pesquisa foi realizada. Assim, acredita-se que, ao discorrer sobre ela, fica implícito um pouco da história prisional no estado. Portanto, o foco está nas duas unidades prisionais nas quais se desenvolveu este estudo e mais precisamente no que tange à educação nelas executada.

1.3.1 Situação prisional no Estado de Minas Gerais

O Estado de Minas Gerais, conta⁵⁸ com cento e cinquenta (150) Unidades Prisionais, trinta e três (33) Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC's) e três (3) unidades do CPPP (Complexo Penitenciário Público-Privado), perfazendo o total aproximado de, aproximadamente, cinquenta e seis mil presos (56.000)⁵⁹. Este panorama pode ser mais bem visualizado na tabela abaixo:

Tabela 11: População Carcerária MG

QUANTIDADE DE PRESOS	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Custodiados no Sistema Penitenciário	53.166	3.070	56.236
Custodiados pela Polícia Civil	5.050		5.050
População carcerária	-	-	61.286
Número de habitantes	-	-	20.734.097
População carcerária por 100 mil habitantes	-	-	295,6

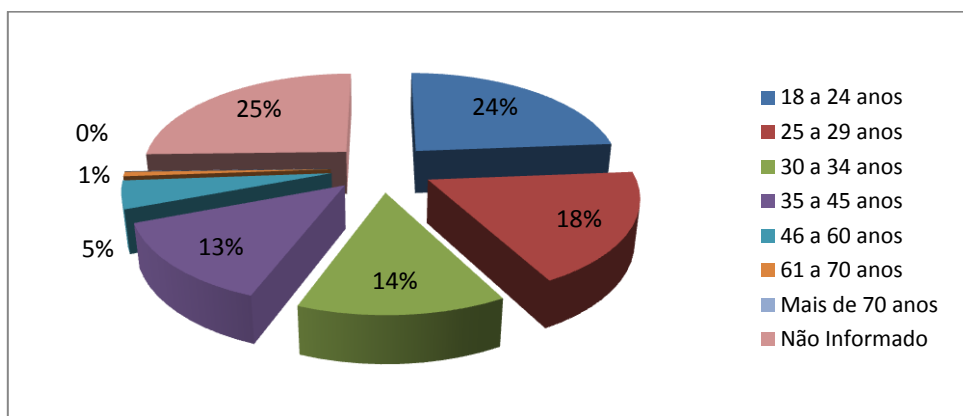
Fonte: Infopen - Junho/2014

⁵⁸ Segundo dados coletados no site da SEDS. Disponível em: <<http://www.seds.mg.gov.br/prisional/o-sistema>>. Acessado em: 28/08/2015.

⁵⁹ Sob a custódia da Superintendência de Administração Prisional (SUAPI).

Observa-se que há, também no caso mineiro, um forte indício ao hiperencarceramento, uma vez que o número de pessoas presas para cada 100 mil habitantes é de aproximadamente 296 pessoas. Segundo dados do Infopen (BRASIL, 2015a), Minas Gerais possui a segunda maior população carcerária do país, ficando atrás somente de São Paulo. Entre 2005 e 2014, a população prisional mineira aumentou em 163%. Quanto à faixa etária, apresenta os seguintes dados:

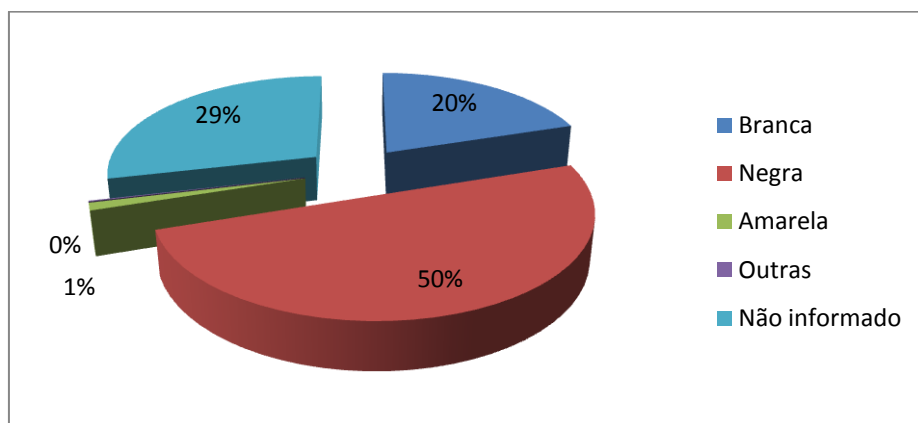
Gráfico 3: Faixa etária presos MG



Fonte: Infopen Junho 2014
Elaboração própria

Observou-se que o sistema prisional mineiro também é composto por maioria de jovens entre 18 a 29 anos, configurando-se em 42% do total de reclusos. No que tange à cor da pele, o Gráfico 4 possibilita visualizar as porcentagens:

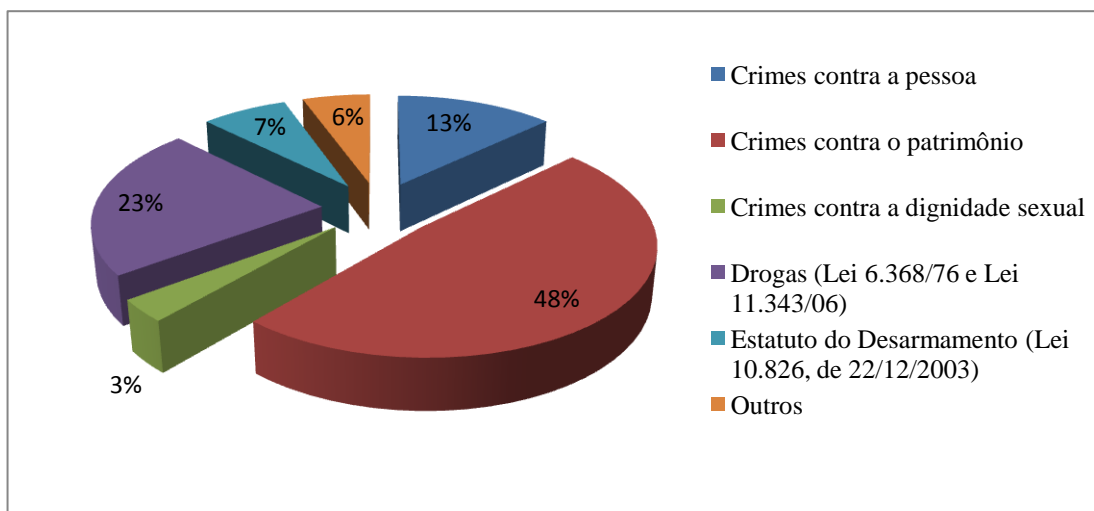
Gráfico 4: Quantidade de presos por cor da pele em MG



Fonte: Infopen Junho 2014
Elaboração própria

Nota-se que a metade é composta por negros e que os 29% que não informaram podem ser de qualquer raça, mas mesmo que neste grupo não haja nenhum negro, a porcentagem maior continuará a ser deste grupo. Por fim, importante também destacar os tipos de crimes mais cometidos no Estado mineiro. O gráfico 5 apresenta este dado:

Gráfico 5: Quantidade de presos por tipo penal em MG



Fonte: Infopen Junho 2014
Elaboração própria

Mais uma vez os crimes contra o patrimônio caracterizam-se como os mais cometidos.

1.3.2 A Penitenciária José Maria Alkmim

Inaugurada em 1938 com o nome de Penitenciária Agrícola de Neves (PAN) esta unidade prisional configurou-se, em sua época, no que de mais moderno existia no Brasil em questão da forma humanizada de cumprimento de pena. Fruto de estudos de renomados juristas da época, surgiu a partir da instituição do novo plano de política penitenciária no estado implantado pelo então Presidente Antônio Carlos, o qual ambicionava a adoção de um sistema mais humano de recuperação do preso. Câmara (1951) relata que até 1927 os detentos em Minas Gerais estavam espalhados pelas centenas de cadeias existentes no Estado e, ressalta: "todas em péssimas condições de higiene". Aponta a falta de trabalho e uma "ociosa

promiscuidade", como fatores impeditivos da "regeneração" do indivíduo, que cumpria sua pena, tornando-o "dez vezes pior do que o criminoso no momento da prisão" (p.118).

O governo mineiro então adquire as Fazendas do Mato Grosso e parte da fazenda de Neves, zona rural pertencente à Contagem (RMBH), para construção da unidade prisional agrícola. Para tanto, optou-se por adotar o modelo da Colônia Correccional de Witzwill da Suíça que funcionava desde 1895. Tal modelo era considerado uma inovação no que tange ao tratamento penal e humanização do sistema, pois localizada às margens de um lago, desenvolvia atividade agrícolas, mantinha um sistema de vigilância com guardas desuniformizados e permitia aos seus internos a livre locomoção dentro de uma determinada área. Segundo Souza (2008), o local foi escolhido pelo governo estadual basicamente em função de sua localização em relação à capital: suficientemente afastado, de forma a não comprometer a imagem de modernidade de Belo Horizonte, e suficientemente perto, para permitir sua utilização. A penitenciária foi construída com o intuito de atender as disposições do então novo Código Penal de 1890, criando-se uma expectativa favorável à eficiência de regeneração, até mesmo antes de seu funcionamento (CÂMARA, 1951).

Foi caracterizada como sendo a primeira experiência no Brasil de sistema aberto, onde os próprios detentos trabalhariam na manutenção da Penitenciária, tornando-a autossustentável e acreditando-se que o trabalho agrícola ajudaria na recuperação do preso. Tornou-se então, sinônimo de evolução do sistema penal brasileiro sob a expressão da modernização e da justiça. Seus idealizadores conceberam um ambiente prisional onde o preso sofresse o menor impacto, tendo a laborterapia como carro-chefe. (CÂMARA, 1951) Tal iniciativa, levada a efeito demonstrou o acerto da medida, uma vez que durante décadas, a referida penitenciária foi considerada um exemplo de instituição total prisional aberta. (PAIXÃO, 1991).

O complexo foi construído com casas para funcionários e reclusos que poderiam ter esposa e filhos morando juntamente com eles, cedido exclusivamente para os de bom comportamento. Isso enfatiza o modelo de prisão na concepção do punir/curar que acaba por adaptar o sujeito à prisão. O trabalho consistia basicamente na agricultura, suinocultura, bovinocultura e avicultura. Eram também operários de fábricas de calçados, uniformes, brinquedos e tijolos – tudo instalado dentro dos muros da prisão. Trabalhavam durante o dia nas fazendas e se recolhiam à noite, ou em suas casas, ou em suas celas individuais. Dessa forma, foi considerada como modelo de disciplinamento, educação e recuperação do

indivíduo preso através do trabalho, de forma humanizada, atendendo ao discurso da prisão como meio de ressocialização preconizado pelos reformistas europeus do século XVIII.

Paixão (1991) aponta seu caráter inovador e pragmático, principalmente pela adoção do regime progressivo. Câmara (1951, p. 120) descreve o processo de mudança de vida pelo qual o preso, neste novo modelo, passava durante sua estadia na PAN:

Alguns, pelo seu comportamento excepcional e pelo trabalho eficiente que executam, ali se casam e se preparam alegres e felizes para uma vida nova que esperam iniciar depois de conseguido o livramento condicional. E, nesse contacto direto cora a natureza, trabalhando ao sol, no amanho da terra dadivosa, o homem recluso, ao cheiro das madrugadas, ou nas maravilhas das tardes luminosas, mergulha-se na saudade do rincão longínquo onde nasceu, deixando-se empolgar pelo desejo ardente de retornar à vida de sua, gleba, onde o esperam amigos, parentes e, não raro, o carinho de uma espôsa e a saudade dos filhos. Assim são êles preparados e reajustados para voltar à vida em sociedade, e, quando lhes vem o livramento condicional, é com o coração em festa que recebem a caderneta de alforria, recuperados para o trabalho livre a que volvem cheios de projetos e bons propósitos.

Importante ressaltar que desde seu início havia uma seletividade quanto ao perfil dos condenados que poderiam cumprir sua pena na PAN. Recolhendo unicamente presos do sexo masculino (característica que perdura até hoje), escolhiam-se entre os considerados de baixo risco (criminosos "ocasionais", culturalmente protegidos contra a conversão a uma identidade e carreira delinquentes) e homicidas de origem rural, cujo trabalho agrícola lhe fosse de costume. A ideia era transformar a estrutura social da unidade numa tradição de vigilância mínima, que transmitisse a sensação de tranquilidade, proporcionada por um ambiente harmonioso de convivência entre presos e funcionários. Algo extremamente fácil ante o perfil criteriosamente selecionado, pois "este tipo de recluso, em geral, não reivindica direitos, adapta-se facilmente à laborterapia agrícola, não forma patotas, desconhece a imprensa e é dócil em relação ao modelo disciplinar do guarda." (PAIXÃO, 1991, p. 57,58).

A organização laboral foi um dos “carros-chefes” para a boa reputação da unidade prisional. Nada melhor aos olhos da sociedade do que um preso trabalhando, produzindo, estando fora do estado ocioso para pensar no cometimento de novos crimes ou algo do gênero, pensamento que ainda perdura na sociedade brasileira. Além disso, destaca-se também como característica positiva dessa organização, o cultivo de alimentos naturais – horta cultivada pelos próprios presos e que servia o presídio em quase sua totalidade.

Com relação à esfera pedagógica, entendia-se que a disciplina laboral auxiliava a própria disciplina do preso com seus pares e com a própria administração e, em um plano futuro, com a sociedade. Conforme mencionado anteriormente, até a década de 1960 a educação escolar nesta unidade foi exercida de forma filantrópica, vindo a ser regulamentada para oferta do Ensino Primário em 1965. Na década de 1970, por meio do Decreto 19472 de 17/10/1978 da SEE ampliou-se o tipo de atendimento escolar para o Ensino Secundário por meio da Unidade de Estudos Supletivos (sigla) e posteriormente Centro de Estudos Supletivos (CESU), permanecendo dessa forma até 2007, sob a denominação de Centro de Educação Continuada (CESEC). Através da Portaria nº04/07 da SEE, a metodologia utilizada passou a ser a EJA, unificando-se os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e, ainda, ampliando-se a oferta da Educação Básica com a inserção do Ensino Médio, sob a denominação de Escola Estadual Cesar Lombroso de Ensino Fundamental e Médio.

Atualmente, a PJMA mantém atividades agrícolas, porém esta já não é mais a sua finalidade como forma de cumprimento de pena. Com capacidade para 1162 presos encontra-se com 1880⁶⁰, não fugindo à regra das prisões de todo o Brasil no que tange à superlotação. Foi projetada com celas individuais que possuem 6m², mas devido à sua população tem abrigado até três presos. Há presos de todos os tipos de regime e alojamentos específicos para os mesmos, mas muitos do regime semiaberto acabam por cumprir sua pena no fechado, uma vez que não há vagas para todos na parte externa destinada a eles, que mantêm as poucas atividades existentes na lavoura e fazendas. O maior número de presos localiza-se na parte interna da prisão, ou seja, intramuros, passando a maior parte do tempo em sua cela.

Quanto à educação, é primordial destacar que a escola ramifica-se em diversos espaços no intuito de atender todos os regimes: no interior intramuros (atendendo na maioria presos do regime fechado), na parte externa, denominado "Anexo" (atendendo presos que possuem autorização judicial para trabalho externo – saem de segunda a sexta-feira por volta das 5h da manhã e retornam a noite por volta das 19h, aos sábados saem às 5h da manhã e retornam às 14h e, então, a partir deste horário, aos domingos e feriados ficam reclusos em alojamentos coletivos) e na parte externa, extramuros, denominado "Alojamento Avançado" (atendendo presos do regime semiaberto que executam suas atividades laborativas nos arredores da unidade, na seção agrícola e nas fazendas no horário compreendido entre 7h da manhã às 16h da tarde).

⁶⁰ Dados do Arquivo Vivo da unidade coletados em 29/05/2015.

A escola possui uma sede, que se localiza no interior da unidade ligada a um dos quatro pavilhões que, importante destacar, são todos interligados e são divididos em cinco galerias verticais. É um prédio de dois andares que contém sete salas de aula e atendem o Ensino Fundamental e Médio, além das aulas virtuais do Ensino Superior, que acontecem no laboratório de informática, que continha 10 microcomputadores em dezembro de 2014⁶¹ possuía.

Existe também sala da direção, secretaria, sala da supervisão, sala de professores, cozinha, biblioteca - com um acervo de 5.297 livros - e auditório. As salas de aula são equipadas com quadro negro em algumas e outras com quadro branco, mesa e cadeira do professor e jogos de carteiras para os alunos. Possuem portas de grade as quais permanecem trancadas com cadeado por fora durante as aulas, por isso, muitas vezes chamadas de "celas de aula".

Possui um corpo docente composto por 24 (vinte e quatro) professores. A administração é composta por um diretor, uma vice-diretora, dois pedagogos - EEB, 4 Assistentes Técnicos da Educação Básica (ATB). Há sempre Agentes de Segurança Penitenciários (ASP) no interior da escola que acompanha toda a rotina pelo lado de fora das salas, bem como realiza a movimentação dos alunos até a biblioteca e banheiro, ficando em seu poder as chaves dos cadeados das salas. As aulas acontecem no turno da manhã e tarde, sendo o expediente escolar deste espaço das 8h as 17h.

No espaço denominado "Anexo", há três salas de aula, equipadas com quadro branco, mesa e cadeira do professor, jogos de carteiras para os alunos e oferta o Ensino Fundamental e Médio. As portas das salas são de madeira e ficam abertas, pois neste local os presos, por serem do regime semiaberto não ficam trancados, somente restritos ao espaço do alojamento, podendo transitar livremente nos horários permitidos pela organização penitenciária da UP. Ficam, em média, quatro ASP's vigiando todo o local e os aposentos são coletivos. As aulas acontecem no turno noturno, começando às 20h e terminado às 22:30h, uma vez que os alunos começam a chegar por volta das 19h.

Com relação ao local denominado "Alojamento Avançado", este se localiza há 3 km (três) da unidade administrativa da UP, compreendida na parte intramuros, ficando em sua parte de traz entre as duas fazendas que compõem o terreno total da penitenciária. Os presos se acomodam em aposentos coletivos e da mesma forma que no Anexo, possuem livre

⁶¹ Conforme dados coletados no NEP da unidade em 19/12/14.

movimentação pelo perímetro demarcado deste espaço. Possui quatro salas de aula com portas de madeira que não ficam trancadas e é ofertado somente o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais. As aulas acontecem no turno intermediário, pois começam às 16h30min e terminam às 19h. Sempre ficam dois ASP's responsáveis pela segurança deste local.

Apesar do acesso à escola ter sido reduzido pela justificativa de segurança, no qual apenas presos de um dos quatro pavilhões existentes podem frequentá-la, e a realidade vivenciada na questão profissionalizante não seja de uma penitenciária que cumpre este papel, muito se evoluiu nos últimos anos. Esta unidade foi a primeira do Estado de Minas Gerais a possuir presos cursando Ensino Superior na modalidade EaD com bolsa do PROUNI, obtida através da realização e boa pontuação no ENEM Prisional. Salienta-se que desde 2008 esta unidade vem participando do ENEM mesmo sem ainda ter a sua edição específica para as pessoas privadas de liberdade, que se iniciou em 2009. No ano de 2008 foram apenas 06⁶² inscritos, já no ano de 2014 tem-se 378 inscritos, tendo seu ápice no ano de 2013 com 431 inscritos. Atualmente 11 presos encontram-se cursando o curso superior através do convênio firmado entre SEDS e uma IES para oferta de Ensino Superior no Estado. A profissionalização ocorre através de cursos em parceria com o PRONATEC, em outubro 2014 05 (cinco) presos concluíram o curso de pedreiro, único curso ofertado e executado no ano. Há também capacitação profissional executada por meio das oficinas/parcerias de trabalho sendo que no ano de 2014 foram capacitados 186 presos. Além dessas ações formais, existem ainda as consideradas não formais, executadas por meio de um grupo de teatro e coral.

A demanda por estudo é alta, uma vez que há uma lista de quadro de reserva à espera de vagas. Assim, confirmamos que a política penitenciária atual é esta: privilegia-se a segurança em detrimento às atividades educativas e/ou laborativas. No entanto, percebe-se ainda mais forte a prevalência do trabalho sobre os estudos. Trata-se de uma cultura construída sob a ideologia de que o trabalho "dignifica o homem" e o estudo, por muito tempo algo das classes elitizadas, é uma mordomia ou "regalia". As tabelas abaixo demonstram, em números, a situação educacional desta unidade.

⁶² Dados coletados no NEP da unidade em 29/05/2015.

Tabela 12: Escolaridade presos PJMA

Nível de escolaridade	Quantidade	Percentual
Alfabetização	16	0,91%
Ensino Fundamental Incompleto	730	41,73%
Ensino Fundamental Completo	19	1,08%
Ensino Médio Incompleto	13	0,74%
Ensino Médio Completo	80	4,57%
Ensino Superior Incompleto	9	0,51%
Total de dados informados*	867	49,54%
População carcerária total	1749	

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014.

*Dados não correspondem à população carcerária total, pois são coletados conforme atendimentos realizados, dessa forma, podendo não ter toda a população carcerária sido atendida na data de informação dos referidos dados.

Tabela 13: Oferta de Educação PJMA

Nível de escolaridade	Quantidade	Percentual
Alfabetização	26	8,81%
Ensino Fundamental	163	55,25%
Ensino Médio	66	22,37%
Ensino Superior	40	13,55%
Total	295	

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014

Percebe-se, por meio destes dados, que possuindo um total de 1.789 sujeitos reclusos, apenas 295 estão efetivamente sendo alcançados pela oferta escolar. Para melhor visualização, a tabela abaixo mostra essa relação entre demanda e oferta.

Tabela 14: Relação entre a demanda educacional e a oferta PJMA

Nível de escolaridade	Demanda	Oferta	Percentual de atendimento
Alfabetização	16	26	162,50%
Ensino Fundamental	730	163	22,33%
Ensino Médio	32	66	206,25%
Ensino Superior	89	40	44,94%
Total	867	295	34%

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014

Assim, pode-se concluir que, apesar de sua ampliação, a educação escolar ofertada nesta unidade ainda não consegue atender a todos, uma vez que o percentual de atendimento é de apenas 34%. Mesmo que em algumas séries o número de atendidos seja maior à demanda apontada, não podemos perder de vista que os dados coletados sobre a demanda correspondem à um total de 867 presos, sendo que o total de reclusos nesta UP na data desta coleta era de 1749. Ou seja, há um número de 882 presos com demanda escolar desconhecida. O que pode aumentar a demanda no que tange ao Ensino Médio e Alfabetização por exemplo.

1.3.3 O Presídio Antônio Dutra Ladeira

Originalmente denominado Casa de Detenção Antônio Dutra Ladeira, o atual Presídio Antônio Dutra Ladeira localiza-se, também, em Ribeirão das Neves e foi inaugurado no ano de 1984. Neste mesmo ano foi autorizado o funcionamento escolar denominado Centro de Estudos Supletivos (CESU) Cecília Meireles. Na década de 90, por meio da Portaria nº 635/92 da SEE, iniciou suas atividades com o curso Regular de Suplência de 1ª a 8ª séries. Atualmente denomina-se Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio - EJA - Presídio Antônio Dutra Ladeira, regida pela Portaria 01/2008 - SEE de 09/01/2008. Esta UP também se destina unicamente à presos do sexo masculino já condenados e que se encontram nos regimes de cumprimento de pena fechado, semiaberto e aberto. Mas, no momento, devido à superlotação que o Estado enfrenta, possui presos de todo tipo de regime, inclusive provisório – que ainda não foram julgados pela justiça.

Possui seis pavilhões para presos do regime fechado, nos quais todos possuem 2 salas de aula cada que atendem alunos de todas as séries, funcionando, para tanto, em três horários. As salas são de grades e ficam trancadas com cadeado durante as aulas. Há um espaço denominado "Anexo I" o qual é destinado aos presos que já atingiram o regime semiaberto e aberto e exercem atividades laborativas dentro e fora da unidade, onde possui um local destinado à escola, composto por 5 salas de aula. Alguns alunos deste espaço estão distribuídos pelos nove alojamentos existentes e outros nas galerias onde ficam celas coletivas.

Dentro do espaço da escola o preso tem livre trânsito, com acesso ao banheiro e filtro comunitário. As salas de aula têm portas comuns de madeira e não ficam trancadas. Também

são ofertadas todas as séries, mas funciona em um único horário devido atender presos que trabalham.

Além desses espaços há uma escola sede que possui 2 salas de aula para atender aos alunos que trabalham do anexo II e aos que fazem curso superior a distância, sendo estes um total de 13 graduandos. Neste local é ofertado somente o Ensino Médio e acontece em dois turnos. É neste local que se localiza uma biblioteca com um acervo de 3.000 livros, sala de professores, secretaria, sala de direção, cozinha, sala de informática com três computadores e o Núcleo de Ensino e Profissionalização da SEDS.

O corpo docente é composto por 36 professores, uma diretora e uma vice-diretora, dois supervisores e cinco ATB's.

Esta unidade também vem ampliando as atividades educativas. Desde 2009 participa do Enem PPL, chegando a possuir no ano de 2014 um total de 246 inscritos. Com relação à profissionalização, no ano de 2014 foram profissionalizados 154 presos nos cursos de padeiro, açougueiro e pedreiro. Como atividade não formal existe o curso de violão. No intuito de ampliar ainda mais as possibilidades de escolarização dos presos, no ano de 2013 iniciou-se a construção das chamadas UAITEC's - Universidade Aberta e Integrada de Minas Gerais - é um programa do Governo de Minas, desenvolvido e coordenado pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES), e em parceria com o Governo Federal, através dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação. Visa oferecer, de forma gratuita, qualificação profissional por meio da implantação de uma rede de polos de Educação a Distância. Segundo informações do Núcleo de Ensino da unidade, as obras terminaram em meados de 2014, mas ainda não foi inaugurada.

Com relação ao perfil escolar dos presos, na Tabela 15 pode-se visualizar que também há uma defasagem quanto à conclusão do Ensino Fundamental, nível da maioria dos presos.

Tabela 15: Escolaridade presos PRADL

Nível de escolaridade	Quantidade	Percentual
Alfabetização	36	1,84%
Ensino Fundamental Incompleto	1144	58,43%
Ensino Fundamental Completo	296	15,16%
Ensino Médio Incompleto	144	7,27%
Ensino Médio Completo	296	6,86%
Ensino Superior Incompleto	16	0,82%
Total de dados informados*	1768	90,54%
População carcerária total	1952	

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014

*Dados não correspondem à população carcerária total, pois são coletados conforme atendimentos realizados, dessa forma, podendo não ter toda a população carcerária sido atendida na data de informação dos referidos dados.

Nas tabelas abaixo estão dispostos os dados com relação à demanda e oferta de educação na PRADL.

Tabela 16: Oferta de Educação PRADL

Nível de escolaridade	Quantidade	Percentual
Alfabetização	27	5,68%
Ensino Fundamental	397	83,58%
Ensino Médio	46	9,68%
Ensino Superior	13	2,76
Total	483	

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014.

Tabela 17: Relação entre a demanda educacional e a oferta PRADL

Nível de escolaridade	Demanda	Oferta	Percentual de atendimento
Alfabetização	36	27	75,00%
Ensino Fundamental	1144	397	34,70%
Ensino Médio	438	46	10,50%
Ensino Superior	150	13	8,67%

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SAPE/SUAPI/SEDS – Dados referente a Dezembro de 2014

Assim como a Penitenciária José Maria Alkmim, o PRADL também vem ampliando suas ações educacionais, mas se nota que a demanda ainda é muito mais alta do que a oferta.

Neste capítulo, foi possível observar que, ao longo dos tempos, sempre houve a preocupação com a questão de lidar com os sujeitos desviantes das regras de um determinado grupo social. À medida que esses grupos foram crescendo e se tornando grandes e complexas organizações sociais, as formas de enfrentar tais condutas indesejadas foram se alterando. Assim, viu-se que a pena privativa de liberdade nasce com a emergência do capitalismo. Ao analisar os dados sobre quem são as pessoas que cumprem pena no Brasil, fica ainda mais claro como esta instituição vem cumprindo com o seu papel de servir ao bloco hegemônico que sustenta esse modelo social. Pois, além da maioria dos presos integrarem classes economicamente desfavorecidas, serem negros, com baixa escolaridade, os crimes mais praticados por eles são contra o patrimônio. Ou seja, os crimes mais praticados são aqueles que afetam um elemento fundamental no capitalismo, que é a propriedade.

Pode-se então levantar o seguinte questionamento: o modelo de sociedade capitalista acaba por estimular o cometimento desse tipo crime, ou ele privilegia a punição de privação de liberdade para esse tipo de crime? Certamente há uma intrínseca relação entre o modelo social capitalista e a relação com que os crimes são cometidos e os infratores punidos. E, com relação à educação ofertada nas prisões, porque ela é tão recente na pauta das políticas públicas, se desde o século XIX ela é ofertada nas prisões brasileiras? Por que ainda não consegue ser efetiva, mantendo a oferta bem abaixo da demanda? Trata-se de questões que esta pesquisa não abordou, mas que intenta suscitá-las, pois proporciona um posicionamento crítico frente às questões que perpassam o sistema carcerário brasileiro e a educação ali ofertada.

CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS/TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Em um estudo sobre Representações Sociais, o conceito e a própria abordagem teórica demandam contextualização dos sujeitos, porque as RS são socialmente produzidas. Então, é necessário delimitar esse social e quais são as suas dimensões que podem estar envolvidas nesta discussão das Representações Sociais sobre a educação nas prisões por parte dos educadores.

Nessa perspectiva, no intuito de buscar respostas para a produção desta pesquisa, percebeu-se a necessidade de um amparo teórico epistemológico que colocasse a prisão e o seu papel no contexto social e na dinâmica de construção dessa sociedade. E, ainda, entendendo as Representações Sociais como amparo metodológico, optou-se por apresentar, neste capítulo, o percurso construído e realizado para a execução desta pesquisa.

2.1 A inscrição da pesquisa no materialismo-histórico-dialético

A concepção de sociedade apresentada por Marx e Engels (1987) em seu livro *Ideologia Alemã*, no qual, analisando, cronologicamente, as diversas formas de organizações da sociedade e suas transições de uma para outra, concluiu que são das relações e condições materiais de produção que o homem constrói sua história social, política e cultural a partir das suas necessidades mais básicas de sobrevivência, no seu fazer prático. Isso leva a compreender que a sociedade capitalista é constituída a partir de suas forças materiais, definindo classes sociais, de disputas e controle dos meios de produção. Mas não só dos meios de produção, da cultura também; existindo todo um controle para manter a relação de só quem vende força de trabalho e quem detém os meios de produção.

Desse modo, a análise de uma instituição como a prisão implica em perguntar qual lugar ela ocupa na sociedade, a qual classe serve e de qual origem social são os presos. Frente aos dados anteriormente apresentados, evidencia-se a questão de classe posta no sistema prisional ao observar que a maioria dos sujeitos que se encontram presos são oriundos de classes economicamente desfavorecidas e que o maior número de delitos é sobre o

patrimônio, ficando clara a preocupação do sistema com a propriedade, sendo esta um dos pilares do modelo capitalista. Não cabe dentro do contexto desta pesquisa analisar se a prisão é uma instituição certa ou errada, mas é possível afirmar que, diante dos dados levantados, é fato que esse sistema econômico é o que a engendra.

Desse modo, fez-se necessário um referencial que possibilitasse o entendimento da educação em prisões a partir de seu pilar, de práticas e vivências de seus sujeitos dado o ambiente diferenciado. Ou seja, na práxis cotidiana do trabalho prisional identificar as relações de produção e reprodução da cultura carcerária e educativa ali presente, para então propor transformações. E isso situado numa concepção social mais ampla, num marco maior sobre a construção da sociedade. Essa busca direcionou a pesquisa ao marco colocado dentro do Materialismo Histórico Dialético (MHD), como forma de posicionamento quanto à visão e interpretação dos fenômenos sociais. Isso possibilitou entender que o desenvolvimento da história e da cultura de uma sociedade se dá através dos mecanismos materiais de produção e distribuição de mercadoria, margeados pela luta de classes.

Com base na ideologia alemã (MARX, 1987) pode-se resumir a compreensão do que se debruça esse método, levando-se ao estudo e elaboração da história dos homens em estrita correlação com a história dos meios de produção e das trocas. Esta concepção apresentada percebe o homem como um ser social e histórico. E mesmo perpassado e influenciado por contextos políticos, sociais e econômicos, torna-se também criador e transformador da realidade social, mediados pela relação dialógica.

São sempre indivíduos determinados, com uma atividade produtiva que se desenrola de um determinado modo, que entram em relações sociais e políticas determinadas. É necessário que, em cada caso particular, a observação empírica mostre nos fatos, e sem qualquer especulação ou mistificação, o elo existente entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado resultam constantemente do processo vital de indivíduos determinados; mas não resultam daquilo que estes indivíduos aparentam perante si mesmo ou perante outros e sim daquilo que são na realidade, isto é, tal como trabalham e produzem materialmente. Resultam portanto da forma como atuam partindo de bases, condições e limites materiais determinados e independentes da sua vontade. (MARX e ENGELS, 1999, p. 19 e 20).

Este método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais dos objetos que investigamos. Nesse sentido,

compreende-se que, para se estudar o ato educativo nas prisões, é necessário conhecer a construção desta instituição, sabendo-se da íntima inter-relação entre a pena e a cultura socioeconômica que a produz.

A partir dessa concepção de sociedade, adentrou-se na dinâmica do socialmente produzido, numa concepção que diz como se movimenta essa sociedade e parte do pressuposto de que ela pode se transformar. Assim, essa pesquisa insere-se, também, na perspectiva de possibilitar uma compreensão do que pensam, sentem e fazem os educadores nas prisões, no intuito de contribuir para alterarem suas práticas, a educação ofertada aos presos, os objetivos das prisões e a sociedade como um todo.

Buscou-se diálogo com Gramsci (2011) que, ao estudar o Estado Italiano desde a sua conformação como unidade, destaca sua natureza de classe e, assim, mostra que para que se possa buscar a transformação social é necessário analisar as relações concretas de forças que se travam no âmbito social. Esta concepção auxiliará no entendimento de que a transformação não é numa única direção, ela não vem de baixo para cima ou vice-versa. Mas ela apresenta-se justamente da tensão do encontro desses dois grandes grupos sociais que é quem vende sua força de trabalho e quem domina os meios de produção.

Ao teorizar sobre a categoria hegemonia, Gramsci (2011) a explica como sendo o elemento chave da teoria da luta de classes. Diz tratar-se da capacidade de liderança ideológica e/ou cultural de uma classe sobre o conjunto da sociedade, bem como uma relação de dominação entre líderes e liderados, encarregada pela instituição de uma coletividade orgânica e coesa em volta de princípios e interesses defendidos pela classe dominante. Assim, não existe para ele relação hegemônica definida por ora sendo dominação, ora sendo direção ou consenso, mas sim estes dois elementos como polos da relação, coexistindo dialeticamente numa disputa de ocupações; ocupações de direito. É nessa perspectiva que esta pesquisa pretende entender o lugar que o sistema prisional e a educação ali ofertada ocupam dentro dessa complexidade.

A partir dessas considerações, pergunta-se: o sistema prisional atende prioritariamente à qual classe social? E como ele poderia estar numa posição de não atender nem a um, nem a outro grupo, mas na possibilidade de constituir-se na perspectiva da transformação? Tais questões coadunam com o entendimento de Gramsci (2011) de que a educação impõe-se como organicamente necessária às relações de dominação e de direção em qualquer sociedade. A partir desse pressuposto, pode-se caracterizar da mesma forma a execução penal

e a própria instituição prisão, dado os fins de controle e ordenamentos dos sujeitos inseridos na sociedade carcerária.

Ao afirmar que pertence à sociedade civil a função de hegemonia e à sociedade política a função de dominação, ele [Gramsci] estabelece uma distinção importante, pois evidencia que é na sociedade civil que se processam condições para a reprodução ou rompimento de uma estrutura social, sendo esta, essencialmente, a união de homens por meio da ideologia, evidenciando o valor da educação ao invés da força. (JULIÃO, 2012, P. 60).

Assim, a proposta é ter a instituição prisão como espaço educativo e, na perspectiva do educar, em contraposição ao punir/curar, precisa-se entender sua atuação numa interpretação dos tensionamentos e conflitos, para então possibilitar-se a sua constituição como tal. Por isso o entendimento de Gramsci como embasamento, já que ele trata dos fenômenos que são construídos politicamente e socialmente, legitimados por motivos e sensibilizações históricas: "A educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política." (MONASTA, 2010, p.12).

Entende-se ainda, conforme Gramsci (2011) que não há como desvincular o ato educativo dos fatos políticos, econômicos e históricos da realidade onde está inserido. Dessa forma, é na prisão com educadores e presos, nesta materialidade, que se dá a produção desta pesquisa. Inserida na concepção da produção do conhecimento, numa perspectiva de transformação, sabendo que esta é uma realidade historicamente produzida e que continuará a ser. Portanto, conhecer a realidade presente para transformá-la supõe conhecer, ademais, suas origens longínquas.

Nesse sentido, é possível entender o processo de construção da materialidade dos sujeitos desta pesquisa, como estão agindo atualmente e como estão prospectando o futuro. Possibilita, também, observar o movimento dialético composto pelos conflitos e contradições que se materializam na instituição penitenciária juntamente com a instituição escolar ali inserida, e o modo como os seus sujeitos lidam e conduzem com a educação. Considera-se que o contexto prisional não é um elemento isolado ao meio social. Entendemos que ele carrega em si a produção e reprodução de relações sociais que, mesmo tendo especificidades, são pautadas numa lógica de dominação e controle. Assim, parte-se de uma análise da

constituição social da prisão e suas relações com educação, buscando apreender os antagonismos e conflitos que permeiam as práticas educativas que neste ambiente ocorrem.

Não se pode perder de vista ainda que, além de analisar a instituição penitenciária, nosso problema também está em entender como acontece a educação neste ambiente e, além, como ele pode ser concebido pela ótica do educar. Dessa forma, recorre-se à Paulo Freire (1979, 1992, 1996, 2000) que vincula educação a um processo de humanização, salientando que educar com responsabilidade é educar para transformar o mundo. Freire nos fornece conceitos e metodologias para se pensar numa educação que parta do princípio da garantia dos direitos ao passo em que essa fortalece os sujeitos para sua busca. Ou seja, nesta concepção o sujeito não é um mero receptor de assistências que o levem ao acesso aos seus direitos, mas, além disso, se tornam conscientes de que sua aquisição se dá por meio de lutas e sua atuação social. Em sua proposta, ele ainda coloca que, para que experiências como o nazismo, como a ditadura e as violações de direitos e discriminações de qualquer natureza não ocorram, a educação necessita oportunizar o pensar e o agir, em sentido alargado.

Portanto, percebeu-se que a proposta da prisão na concepção do educar insere-se na lógica do sujeito de direitos, busca fomentar a reflexão crítica dos sujeitos sobre a própria vida desencadeando a superação da passividade dos homens diante da realidade vigente. Essa visão coloca a prisão no posto de um lugar da transformação, neste prisma ela teria um papel educativo. Numa perspectiva dialógica, possibilite ao sujeito a compreensão dos fatos sociais, políticos e econômicos gerados no individual e coletivo que desencadearam esta realidade a qual se encontra.

Assim, ao problematizar a si e/em suas relações com o mundo e com os outros através das relações educativas ali existentes, o homem preso, pode aprofundar seu conhecimento acerca do contexto em que está inserido. E ao mesmo tempo, esta educação necessita fornecer ferramentas de indignação necessárias para que este sujeito saia da prisão com o ímpeto de transformar essa sociedade. Caso a sociedade a mantenha da forma como está, o sujeito sairá e, as chances de continuar na mesma vida delitativa são enormes, pois este modelo social classista e excludente contribui para esta dinâmica permanente de crime, prisão e reincidência. Portanto, partimos da premissa de que não cabe só à prisão mudar sua perspectiva, mas todo o corpo social.

Freire destaca: "somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras de liberdade, verificamos ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio." (Freire, 2000, p. 55). Através desta citação pode-se

afirmar que a atual forma generalizada e estigmatizante que perpassa políticas e práticas do punir e curar, a qual entendemos ser também uma ação educativa só que na perspectiva adaptativa do sujeito, precisa ser confrontada com o pensamento de Freire, que pensa a educação usando outra chave teórica, referenciada na concepção de práticas educativas libertadoras, críticas e transformadoras.

Dessa maneira, o cárcere como espaço educativo seria aquele que propicia, provoca e facilita o diálogo e a troca de conhecimentos entre todos os atores envolvidos fomentando debates, questionamentos e reflexão acerca das experiências passadas, da realidade vivida e da possibilidade de construção de outra realidade possível. "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias." (Freire, 1979, p. 16).

É nessa dinâmica de construção e ressignificação de conhecimentos, continuamente aprofundados, a partir das experiências diversas que ocorrem ao redor do sujeito na realidade historicamente produzida e reproduzida do sistema prisional que se inscreve toda esta pesquisa, que conduz a uma tomada de posição num outro viés hegemônico na pesquisa em educação, buscando nas contradições deste ambiente, de forma dialógica, os caminhos que apontam para sua mudança.

2.2 Teoria das Representações Sociais

O conceito de representação social foi introduzido por SERGE MOSCOVICI em 1961 em um estudo sobre a representação social da psicanálise que privilegia em uma perspectiva psicossocial a gênese do conhecimento do senso comum por grupos sociais. Para tanto, o autor retoma o conceito de Representação Coletiva, proposto na sociologia por Émile Durkheim no final do século XIX, ampliando seu leque numa perspectiva da Psicologia Social. Ele entendia que as Representações Coletivas tratam de fenômenos mais gerais que acabam por relacionar a realidade ou as práticas à objetos que não o são. O que sugere uma conotação mais estática à representação.

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. (DUVEEN, 2013, p. 28)

Assim, as Representações Sociais de Moscovici buscaram, ao mesmo tempo, reconhecer um singular fenômeno social e subsidiar meios de torná-lo inteligível num processo de constante movimento sociopsicológico, rompendo com a estagnação das Representações Coletivas. Moscovici então inaugura os estudos do campo das Representações Sociais analisando a recepção e difusão de uma teoria científica, que em seu estudo tratou-se da psicanálise, no pensamento popular, as capacidades de incorporação desta teoria em suas tramas e seu poder de criação da realidade social. (MOSCOVICI, 2013).

Nesse sentido, ele observa que, da mesma maneira que sujeitos conseguem conceber um conjunto de ideias que produzem um conhecimento científico, são capazes também de pensar um aglomerado de entendimentos que formam um conhecimento do senso comum. Assim, os estudos na perspectiva das Representações Sociais 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 então 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 (Moscovici, 2013), afirma que ao se estudar o senso comum, o conhecimento popular, estuda-se aquilo que une sociedade ou indivíduos à sua cultura, linguagem e mundo familiar. Sugeriu-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”.

Nessa mesma perspectiva interpretativa da teoria, Nascimento (2013, p. 48) aponta que:

[...] o foco do estudo de Moscovici foram as formas de organização do pensamento, no que se refere a um objeto novo, desafiando os modos de pensar, sentir e agir das pessoas. A perspectiva renovadora de sua abordagem é fundamentada no diálogo entre a psicologia e a sociologia, ou seja, na psicologia social, para compreender como o ser humano se comporta nas suas interações sociais.

E Leite (2014, p. 42) afirma que:

[...] as representações sociais são compreendidas como o processo de assimilação da realidade social pelo indivíduo, uma reconstrução dos dados apreendidos no contexto das experiências, valores, regras, informações sobre determinado objeto social, composta de imagens e expressões socializadas.

Trata-se, portanto, de uma teoria que vem orientando inúmeras pesquisas em diversas áreas do conhecimento e, no caso da educação, os pesquisadores a consideram uma excelente possibilidade teórica e metodológica para área, pois propicia a compreensão do sujeito situado socio-historicamente e, ao mesmo tempo, analisar as dinâmicas subjetivas envolvidas em suas práticas.

Alves-Mazzoti (1994) afirma a necessidade de a pesquisa educacional adotar um olhar psicossocial no intuito de obter um maior impacto sobre a prática educativa. Martins (*et al*, 2014) constataram que a RS é um referencial teórico dinâmico e em permanente produção no Brasil e que, por serem apropriadas pelas mais diferentes áreas do conhecimento, acabam por desvelar seu traço interdisciplinar, tornando-se importante instrumento para compreensão de distintos fenômenos.

Um fenômeno para ser considerado representação social precisa ser provocador e ameaçador de grupos em seu cotidiano e em um dado contexto socio-histórico e cultural, transformando-se, então, em objeto de interesse deste 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 inquietações e em determinados momentos tensões entre os fins da prisão e os fins da educação. Assim, adotamos 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 Moscoviciana, são criadas para tornar familiar o não-familiar. E sobre o que seria este não familiar, Moscovici (2012) aponta tratar-se de algo que não é classificado e que, por isso, não possui nome e nem existência, o que o torna ameaçador. Assim, ao se deparar com uma realidade com a qual não se sabe lidar, o sujeito entra em desequilíbrio e instaura movimentos na busca por introduzir o novo objeto na trama dos seus saberes prévios. Essa inserção altera este 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).

As representações sociais são consideradas por Jodelet (2001) como conhecimento espontâneo, ingênuo, chamado conhecimento do senso comum. Esta autora, aponta que este conhecimento constitui-se através das experiências, de informações, padrão de pensamentos recebidos e transmitidos pela tradição, educação e comunicação social. Ainda, conforme esta autora:

[...] há quatro características fundamentais no ato de representar: 1) a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); 2) a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações); 3) a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais – ela é uma forma de conhecimento; e 4) qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que o é, e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro. (JODELET, 2001, p. 27).

O processo de construção de novas formas de pensar/sentir/agir foi denominado por Antunes-Rocha (2004, 2012) como Representações Sociais em Movimento, conceito que também se encontra em processo de estudo e discussão no âmbito do Grupo de Estudos em Representações Sociais situado na Linha da Psicologia, Psicanálise e Educação da FaE/UFMG. Este grupo organiza-se em diferentes pesquisadores de diversos campos do conhecimento. O interesse é o estudo e produção de saberes sobre representações sociais em contextos geradores de mudança. (Antunes-Rocha, *et al*, 2013). Desse modo, os movimentos instaurados podem assumir diferentes configurações.

O sujeito pode manter seus saberes prévios, que neste caso não serão os mesmos, dado que só o fato de terem sido questionados ocasionou-lhes

alterações que podem alterar profundamente o que ele sabia antes ou apenas parcialmente. Há sempre mudança, movimento, processo. Não há como passar inviolável pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 25).

Dessa forma, estudar as Representações Sociais na perspectiva de seu movimento pressupõe o debruçar-se sob a dialética entre os pontos de resistência e pontos de abertura que fornecem condições de propor limites e possibilidades ao objeto de estudo. Rompe-se com o uso das representações com o uso puramente diagnóstico, buscando conjugar intervenção com a produção do conhecimento. (ANTUNES-ROCHA, 2012). Partindo da questão: "por que as pessoas pensam de certa maneira em sua vida cotidiana?", Moscovici mostra que a TRS pode ser um caminho para se tentar explicar que podem existir diferenças entre o ideal de um pensamento conforme a ciência, a razão, a realidade e o pensamento no mundo social. Este último por sua vez precisa ser capturado e compreendido quando se pretende propor ações transformadoras para determinado grupo.

Moscovici (2013) diz que, ao se estudar uma representação, deve-se sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu. Assim, o autor identifica dois processos: ancoragem e objetivação. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em conseqüência, ocorrem num e noutro. Trata-se, portanto, de sua inserção orgânica em um pensamento constituído. Ancorar idéias estranhas é reduzi-las a categorias e imagens comuns. A objetivação é a passagem de conceitos e idéias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em prováveis imagens da realidade. (MOSCOVICI, 2012). Ao objetivar os sujeitos tornam concreto o que é abstrato, criam imagens para as idéias. Nesse processo, as idéias não são percebidas como produtos da atividade intelectual, mas como reflexos de algo que existe no exterior.

A ancoragem e a objetivação possibilitam à atividade representativa destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-a ao nosso universo. O resultado desse movimento produz outro saber, outra representação. "A estabilidade dessa representação, bem como sua materialidade, lhe confere o estatuto de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade." (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 25). Portanto, estes processos não ocorrem isoladamente. Eles se ligam à cristalização de uma

representação em torno de um núcleo figurativo e a um conjunto de interpretação da realidade e determinação de comportamentos. Nessa perspectiva, as Representações Sociais tem como função contribuir exclusivamente para os processos de formação e orientação de condutas, sendo este o principal foco de investigação da desta pesquisa. Esse referencial teórico-metodológico desdobra-se em três abordagens: a abordagem processual, originada nos estudos de Serge Moscovici e desenvolvida por Denise Jodelet, a abordagem estrutural, que tem como principal representante Jean-Claude Abric e a abordagem societal da Escola de Genebra de Willem Doise. Assim, a primeira abordagem permite compreender a formação das representações sociais, a segunda a sua estrutura, e a terceira, as posições individuais no campo representacional e a respectiva ancoragem na dinâmica societal. Nas três abordagens, a relação entre representações e práticas é fundamental, e o aprofundamento dos estudos com esta ênfase é bastante profícuo para provocar mudanças relativas ao tema em foco. (SÁ, 1998).

Além do exposto, a escolha por este referencial teórico respalda-se na observação feita por Antunes-Rocha (2012, p. 20) ao apontar que a teoria das representações sociais "constitui uma importante ferramenta teórica e metodológica para conhecer, interpretar e intervir nos coletivos profissionais da educação em contextos de desigualdade e diversidade." Justifica que abordando as formas de pensar/sentir em situações tensas, de conflito entre o sujeito e objeto, criam-se possibilidades para discussão da prática cotidiana, numa formação problematizadora.

2.3 - Percurso metodológico

Na busca de uma abordagem que garanta uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, este trabalho amparou-se nas discussões apresentadas por Sá (1998), nas quais aborda técnicas metodológicas e de construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais, baseadas na teoria Moscoviciana.

A noção de "construção do objeto de pesquisa" envolve a consideração do fenômeno ou problema que se quer investigar e a possibilidade ou vantagens em fazê-lo em termos de representações sociais, os requisitos conceituais que devem ser atendidos

para suprir uma fundamentação teórica consistente e, finalmente, a eleição de métodos e técnicas de pesquisa adequados ao estudo do problema como teoricamente circunscrito.

Dessa forma, tal estudo baseou-se na vertente processual da Teoria das Representações Sociais definidas por Jodelet (2001). Nesta abordagem, a análise central está na construção da representação, sua gênese, seus processos de elaboração, trabalhando-se assim com os aspectos constituintes da representação, o que corresponde aos objetivos de investigação de nosso objeto de estudo. Para tanto, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, pois se considera que:

Esse tipo de pesquisa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21-22).

A pesquisa foi realizada com doze educadores de escolas situadas em duas unidades prisionais da RMBH. Escolhemos seis professores em cada escola seguindo o seguinte critério: termos em cada seguimento (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) dois professores - o com mais e o com menos tempo de serviço no sistema prisional, tendo vista o lapso temporal ser um importante fator para se captar as movimentações das RS. Esse critério foi repassado à direção das escolas, as quais indicaram os educadores que aceitaram participar da pesquisa. Para tanto, os mesmos assinaram o TCLE (disponível no Apêndice 3).

A escolha por duas unidades prisionais foi no intuito de ampliar e diversificar os dados, visando uma melhor qualificação nos resultados da pesquisa. No caso dessas duas instituições, em específico, foi, primeiramente, pela pesquisadora exercer suas funções enquanto pedagoga em uma delas e, em segundo, pela proximidade de localização uma da outra, o que facilitaria no deslocamento quando da coleta de dados. Esclareça-se que não foi pretensão deste trabalho fazer análises comparativas entre estas duas unidades.

Haja vista a necessidade de um instrumento que permitisse um maior número de informações sobre o perfil e o contexto dos sujeitos, optou-se por aplicar, primeiramente, um questionário semiestruturado (disponível no Apêndice 1) de questões abertas e fechadas

conforme é explicitado por Maconi e Lakatos (1996, p. 88). Considerou-se que tal questionário possibilitou o acesso à esses dados de forma mais sistematizada, por se tratar "um procedimento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas" agrupadas de acordo com o critério definido previamente pelo pesquisador. O mesmo foi composto por vinte e uma questões e construído a partir de dois eixos: questões sobre as especificidades individuais, tais como nome, unidade prisional em que trabalha, idade, sexo, local de residência, formação, tempo de magistério, tempo na educação em prisões, segmento que atua, disciplinas que ministra, se atua em outras escolas e em quais modalidades, se participou de alguma formação inicial e/ou continuada para atuar na prisão e onde busca informações sobre a educação em prisões. E questões abertas que abordavam a docência em geral e mais especificamente nas prisões. Neste eixo foi possível aos educadores elaborarem suas respostas quanto às suas experiências com relação a educação em prisões. O questionário foi entregue em mãos a cada participante da pesquisa e aplicado no mês de abril de 2014.

Segundo Moscovici (1984, *apud* Spink, 1995, p. 99)⁶³, no processo de mapeamento das RS, compreende-se que estas são resultantes de um “contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas”. Nessa perspectiva, utilizou-se entrevistas narrativas Jovchelovitch e Bauer (2014), no sentido de possibilitar o acesso a esse diálogo dos sujeitos, possibilitando colher dados mais aprofundados sobre a trajetória e a relação dos educadores com a educação em prisões.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, p. 91).

Ao considerar o referencial teórico-epistemológico do MHD concluiu-se que as entrevistas narrativas justificam-se para este trabalho, uma vez os grupos sociais expressam-se

⁶³ MOSCOVICI, S. “The phenomenon of social representations”, 1984. In: SPINK, MJP. **Estudo empírico das representações sociais**. In: Spink MJP, organizadora. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense; 1995. p. 86-108.

por meio da narrativa de histórias e sentidos estritamente relacionados às suas experiências como educadores em prisões.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2014), este método de coleta de dados é movido por uma crítica ao esquema pergunta-resposta, no qual a narração substitui esse esquema. Assim, trata-se de um tipo de entrevista não estruturada, mas em profundidade, partindo do pressuposto de que a perspectiva que o sujeito da pesquisa tenha sobre o objeto a ser pesquisado se revele melhor nas histórias contadas espontaneamente na narração dos acontecimentos. Assim, elas se organizam da seguinte forma disposta na Tabela 18.

Tabela 18: Principais fases da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
3. Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por quê?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 97)

O tópico inicial foi elaborado convidando o entrevistado a contar como tem sido a experiência para ele com a educação em prisões (conforme Apêndice 2). As entrevistas foram realizadas no período de abril a junho, nas referidas unidades prisionais, seguindo agendamento prévio e disponibilidade dos educadores. Utilizou-se um gravador conforme assinatura do TCLE e após a coleta de todas as entrevistas procedeu-se à transcrição das mesmas. A opção pela própria pesquisadora proceder às transcrições deve-se por considerar que a familiarização com o material coletado e o início de sua análise se dá a partir desta atividade. Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 106) afirmam que "a transcrição [...] é útil para se ter uma boa apreensão do material, e [...] o processo de transcrição [...] propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto."

Assim, para tratamento e análise dos dados, conforme indicação desses autores, este estudo baseou-se na Análise Temática de Bardin (1977) a qual é explicitada pela autora como um tipo de análise de entrevistas relativas ao modo como as pessoas vivem a sua relação com o objeto cotidiano, partindo da hipótese de que existe uma correspondência entre o tipo de produção dos objetos e a atividade psicológica para com eles. Tal perspectiva analítica fundamenta-se para a entrevista narrativa mediante a afirmação de Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 90) que o narrar histórias segue uma estrutura autogeradora e uma delas se refere à *fixação de relevância*, na qual:

o contador de história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo. A explicação dos acontecimentos é necessariamente seletiva. Ela se desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante. Estes temas representam sua estrutura de relevância.

Assim, a partir da leitura flutuante de todo o material, verificou-se que o mesmo poderia ser analisado por meio de dez temáticas emergidas: ingresso na prisão, relação com o aluno, definição do papel da instituição prisão e relação com ela (muitas vezes exemplificada na pessoa dos Agentes de Segurança Penitenciário que representam diretamente esta instituição); definição do papel da escola; definição da docência na prisão, infraestrutura e uso de materiais didáticos; conflitos; perspectivas profissionais e prática educativa na prisão. A partir de então, conforme recomenda Bardin (1977), procedeu-se organizando as entrevistas ao redor de cada tema, compreendendo-os como os núcleos de sentidos que compuseram as narrativas. Assim, focou-se na análise da construção das representações através das dimensões da pressão para inferência, do estranho e da informação.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, cuja autorização se encontra no Anexo 3. Houve autorização da Secretaria de Estado de Defesa Social para a realização da coleta de dados, conforme documento disponível no Anexo 2.

CAPÍTULO 3 – AS FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR DOS EDUCADORES SOBRE A EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Na pesquisa entrevistou-se um total de doze educadores, sendo oito mulheres e quatro homens. Para garantir o anonimato, foram utilizadas letras (de A até L) para denominar os sujeitos. Também não foram indicados o nome da disciplina em que atuam e a unidade prisional. Para uma compreensão do como os sujeitos estão vivenciando a experiência da docência no sistema prisional na atualidade seria pertinente apresentar um resumo das informações obtidas a partir dos questionários e das entrevistas narrativas. Sendo assim, optou-se por apresentar a trajetória de cada sujeito no ingresso na docência no sistema prisional, buscando na medida do possível apresentar as condições de ingresso, os desafios iniciais, as condições de trabalho e a situação atual. Posteriormente, sistematizaram-se alguns apontamentos a partir da construção do perfil dos entrevistados por meio dos dados obtidos no questionário. E, ao final deste capítulo, algumas considerações são tecidas sobre aquilo que forneceu pistas para análise do movimento das representações.

3.1 O que dizem os Educadores?

De maneira geral, as entrevistas apresentam certas regularidades. Possuem uma narrativa temporal na qual, em certos momentos, os educadores descreveram o encontro inicial com a prisão e alunos, em outros contaram situações da atualidade e, ainda, em alguns momentos demonstraram os caminhos percorridos entre o encontro inicial e o momento atual. Em termos da dimensão, foi possível observar o estranhamento e sentimento inicial de medo ao primeiro contato. Na maior parte das vezes, os educadores relataram vivências cotidianas, e a partir delas extraiu-se os temas.

Educadora A

A Educadora A é uma mulher com nove anos de trabalho no sistema prisional. Seu ingresso deu-se por meio de indicação, mas numa situação na qual a pessoa que a contratou omitiu informações quanto ao local onde ela iria trabalhar.

Eu fui convidada a trabalhar no projeto diferenciado, pela inspeção da época, que era uma unidade que teria que ter uma pedagogia diferenciada. Só que a inspetora na época não adiantou que seria num presídio... e era um presídio feminino...

No início de sua experiência descobre que é um contexto que exige flexibilidade em seu planejamento e prática para se adaptar ao sistema. E todas as particularidades do contexto prisional que acabam por interferir na organização escolar A denomina "diferente".

Em sua entrada, teve uma situação em que encontra com uma ex-aluna. Este momento foi caracterizado por um sentimento de impotência e tristeza ao se deparar com o inócuo que foi sua prática educativa.

[...] eu senti algo que parece que... na minha prática lá atrás falhou. E eu... quase me culpei por ela estar ali [...]. Eu falei: *meu Deus! Não conseguimos?* [...] *A educação não contribuiu?* [...] naquele momento eu senti meio que... essa tristeza... de infelizmente ver um aluno meu... que eu já tinha trabalhado e que eu sabia dos problemas dela aqui fora... né... e a gente tentou resgatar e não deu certo.

Com este fato, faz uma reflexão e sua atitude foi a de entender que sua prática educativa neste ambiente seria caracterizada como uma missão de resgate. “Minha missão aqui é resgatar, se eu caí aqui eu não caí de pára-quadras [...] a missão é o resgate”.

Nesse instante, A elabora uma perspectiva de sua atuação como curativa. Toda a sua prática caminha no intuito de adaptar o sujeito preso à sociedade de fora, mantendo o foco na mudança do indivíduo.

E esse ano a gente tá buscando... uma personalidade que tem uma história muito parecida com a deles... e nosso objetivo é mostrar que... é... teve uma história... que a... em algum momento assemelhou com a história dele... mas que deu certo. E ainda nós queríamos fazer assim... algo futuramente... porque nós temos alunos que estão dando exemplo de sucesso lá fora.

Ao longo de sua trajetória, para lidar com seu estranhamento frente a toda a especificidade do contexto, reforça o papel e o funcionamento dessa escola ali inserida como

sendo igual ao modelo externo à prisão. A isso A denomina de escola normal⁶⁴. “[...] ela é toda normal, ela é toda regular... porque é modalidade EJA. É... mas é um EJA dentro do regular... então a gente segue todos os padrões mesmo da educação.”

Ainda quanto a isso, outra atitude foi mudar a forma como via o sujeito preso. A narra que ao enxergá-los como presos sentia-se revoltada. “[...] antes eu via ele como preso. Era muito revoltante... o quê que... né... ele roubou? Ele matou? Era uma coisa que me incomodava.”

Então passou a vê-lo somente como aluno, desvinculando a especificidade deste sujeito de sua prática docente. Isso a proporciona tranquilidade e a faz sentir-se calma. “Eu consegui mudar isso... é meu aluno... ele deve à justiça... ele é um preso da justiça, mas é meu aluno. [...] hoje isso [crime] não... não compete a mim... eu a... a minha função... é... é lecionar pra ele”.

Para A, o ambiente prisional é punitivo e a escola não tem como interferir: “[...] você não tem muito que discutir”. Com esta afirmação indica que as duas instituições, escola e prisão, são distintas.

E assim aponta a relação entre os educadores e a instituição prisional:

[...] às vezes dava choque de... é... de uma forma de... conduta da Defesa com a educação. Então são duas secretarias que trabalham interligadas... é... mas que de vez em quando uma esbarra na outra... Às vezes o choque é mesmo o... é... no setor de segurança. Porque muitas vezes a gente esbarra na questão da segurança. Essa liberdade... é... de práticas pedagógicas ela tá bem entre aspas.

Atualmente a Educadora A mantém sua compreensão curativa da educação, pois ao falar sobre suas perspectivas futuras, disse “[...] eu ainda tenho assim... algumas... alguns projetos para poder... é... tentar assim, alinhar essas pessoas né... a numa... pra uma vida”.

A narrativa de A indica uma tentativa de fazer uma prática que possa ajudar os alunos a se preparar para uma vida melhor fora do contexto prisional. Mas seu movimento é no sentido de não dialogar com o contexto prisional, isto é, afastando o contexto dos alunos, numa perspectiva adaptativa daquele sujeito ao mundo externo à prisão sem problematizá-lo.

⁶⁴ Nome dado por alguns entrevistados para designar a escola, sua forma de funcionamento e organização tal como é a escola externa à prisão.

Educador B

O Educador *B* é um homem com dois meses de atuação no sistema prisional. Ingressou por meio de indicação e conta que, inicialmente, sentiu-se receoso pelo fato das várias histórias que ouviu acerca da prisão. “A sociedade sempre fala pra gente é... que a penitenciária é um lugar onde tá... onde estão as pessoas que... são a escória [...]”.

Conta que se sentiu desconfortável ao entrar na escola e constatar que não era uma sala de aula tal como estava acostumado. “[...] quando eu vi que não era uma sala de aula, era uma cela de aula... já... me deixou... meio confuso, porque eu falei: ai meu Deus! Vou ficar preso junto com eles? Né? E na verdade o Agente Penitenciário te deixa preso junto com eles né?”

Em sua narrativa diz que no primeiro dia de aula teve a preocupação de não ficar de costas para os alunos.

Que me falaram muitas coisas, que eles [presos] faziam sinais, não sei o quê, então não fiquei [de costas]. Mas com o passar do tempo eu vi que isso é uma bobeira, são alunos comuns, que dão até mais trabalho do que os que eu tenho fora daqui. Porque eles te demandam além da matéria, demandam vivências, então eles tem que por pra fora tudo o que estão sentindo porque senão você não vai conseguir dar aula nenhuma.

Nesse tempo de experiência, relata um aprendizado. “Outra coisa importante que eu aprendi, que como são pessoas que não tem esperança de vida, eu tenho que ser um agente que cause esperança para eles”.

E a partir desta compreensão de seu papel, fala qual é a estratégia para contextualizar sua prática. “Então eu trago notícias de fora, "gente teve um atentado tal, no museu lá, que os vândalos entraram e destruíram tudo, o que vocês acham disso? [Eles respondem] "É um absurdo! É um absurdo, mas vocês também estão aqui porque vocês fizeram um absurdo lá fora”.

Ao evocar seu papel de educador, que pode transformar os sujeitos, coloca-se como alguém capaz de ensinar alguma coisa que seja útil para este propósito:

Porque se eu acredito que a educação transforma eu também tenho este poder, não de transformá-los, mas de dar ferramentas para que eles possam se transformar, porque senão eu não estaria aqui. [...] porque todos são bandidos, não vale à pena... todos vão pro inferno, pois é isto que falaram. Mas não, a gente tem direito de errar, mas a gente tem também o direito de não errar mais, e é isso que eu tenho que passar para eles.

B reconhece e assume a prisão como seu contexto de trabalho:

Se eu não puder melhorar, não a vida deles, mas o ambiente de trabalho, melhorar pra que eles sejam pessoas melhores, eu não estou fazendo nada aqui [...]. Eu tenho de estar feliz onde estou trabalhando, aqui não é um ambiente feliz não, se eu não tiver feliz eu vou trazer mais tristeza pra eles.

E, frente às especificidades do contexto prisional, tais como a rotatividade dos presos, as transferências, a falta à escola para ir ao banho de sol, *B* caracteriza a prática pedagógica como um "trabalho árduo e diário que a gente tem que fazer" e conclui que "planejamento a gente sabe que aqui é zero, não pode ter". No entanto, sente-se impedido pelo programa educacional do Estado dizendo que:

Aí você tem que obedecer aquela grade, aí você não pode passar etapa naquela grade, mas se você já deu aquele conteúdo, você não pode voltar... então na EJA [em prisões] é um pouquinho diferente que você volta o tempo todo. Então há um acúmulo de trabalho muito grande.

Com relação à escola, o Educador *B* demonstra tranquilidade ao enfatizar que ela tem "tudo direitinho", assim tem buscado exercer sua prática nesse contexto diferenciado tendo como referência a organização escolar externa à prisão.

[...] Quando [nome] me falou: "vamos lá [prisão] porque tem uma vaga e eu acho que é seu perfil", aí eu falei: "mas tem escola?" Aí meu preconceito né? "Uai, tem escola? Eles tem direito à escola?" [...] Aí que eu fui entender que era o sistema de EJA, que tem escola, que é separado por séries, né? Tudo direitinho, então, assim, eu fiquei espantado, eu falei: "nossa, eu não esperava de ser tão organizado!" Porque é muito organizado, a escola é muito organizada, é muito mais organizada que escolas regulares que eu já trabalhei.

E, ao falar de seu trabalho de incentivo à leitura, ele retoma a "normalidade" desta escola, demonstrando que também está movimentando-se entre ancorar-se no modelo escolar externo e o exercício de uma educação crítica, bem como rumo à negação da prisão:

[Presos] "*Tem biblioteca na escola?* [Ele] "*Claro gente! Só não tem a merenda! A única coisa que não tem é a merenda e recreio. Porque o resto tudo tem. Tem bomba, tem nota vermelha, tem tudo! Se me encherem o saco chama o diretor, é tudo igual né? A diferença é só essa, você está num sistema prisional com privados de liberdade [...].*

B diz que recebeu orientações sobre a conduta a ser adotada quando iniciou o trabalho,

Então quando eu entrei [supervisores] sentaram comigo e me falaram: "*pode isso, não pode aquilo*" então eles me instruíram né, e teve coisa que perguntei por que não podia, nem eles sabiam explicar porque que não podiam. Só falaram: "*desde que a gente entrou é assim, não pode, tem coisa que a gente não pergunta né.*"

Mas não tem suporte teórico e metodológico. Por isso, encontra-se numa busca incessante por mais conhecimento, por uma teoria que lhe dê subsídios e fundamentos para exercer o ato educativo em ambiente prisional. "Eu tô em busca da teoria, porque a prática eu estou tendo, o que tá me faltando é uma teoria, uma coisa embasada em alguma coisa... porque eu não tenho"...

Ao longo de toda a entrevista, *B* aponta conceitos de uma educação crítica e, ao mesmo tempo, adaptativa, o que denota estar movimentando-se. E por estar ainda recente neste meio, para construir sua prática, ele se encontra num movimento de contrapor tudo o que ouviu no meio social sobre a prisão, e agarrando-se na "normalidade" dessa escola. Está reelaborando todo este conhecimento prévio na tentativa de adotar uma metodologia contextualizada entre prisão, sujeito privado de liberdade e a sociedade externa.

Educadora C

A Educadora *C* é uma mulher que possui três anos de trabalho no sistema prisional e oito anos no sistema socioeducativo (adolescentes em cumprimento de medidas

socioeducativas restritivas de liberdade). Relata que seu ingresso deu-se por indicação de uma pessoa que já a conhecia do sistema socioeducativo e que aceitou por necessidade de emprego. Assim, apresenta bem isso em sua fala ao relatar o motivo que a levou a trabalhar no sistema. “Primeiro foi... necessidade mesmo né? As portas não abriam em lugar nenhum”.

C diz que recebeu instruções sobre como proceder, mas que contou com os colegas para aprender como atuar:

É... quando a gente chega no sistema tem... a gente passa né... igual tem a diretora... a supervisora... passa pra gente como que é... as regras... começando da vestimenta... uso do jaleco [...]. Então passa todo... como que você pode portar... aí tem os colegas também que já tem mais tempo... então tudo, pesquisando com os colegas... com a supervisão... aí no dia a dia mesmo... você vai aprendendo no dia a dia... não tem como você chegar e pegar aquilo tudo não... cada um é cada um né?

Relatou que, no início, a presença dos Agentes de Segurança Penitenciário e suas práticas a incomodou muito “Sabe, eu qualquer coisa me dava vontade de falar "não é bem assim que funciona... não quero que você [Agente] faz isso..." Mas aí tem a ordem que vem... de cima... você tem que... mas já briguei muito!”

Em sua fala fica claro o efeito da prisionização sobre si e, então, para lidar com isso delimita bem os papéis e separa os contextos:

Agora eu já aprendi a lidar com essa situação... ele faz o papel dele e eu faço o meu... e beleza... desde que ele não interfira no meu, eu não interfiro no dele... quando ele fala... é ele que tem que falar para lá e eu fico quieta. Quando eu também tenho meu direito de falar eles tem de ficar quietos, porque é diferente... porque dentro de sala eu mando né?

Nesse sentido, C considera que a prisão, personificada no Agente de Segurança Penitenciário, cumpre seu papel punitivo, pois continua condenando o sujeito que já está cumprindo sua pena. “[...] na cabeça deles [Agentes], eles [presos] vão embora, matar de novo e continuar fazendo tudo de errado... não acredita na mudança”.

Enquanto a escola, personificada no professor está educando “[...] e o professor acredita! Mesmo que você sabe que ele fez muita coisa de errado... que ele parou aqui... você acredita que ele vai mudar. Por que nós temos que ser aquele que faz diferente da segurança”.

E, ainda, com relação ao contexto da prisão, C enxerga suas particularidades, que a incomodam, mas afirma estar se adaptando:

[A dificuldade] acho que é a restrição de alguns materiais. Por ser sistema prisional, tem coisa que você não pode trazer, tem coisa que eu quero fazer e não posso, ou talvez posso mas tem que ser autorizado, é diferente né, lá de fora, porque lá fora você pode fazer muitas coisas... que aqui dentro é restrito. É, mas assim, a gente acaba adaptando, você vai para outros caminhos né? [...] O contexto exigiu mudanças: tem até mesmo a forma... o formato da aula... as suas pesquisas... suas vestimentas... tudo teve que ser mudado e trabalhado. Mas para mim foi tranquilo, me adaptei bem, vesti a carapuça e vim trabalhar.

Sente-se valorizada, “é totalmente diferente... Aqui eu acho que se sente mais valorizada... como professora. Porque tudo que você faz você é reconhecido pelos alunos”.

No entanto, o movimento que C está fazendo para lidar com estas especificidades e sentir-se tranquila, não é o de adaptação e sim, o de negar o contexto, que tira toda a sua autonomia de trabalho. Isso fica muito claro, nos momentos em que reforça o espaço da sala de aula como o local em que tudo se desenvolve, pois como mencionado anteriormente é o espaço em que detém o domínio.

Então assim, trabalhar com eles em sala de aula é mais fácil, mais tranquilo. [...] Então você busca muitas coisas pra eles, estar ajudando... na aprendizagem... o desenvolvimento deles em sala de aula, então, é bem amplo. [...] Eu acho não ter o agente [na porta da sala] é melhor do que ter. Acho que a gente fica mais a vontade de trabalhar, de expressar, de conversar com os alunos [...] aí tem mais o diálogo... o desenvolvimento da aula flui melhor.

Portanto, a Educadora C não vê convergência entre prisão e educação, acredita que esse embate persistirá. “Vai sempre existir! Isso não vai acabar nunca! Não vai acabar nunca! Porque a visão deles é a segurança... e nós educadores... eles não entendem que nós estamos educando [...]”.

Outra dimensão também muito presente em sua fala, foi quanto ao preconceito demonstrado pela sociedade no que tange ao seu trabalho na prisão:

Até então o pessoal ficava... lá fora fica cismado né? Fica com medo... ficam receosos... quando você fala que trabalha no sistema prisional... cria assim um... uma parede [...]. Se você fala que você trabalha no sistema prisional a pessoa já vê você com outro olho... *"Nossa, mas você trabalha com bandido? Você é doida de ficar presa com bandido?"* O que você mais escuta é isso! [...] eu levo na brincadeira também: *"Ah eu gosto mesmo de trabalhar com bandidos! Eu gosto é deles!"* [...] *"Isso é porque vocês não estão lá para ver como a coisa é boa!"*

Assim, para dar conta deste inusitado, justifica e fundamenta esta sua resposta no interesse e valorização da figura do professor por parte dos alunos. Isso, inclusive, é enfatizado em toda a entrevista.

[...] você se sente mais professora. [...] Porque o interesse eu acho que é maior. [...] Ah eu gosto, eu acho assim... que... é um professor bem reconhecido. [...] Aqui eu acho que se sente mais valorizada, como professora. Porque tudo que você faz você é reconhecida pelos alunos, eles sentem... eles gostam de estar na aula... eles gostam de fazer atividade... tudo que você leva eles fazem. [...] tudo que você faz é gratificante. Uma coisa é... você sente professor né? Você sente valorizado... por exemplo, você está fazendo algo bom para alguém... então isso que é importante.

Ao longo da narrativa C, na busca pela construção da escola com uma função específica, acaba negando o contexto do aluno, “não tem como você olhar seu aluno preso como preso. Ele é preso, mais ele é seu aluno... então tem essa diferença”.

Este trabalho de separar a escola do contexto prisional aparece também na organização dos conteúdos. “[...] por ser um tempo mais curto... então você reduz muito no conteúdo. Então você vai nos específicos... é mais fácil de você colocar em prática”.

Apesar de C expressar que é algo mais fácil, procura não se desvincular daquilo que a aproxima da "escola normal", pois é isso que a proporciona tranquilidade.

A Educadora C, para lidar com as dificuldades e seu estranhamento quanto a educação em prisões, tem feito um movimento de negação do contexto, além de estar buscando as práticas pedagógicas que ela tem familiaridade, aquelas cujo conteúdo são os mesmos de uma escola externa à prisão. Seu maior desafio está sendo conviver com as práticas punitivas da prisão.

Educadora D

A Educadora D é uma mulher que está atuando há quatro meses na educação em prisões. Sua entrada também se deu por indicação e ela também aceitou por falta de outra opção de trabalho.

Relata que no início se sentiu um pouco reprimida e tensa ao saber que ficaria trancada com os presos em sala de aula.

Na primeira semana foi assim... meio travado... né... porque a gente não sabe como vai ser a recepção. *"Como é que é lá em cima?"* Eles [supervisores] falaram assim: *"De início você vai ficar trancada com os presos lá dentro."* Eu falei: *"Meu Deus! [...]* Primeira semana foi tenso né? Eu não sabia o que eu podia fazer... o quê que eu não podia...

Para lidar com esta diferença recortou a especificidade do aluno como sujeito recluso e passou a considerá-lo como qualquer outro aluno externo à prisão. *"É muito tranquilo... você vai, você dá sua aula... eles perguntam... quando tem dúvidas... tem dificuldade igual qualquer outro aluno de escola"*.

Age também dessa forma quanto à sua prática pedagógica. *"[...] tudo o que eu dou lá fora... eu dou pra eles, depois que eu fui minimizando né, porque vi que tinha muita dificuldade de aprendizagem de alguns"*.

E quanto ao material didático afirma que *"[...] então os livros, inclusive os livros que tem aqui são os mesmos que eu trabalhava lá [escola externa], então isso foi... isso foi tranquilo"*.

Buscou, ainda, visualizar a escola como um espaço bem diferente do espaço prisional, desvinculando um do outro, trazendo a imagem de escola externa à prisão que ela possui.

"[...] nunca tinha entrado numa cadeia... mas eu não fiquei... igual o pessoal "nossa, aquele lugar é feio... aquele lugar é assim..." . Eu não senti nada disso... a escola é uma área muito tranquila né? Tudo muito aberto, arejado... as carteiras *tudo* arrumadinhas, os meninos vão todos limpos para sala de aula... entendeu? Todos asseadinhos... então eu não tive nenhum choque... foi tranquilo [...]

Ao enfatizar o espaço escolar, *D* ignora e nega o espaço da prisão:

[...] aí no decorrer do tempo... eu fui vendo que não tinha nada diferencial, é uma escola como qualquer outra... só que dentro do sistema penitenciário... que a gente tem que seguir as regras deles dentro da escola... professor entrou pra dentro da sala de aula... o professor é que manda. Assim... "*vai ser assim, a aula hoje é isso, a aula hoje é aquilo*"... Pronto! Acabou! Tranquilo.

Ela concebe a docência como uma função na qual pode ser útil, "ajudar, compartilhar o que eu sei". E por conta disso, fornece à sua prática educativa um cunho religioso:

Eu sou uma pessoa muito católica [...] então eu falo muita coisa de igreja pra eles... acaba acalmando o ser humano né? [...] Então eu vim pra cá com essa intenção também de ajudar na fé deles também né... sair daqui e ter outro modo de vida de pensamento né?

Ao abordar a educação no sistema, inicialmente *D* a define como um direito:

A educação... olha... eu acho que todo ser humano tem o direito à educação, não importa se ele está preso, se ele está solto... é um direito do ser humano aprender né? Adquirir experiência... adquirir conhecimento. Então eu acho que assim, tem que ter sim... porque não? Estão aqui... é um ser humano como qualquer outro, tem direito à educação.

No entanto, demonstra caminhar rumo a uma concepção de cura ao falar sobre suas perspectivas futuras. "Assim espero continuar ajudando eles... ensinar a matéria né, para que eles possam vir a fazer provas e sair daqui com outra mente, outras pessoas". Mas ressalta em sua fala a certeza de esses sujeitos poderem não mudar de vida:

Se a pessoa nasceu com aquele dom dela, ele vai morrer com ela... eu penso assim! Não adianta! Eu fui criada assim... se você for bandida, você vai morrer bandida! Não adianta! Tem pessoas que regeneram... mas às vezes tá vendo o negócio aqui... já dá um despisto, passa a mão e já vai embora... assim... você entendeu? Então eu acho que 50% você consegue curar uma pessoa.

Dessa forma, centra seu trabalho pedagógico no aconselhamento:

[...] eu converso muito com eles nesse... "gente, olha a vida que vocês levam aqui... quando vocês saírem daqui, vocês vão querer lá fora o que faziam pra voltar pra cá de novo? Eu trabalho isso às vezes com eles, falo com eles: "pra quê vocês vão continuar nessa vida? Além da matéria eu dou... eu ainda converso com eles a respeito disso... "pra quê vocês vão querer isso aqui de novo? [Quanto à mudança] Aí... a palavra né... se a pessoa quiser acolher a palavra ela vai acolher... se não... não tem como a gente fazer outra coisa né? É muito difícil trabalhar com o ser humano... Então eu não desisto não, toda vez eu toco no assunto e lembro eles onde eles estão e o que eles estão perdendo lá fora.

Com esta organização dos seus saberes e prática, *D* demonstra tranquilidade quando relata sobre seus atuais sentimentos:

Ah está bem melhor [sentimento], estou mais tranquila agora... no início eu estava mais tensa... né? Por causa que eu tinha medo... muitas vezes né... eu não sabia como é que ia ser... agora não, agora eu já entro, brinco com eles, converso... né, dar uma leve distração pra entrar no clima pra depois entrar na aula entendeu?

A Educadora *D* tem-se movimentado para negação ao contexto prisional e na tentativa de estabelecer a "escola normal".

Educadora *E*

A Educadora *E* é uma mulher que atua no sistema prisional há um ano e seis meses. Seu ingresso foi por meio de indicação, assumiu o posto que era de seu marido, que saiu desse emprego para retomar os estudos.

Relata que no início sentiu-se apreensiva e buscou acalmar-se por meio das histórias que seu esposo contava. Assim, este ambiente lhe era familiar pelo que ouvia, mas com relação à sua atuação foi algo totalmente novo, sendo que seu estranhamento foi a condição do aluno com o qual iria trabalhar. Assim, ao iniciar sua narrativa a primeira coisa que

abordou foi com relação a esse aluno, buscando enfatizar, para dar conta dessa especificidade, que se trata de alunos respeitosos, dedicados e interessados:

No princípio fiquei naquela apreensão né? *Como será trabalhar com o indivíduo que está privado de sua liberdade né?* Mas de acordo com o tempo, todas as histórias que o marido contava... como que era assim, a convivência né... dentro de sala de aula, muito respeito por parte dos alunos, então logo a gente percebeu que não tinha nenhum problema grave, né? [...] admiro assim a dedicação que eles colocam, principalmente por priorizar o tempo que eles têm aqui. [...] com os meus alunos eu vejo assim, uma dedicação... é... fazem todas as atividades... se preocupam, sempre perguntam algo novo.

A educadora *E* adota uma prática embasada na questão religiosa, numa perspectiva de resgate moral, demonstrando exercer sua atividade educativa numa concepção de cura.

Todas as minhas aulas eu priorizo uma história, porque eu acho que não é só o conhecimento básico que a gente tem que fornecer pra eles mas, devido ao estado em que eles se encontram hoje, é interessante a gente trazer para ele uma história que venha dar tanto a motivação... como uma chamada de atenção... um alerta. Então eu trago histórias com fundos morais. [...] Então... a gente sempre gosta de trabalhar com essa parte por que eu consigo resgatar deles aquilo que eles tem de melhor. [...] São presos? São! Erraram? Erraram sim! Mas só que aqui existe uma palavrinha que se chama res-so-ci-a-li-za-ção...

Assim, concebe sua condição docente numa perspectiva missionária:

Então a gente pensa assim: "nossa, será que é... é um ministério? É um dom? Não é? É assim... uma missão que nós temos? Então vamos encarar de todas as formas... vamos fazer aquilo que nós estamos fazendo aqui que é uma oportunidade de transmitirmos conhecimento, de darmos um alerta, de darmos uma motivação [...] que com certeza, se eu não colher os benefícios disso, outros colherão né? Outros poderão verificar aí uma mudança de vida, uma mudança de atitude.

Ela compreende a prisão como um local para os presos ocuparem o tempo com coisas boas e resgatar aquilo que estão perdendo. E deposita no sujeito a responsabilidade de mudança, bastando unicamente terem força de vontade.

[...] é uma forma não só de ocupar o tempo deles, mas também deles resgatarem esse tempo que eles perderam. [...] então eu posso, tenho a oportunidade de mostrar pra eles que aqui, se eles souberem ocupar o tempo deles... utilizar muito bem esse tempo... eles podem sair daqui formados! [...] Então seu momento [dos presos] aqui hoje é de cair na real... é de aprender e de fazer tudo para fazer uma vida diferente.

No entanto, o reconhece como um ambiente insalubre, o que a faz separar o contexto prisional do contexto escolar. Para *E* ambos não conversam, a escola inclusive vem com um papel de amenizar os efeitos negativos da prisão.

Então aqui, ele está num ambiente... vamos colocar assim... não num ambiente muito saudável né? Mas dentro de sala de aula nós professores procuramos sempre estar trazendo coisas boas... tanto o conhecimento, como uma palavra amiga não é? Uma palavra que venha fortalecer ele assim no sentido de motivá-lo, de abrir-lhe a visão... então a escola é primordial.

E como dificultador de sua prática, *E* aponta as especificidades do contexto prisional:

[...] há uma necessidade de uma observação é... de nós termos assim materiais mais atualizados, uma abertura pra gente poder estar tendo... levando esse material para dentro da sala de aula. Porque alguns materiais a gente não pode levar. [...] eu tenho que adequar meu trabalho ao material que eu posso levar pra dentro dos pavilhões... se não fica aí... totalmente ineficiente. [...] Mas a gente sabe que o sistema é um pouco burocrático... mas de uma forma ou de outra a gente consegue fazer com eles coloquem isso em ação dentro da sala de aula, mesmo com os poucos materiais que nós conseguimos levar. [...] Pra não ter tanto atrito com o pessoal da segurança né?

Portanto, para lidar com esta dificuldade, *E* nega a prisão. “[...] apesar do procedimento da entrada ser um pouquinho chato, rigoroso, mas a gente entende que é um procedimento chato, mas necessário, não é? Então superando essa parte aí, pulando essa parte, o restante”...

Atualmente a Educadora *E* diz que o sentimento de apreensão do início não existe mais, que se encontra feliz e realizada por ter voltado a trabalhar depois de quatorze anos longe das salas de aula. Em sua narrativa podemos perceber que, para dar conta desse objeto estranho, *E* está se movimentando num sentido de negar a prisão, de enfatizar o papel curativo da educação neste ambiente e de buscar, por meio da melhoria do espaço escolar, uma escola tal como ela é acostumada, a escola externa à prisão.

Educador *F*

O Educador *F* é um homem que atua há 13 na educação em prisões. Seu ingresso se deu por meio do processo de designação, no qual somente esta vaga estava aberta e sobrando. Ele relata que ninguém queria candidatar-se, então ele o fez como sendo sua única opção de trabalho.

[...] aí surgiu uma vaga de [nome da disciplina] aqui. Aí a pessoa falou lá o nome... fala os nomes... ninguém queria. Aí eu fui e levantei minha mão... falei que eu queria. Aí o pessoal que tava lá "nó [nome], vai aparecer coisa melhor!" Ninguém queria...

F inicia sua narrativa dizendo que sua entrada foi muito tranquila, que foi orientado quanto aos procedimentos da unidade prisional e que, nesse momento, por ainda não existir salas de aula nos pavilhões, trabalhava somente no prédio sede, fato que o trouxe tranquilidade. Relata que se sentiu num ambiente que se assemelhava à uma escola tal como conhecia. “A princípio a gente trabalhava aqui na... nesse prédio... Então aqui foi tranquilo. [...] os alunos vinham do pavilhão pra cá... normal... você até esquece que é uma...”.

F não completa a frase.

Para *F*, os alunos são como os de qualquer escola. “Você até esquece que está lidando com pessoas que praticaram atos lá fora né? Criminosos, tráfico... quando eles entram para a sala de aula... a gente vê ele como aluno mesmo... como aluno igual a um outro lá fora”.

No entanto, ao ser confrontado com o contexto da prisão, quando foram construídas salas de aula nos pavilhões e os professores passaram a se deslocar para este local para dar aula, *F* se insere num movimento de manter a escola e seus alunos o mais próximo daquilo que lhe é familiar.

[...] aí começou a ter aula nos pavilhões. Ah... quando você entra ali... o primeiro impacto ali... você vê aquele tantão de gente... de grade... você sente um pouco... [...] agora, quando você entra na sala de aula... que os alunos entram... acabou! Ali é professor, aluno e... você esquece que está dentro... [pavilhão] esquece que está lidando com pessoas ali que... mataram... que... estupraram... e... né... você esquece!

E, além disso, apesar de enxergar a prisão e suas práticas *F* se instaura num enorme esforço para manter e lidar com toda esta trama dentro de uma normalidade e tirar este diferente que é a educação no sistema prisional.

[...] os alunos olham pra gente diferente... porque na verdade aqui é "cabeça baixa", os agentes né? "Encosta na parede!". Mas quando você entra [para sala de aula], você recebe ele "ô gente, bom dia, boa tarde..." passa uma mensagem no quadro... os alunos já ficam assim "uai, mas!" [...] Eles assustam no princípio, mas depois eles vão convivendo e eles vão se soltando... aí fica uma relação muito... bacana.

Ao falar de sua prática, *F* reforça sua busca por manter essa escola e toda sua metodologia como se fosse uma escola externa à prisão. “[...] os alunos vinham aqui, mas aqui a gente trabalhou como se fosse regular mesmo... os alunos vinham todo dia, a gente passava matéria no quadro... [...] E alí você tem que passar matéria no quadro mesmo... como se fosse aula regular mesmo”.

Uma dimensão apresentada por este educador é sobre sua condição docente. Para *F* "professor tem que ser professor [...] professor tem que ter vocação", e explica o porquê: “se eu entrar na sala de aula e pensar "esse cara matou três, aquele ali tá... foi preso semana passada..." se eu ficar pensando nisso não rende o trabalho... não trabalho... a nossa relação aqui é o... o... a ressocialização do preso”.

F reconhece a parte punitiva da prisão e conta que no início sentia pena. Mas, atualmente, se mostra favorável a ela.

A gente tem sentimento de pena... mas é... é... mas você não pode ter pena. [...] Eu simplesmente não posso falar "coitado... coitado do preso tá... o agente ali gritou com o preso..." Eu não posso ter... eu não posso... pensar assim... porque o... a pessoa quando ele comete uma coisa de errado ele tem que pagar. [...] Não é ficar preso não... ele tem que... ele tem que ser cortado o sol... entendeu? Pra mim eu acho que tem que ser assim mesmo.

E, assim, delimita bem as funções; a prisão é a que pune e cabe à escola fazer a parte dela que é ressocializar. “[...] a educação [trabalha] a ressocialização né... a... o comportamento... a ética... o respeito... e a segurança fazendo a... a parte dela”.

Por fim, *F* aponta como o maior dificultador para se exercer sua prática neste ambiente as próprias especificidades do contexto, tais como as transferências e as ausências por motivos diversos inerentes ao sistema prisional. Isso o incomoda justamente por que ele está no movimento de negar a prisão e buscando manter a escola tal como ele conhece e teve formação para atuar.

Educadora *G*

A Educadora *G* é uma mulher que atua há oito anos no sistema prisional e seu ingresso se deu por meio de indicação. Ela não sabia que esta vaga era em um presídio e achou que estivesse indo trabalhar em uma escola.

Ela pediu e falou "olha, eu preciso dos seus documentos pra fazer uma... uma pequena investigação... se tudo der certo você... marca uma entrevista e vai no dia". Ela omitiu! É porque ninguém queria... aqui em Neves, há alguns anos... as mulheres que trabalhavam nas cadeias eram tudo mulher safada! Eram vagabundas... era... tinha esse estigma... então... ninguém falava que trabalhava na cadeia.

Assim, quando descobriu que iria trabalhar numa unidade prisional relutou muito, mas acredita que Deus a ajudou a enfrentar esta situação. E, diferentemente, dos outros educadores, para falar de seu sentimento inicial, *G* aborda a condição social desse sujeito preso anterior à prisão.

Como todo mundo eu pensava que o preso era um monstro! Uma pessoa que... que fazia maldade com as pessoas somente... não pensava que tinha um ser humano ali atrás... e que por... causa das circunstâncias ele... estava naquela situação. [...] Quando eu cheguei e vi que tinham pessoas ali... sofridas... com problemas e tudo [...] de exclusão social [...] eu vi que ali tinham pessoas... e que o único caminho era a educação.

E, ainda, ao falar sobre seu sentimento inicial coloca em discussão questões de dominação e de direitos. "Eu tive muita pena de ver uma... um ser humano sendo dominado

por outro ser humano daquela forma... ficar preso ali como animais... sem ter direito de... questionar uma comida... talvez...”.

Além disso, aponta outro sentimento inicial no que tange ao material e, conseqüentemente, sua prática.

Eu ficava preocupada porque não tinha assim uma... um... um material didático... não tinha uma forma já que, eram adultos... com tanta experiência... com tantas coisas assim... tanta carga que eles traziam né... positivas e negativas... e a gente não tinha uma forma específica para trabalhar. [...] O professor recebe projetos assim... que parece que as pessoas que fizeram nunca estiveram numa sala de aula, e dentro do sistema é pior!

E, para lidar com todo esse diferencial, *G* problematiza o contexto social e escolar pelos quais estes alunos privados de liberdade viveram até chegarem à vida delitiva.

Eu comecei a pensar... "como eles eram na escola lá fora? Será que eles estudavam?" Eu comecei a pensar... o porquê que eles estavam na... na criminalidade... Eu percebi que muitos que... muitos alunos que eu trabalhava lá fora, que tinha problema com a família... pais viciados... criança com o nível de pobreza muito baixo... é... eles acabavam saindo da escola, porque a escola era tão diferente, era um lugar tão difícil de adaptação para eles que... eles acabavam indo pelo mundo da criminalidade, porque era mais fácil.

Assim, por meio de sua experiência pessoal aponta sua conclusão sobre a escola:

[...] a escola não é... é... na minha opinião... a escola não é inclusiva... ela exclui as pessoas... e eu também fui excluída na escola... sabe? Porque eu tinha muita dificuldade... eu... um problema grande de aprendizagem e eu tive que lutar muito pra chegar até aqui.

Essa reflexão possibilita a *G* certo conforto para enfrentar a nova situação. Mas ao procurar entender as condições concretas de existência de seus alunos diferenciados, e ainda se identificar com a história de vida deles, faz com que ele, inicialmente, adote uma prática educativa priorizando sua trajetória como exemplo:

E eu lembrei que quando eu era criança uma professora falou comigo que se eu estudasse que... a minha vida ia ser diferente. Olha que interessantes? E eu comecei a falar com os alunos: "se vocês estudarem vocês podem sair daqui formados... não é fácil, estudar é muito difícil... mas se a gente quiser, a gente... pode conseguir chegar aonde a gente quer. Aí comecei a contar minha história de dificuldade para eles. [...] comecei a motivá-los... trabalhar com motivação. E comecei a motivá-lo... por causa da escola... por causa da vida social...

No entanto, *G* vê que esta sua prática enfrenta uma dificuldade devido às especificidades desse aluno, o que a faz repensar novamente na questão do material didático.

Mas... tem uma dificuldade. O mundo dos presos não são... não são mundos que a gente é... já... viu... é um mundo que tem outras leis, outras características... outras cores, sabe? [...] Aí eu comecei a preocupar... eu trabalho muito com a motivação. meu trabalho é em cima da motivação sabe? Meu sentimento hoje é de construir algo... um material específico pra escola no sistema... fazendo toda referência da vida deles, mostrando pra eles que eles podem ser diferentes, né?

Nota-se que, diante dessa realidade, *G* tem feito um esforço de reflexão quanto ao contexto e peculiaridade desse aluno e tem percebido a necessidade de se adotar uma prática educativa contextualizada.

[...] eu falo sempre... eu falo: "gente, crime é uma ilusão... você ganha muito, você tem uma vida de ostentação... mas isso não vale nada quando vocês estão aqui dentro... porque aqui dentro todos são iguais... comem na mesma hora... comem a mesma comida..." Eu pergunto pra eles: "quantos de vocês tem camas belíssimas em casa e dormem com 15 numa cela? Às vezes tá com frio e não tem cobertor, tem aquelas cobertinhas que a cadeia fornece... às vezes tem roupas bacanas, sapatos de luxo e tem que andar de chinelo..."

G não nega o contexto prisional, pelo contrário, ela traz este contexto para sala de aula para problematizar essa condição de existência junto aos seus alunos. Assim, define o espaço da escola como sendo onde os alunos tem possibilidade de quererem buscar mais. Para ela, a escola é um local diferente, porém numa perspectiva adaptativa ao mundo externo à prisão:

Eu vi que quando os alunos estavam na escola aqui [nome da unidade], eles ficavam mais felizes, eles ficavam assim... com vontade de procurar alguma coisa diferente... e alguns que saíram daqui que fizeram cursos de Administração... Auxiliar Administrativo... conseguiram emprego lá fora... Eu fui percebendo que a escola, ela tinha algo assim... de mudança mesmo.

Contudo, neste mesmo ponto ela aponta a educação como uma prática libertadora. E assim reconhece o sistema opressor do contexto carcerário.

[...] e também tem o problema que muitas vezes a segurança não entende... o nosso trabalho. Eu acho que o maior problema é com a segurança... quando você não consegue conciliar os dois... aí, fica complicado. É no sentido da educação que amplia! Porque a educação ela mostra novos horizontes... ela... ela liberta o cidadão né? O sujeito, ele é liberto pelo conhecimento que ele adquire... E aí o sistema... ele é um sistema... opressor.

A Educadora *G* está num movimento de reelaboração quanto às práticas educativas neste ambiente. Faz um esforço para tentar realizar uma educação contextualizada. Relata que atualmente sua prática melhorou por se encontrar estudando:

[...] eu aprendi novas formas de lidar... com as situações... a parte pedagógica minha mudou totalmente... porque hoje eu trabalho com temas, com... eu trabalho com o currículo né? Com o projeto... que a gente faz, planejamento... mas eu... eu vou moldando ele na realidade dos meus alunos. Por exemplo, se eu vou falar sobre doenças... quais são as doenças que esse público mais sofre? Eles estão mais vulneráveis? [...] Você trabalha o conteúdo inserindo questões de acordo com o contexto deles... ou inserindo o conteúdo no contexto deles.

G reconhece o contexto da prisão, evidencia a necessidade de um material e metodologias específicas para a educação nesse ambiente e aponta a preocupação em criar uma prática educacional que leve o aluno a pensar suas condições atuais de vida e a construção de um projeto para o futuro. Demonstra, portanto, que tem se movimentado rumo à uma reelaboração do ato educativo nas prisões, ao mesmo tempo que tenta problematizar o contexto prisional.

Educador *H*

O Educador *H* é um homem que atua há um ano e oito meses na educação em contexto carcerário. Seu ingresso se deu por meio de indicação e, à princípio, não se interessou devido aos procedimentos de revista que já tinha conhecimento. Mas acabou aceitando pela oportunidade de emprego.

No início de sua narrativa, descreve sua condição socioeconômica anterior à formação em docência, contando que retornou aos estudos por exigência da empresa em que trabalhava, pois tinha estudado até a 5ª série do Ensino Fundamental. Quando, ao concluir a Educação Básica, foi incentivado por um amigo a ser professor.

H então compara a profissão docente com outras profissões nas quais também pode ajudar pessoas, sua concepção, portanto, é de uma profissão que serve como assistência e apoio às pessoas. “Aí eu fui mexer com outras profissões, mas sempre ajudando as pessoas. [...] ensinando a elas a se modificarem”.

H enfatiza o respeito que tem por parte dos alunos. “Dentro do sistema prisional é diferente... você tem respeito... e você é respeitado... você conversa com os alunos...”.

Assim, busca adotar uma prática educativa numa perspectiva do conselho, rumo ao processo de cura e adaptação ao mundo externo à prisão.

[...] você tem condição de mostrar o crescimento do próprio aluno para ele ver o quê que ele errou... como que ele errou... pra eles se reintegrarem. [...] eu interrompo a minha aula pra mostrar pra eles onde que eles estão errados, porque eles tem que mudar a mente pra eles poderem se reintegrarem novamente à sociedade.

Ele concebe a educação em prisões como princípio reformador. “A educação nesse ponto é... reformar... é reformular uma pessoa que errou no passado para uma pessoa futura modificada”.

Para *H*, é preciso se adaptar às regras da prisão. Mostra-se favorável aos procedimentos punitivos, considera-os necessário.

Eu sigo as regras... que é o correto é você seguir as regras... do jeito que eles falam, hoje o procedimento é assim... então você segue o procedimento... que é da unidade, não adianta você querer mudar [...] não adianta querer mudar a unidade. [...] no primeiro momento é inadequado [os procedimentos], mas é adequado pelo

procedimento dentro das prisões... porque senão as pessoas acabam faltando com respeito.

No entanto, relata ter dificuldade com o tratamento dado aos presos por meio do número de Infopen⁶⁵. Toma, então, uma postura de distinguir o que é de interesse da prisão e o que é de interesse da educação, a fim de reforçar a diferença entre as duas perspectivas.

Difícil é quando eu ouço a palavra preso e Infopen... porque não é tratado mais como um ser... mas como um número. [...] Aí eu converso muito com eles e falo assim "olha, eu não chamo vocês pelo número do Infopen [...] eu quero saber o nome de um por um".

Dessa forma, *H* separa as funções da prisão como sendo punitiva e necessária e a educação como reformativa e curativa, ambos numa perspectiva adaptativa. Para desenvolver sua prática, *H* busca a permanência destes dois espaços e funções tais como são. Não quer mudanças e faz uma prática educativa descontextualizada, por meio de exemplos externos, buscando fazer com que o sujeito preso seja o único responsável por ser/fazer diferente ao sair. Não problematiza juntamente à ele suas condições anteriores à prisão, suas vivências no presente e nem um futuro em que possa atuar criticamente na sociedade. Dessa forma, evidencia-se que o movimento deste educador é pela aceitação do contexto prisional em sua forma punitiva e da educação em sua forma curativa, todo o seu esforço é pela permanência, em sua trama, desses dois ambientes, tais como se apresentam.

Educadora I

A Educadora *I* é uma mulher que há vinte e um anos atua na educação no sistema prisional. Seu ingresso se deu por meio de indicação, havia acabado de formar no magistério, oriunda do interior de Minas Gerais, era recém-chegada em Belo Horizonte em busca de

⁶⁵ Infopen em Minas Gerais significa Informações Penitenciárias do detento e é determinado por um número o qual toda vez que alguém é preso esse número é gerado para a sua admissão no sistema prisional mineiro e passa a ser sua identificação no sistema.

trabalho. Posteriormente, ao realizar concurso público tomou posse na mesma vaga em que estava ocupando. Alega que foi um momento muito difícil, pois entrou na vaga de uma professora que havia ficado refém na rebelião que acabara de acontecer.

Mostra-se ressentida por não ter tido nenhuma preparação para atuar neste ambiente. “Eu... eu falo, apoio nenhum! Né? Só vai... "vai dar aula!" [...] Me colocou dentro da... né? "Vai trabalhar! Peguei minha designação e "vai trabalhar"!”.

I relata as particularidades da prisão e de seu público, denominando-as de "difícil":

No começo né... assustador... nossa o lugar... né... quem é... e tudo. Então... no começo é difícil, só com o tempo que você vai... adquirindo esta prática. Mas no começo é muito complicado... pra toda pessoa que começa aqui é complicado no começo, e até hoje né? Os professores chegam e... infelizmente... vai direto pra sala... não tem um preparo. E só com a prática mesmo que você vai aprendendo. Não tem nada não! Quer dizer... não tem curso, não tem nada... do que te ensinam, é a prática mesmo, só isso que a gente aprende no dia a dia.

Ao enxergar as especificidades do contexto e do aluno, *I* reconhece que sua prática deve ser diferenciada da prática em escolas externas à prisão, apontando como discussão o tempo e o espaço em que esse aluno se encontra. Assim, diverge dos educadores que buscam a prevalência de uma "escola normal" no sistema.

[...] só com o tempo que ele [professor] vai aprendendo... seja as dificuldades que tem... o modo de dar aula... né... as metodologias... a metodologia pra ser usada aqui tem que ser diferente de uma metodologia usada lá fora. [...] Porque aí você tem que pensar no tempo, né, no aluno... na experiência do aluno... Tudo. Então é totalmente diferente.

I aborda a necessidade de um material didático específico para o sistema, visando o trabalho na perspectiva da realidade do aluno:

Vamos para os livros didáticos... livros didáticos não abordam tudo o que a gente quer... [...] eu lembro que [...] eu estava até na direção aqui da escola e eu tinha uma supervisora que era atuante... é igual... "vamos mudar esse... né... a forma como a gente vai planejar as aulas, vamos buscar é... mais informações nos jornais, vamos

trazer revistas, trabalhar com jornais em sala de aula, textos que estejam mais voltados para a realidade do aluno."

Para *I*, a educação escolar é o único caminho que pode contribuir para a ressocialização do aluno preso.

Eu acho que não é só... né... direito do preso, estudar... mas acho que principalmente... né... no sentido de mudança. Porque a educação é a porta... aqui na realidade é a porta de saída. [...] é onde que eles vão buscar, que eles podem crescer, que eles podem ver alunos que estão fazendo faculdade... [...] é onde que né... vai... eles podem ressocializar, que eles podem ter uma vida nova lá fora.

I assume que sua prática pedagógica é estruturada em torno do conselho.

Porque eu gosto, gosto mesmo... é... porque aqui é diferente, você tem... a gente tem é... a gente não tem que pensar só em dar aula, a gente tem que pensar... a gente tá trabalhando com o ser humano que... que né? Que... tem problemas, que tem que buscar... às vezes a gente não é só o professor aqui, a gente né... a gente busca... a gente aconselha... a gente é quase uma mãe né? Então assim, a gente trabalha muito com essa parte, com conselho, né, além do conteúdo que a gente tem que desenvolver.

Quanto ao suporte e ao acesso à recursos metodológicos, *I* relata que não obteve no início e que então adotava uma prática condizente com a escola externa à prisão.

Não tinha, a gente não tinha acesso. A Secretária de Educação também não preocupava... né... em dar um curso... eu trabalhava como se fosse... escola normal, como se estivesse trabalhando como lá fora.

Por fim, *I* deixa a entender que para lidar com os desafios, está caminhando rumo a uma posição mais crítica frente ao sujeito infrator. Ao passo que chega a questionar o papel da sociedade como responsável na construção desta situação.

Eu acho que o tempo que eu passei aqui [...] eu aprendi muito... é... entender o ser humano, a gente tenta entender né? É difícil, mas a gente tenta porque... independente de ser... né... professor... a gente está aqui, convive com eles... lá fora é como se fosse um bicho, mas na realidade não são! Eles são seres humanos, tem sentimento... tem família e é isso que a gente tem que trabalhar. [...] eu não vejo eles como um... um criminoso, que cometeu algum tipo de crime, eu vejo eles como seres humanos que tem todos os direitos [...] e que tem que ser respeitados. [...] eu pergunto assim... qual que é a contribuição da sociedade? Então a gente tem que pensar muito porque eles estão aqui.

Atualmente, mesmo após tantos anos de trabalho na educação em prisões, a Educadora *I* encontra-se num movimento de reelaboração do que seja a educação neste ambiente, pois ainda não conseguiu concretizar uma proposta contextualizada. Ela fornece pistas de que ainda está tentando familiarizar-se com as especificidades do contexto. Não considera que seu sentimento inicial mudou muito, relata que até hoje é difícil. No entanto, está mais tranquila por ter mais acesso aos recursos que possam embasar sua prática, o que no início aponta como a falta de ferramentas e apoio. A busca por compreender esse sujeito e o que o levou até a situação de prisão, demonstra um entendimento de que para conduzir sua prática tais reflexões são necessárias.

Educadora *J*

A Educadora *J* é uma mulher que atua no sistema prisional há 12 anos. Seu ingresso se deu por meio da designação e de forma muito sofrida. Foi algo que ela relutou muito, não queria de maneira nenhuma trabalhar numa penitenciária, ignorava quando via a disponibilidade de vagas para este local. No entanto, deparou-se com a realidade de ser a sua única oportunidade de emprego. “Só sei que eu peguei a vaga porque, ou pegava a vaga ou eu ficava sem trabalhar no ano. Peguei a vaga, mas não dormi! [...] eu falei que nunca ia ter coragem de entrar numa delegacia e vim parar numa penitenciária, né? Por falta de opção de trabalho!”.

Relata que seu sentimento inicial foi de muito medo. Para isso descreve o ambiente da prisão e a forma que encontrou para lidar com isso foi ser gentil com todos. “[...] fui entrando no pavilhão, porque nessa época era só nos pavilhões, não tinha porta específica da escola, até um mosquito que passasse na minha frente eu cumprimentava... de tanto medo”.

Assim, *J* trabalha com este diferente num movimento de negação do contexto da prisão e mais ainda, da própria prática educativa. “E a gente aqui não é só professora, professora é o mínimo... a gente é mãe, é psicóloga, né? [...] aqui a gente tem a possibilidade de ajudar quem já tá aqui, já tem uma vida né?”

E o caminho que vai encontrando é tornar sua função como de cuidar da higiene, sendo a escola o espaço para isso.

[...] cheguei lá o que eu observei é... estavam com uma unha muito grande, tanto do pé quanto da mão. E aquilo ali me chamou atenção, não saiu da minha cabeça... aí eu fiquei imaginando... o quê que eu poderia fazer [...] comprei um cortador de unha [...] para cortar a unha...e tudo, lixa, tudo... separadinho... levava... e... passei a cortar a unha deles. [...] Aqui, é um modo de carinho que a gente tem que ter com as pessoas... ajuda muito... sabe? Eles são jogados, gente!

Tal situação aconteceu quando foi professora da classe dos presos diagnosticados como loucos infratores. No entanto, numa prática de cuidar da higiene *J* nega seu papel de docente. Isto fica evidente ao narrar sua prática pedagógica numa perspectiva de não exigir muito desse aluno, de tornar o estudo algo prazeroso, fácil e tranquilo.

[...] independente de ser adulto ou criança é... tem que ter material... igual. Eu uso muito de... de... educação infantil... para meus alunos aqui. [...] eu tenho uma turminha... não quero dizer que não tenha problemas não... tem! Mas a gente sabe contornar... a gente vai contornando... a gente vai sendo mãe aqui, psicóloga ali...

E continua afirmando este método, inclusive ao se deparar com um aluno que não tem o hábito de leitura, e se dirige a ele dizendo o seguinte. “Que tal você ler uma frasezinha? Eu procuro um livro assim bem fininho... bem tranquilo pra você ler...”.

Mesmo negando a escola, além de conceber sua prática numa perspectiva humanitária, também a entende na concepção do curar, numa dimensão adaptativa desse sujeito, que, inclusive, é o único responsável por sua mudança de vida. “Falo: "gente eu tô aqui só para ajudar, mas vocês tem que querer mudar a vida, né, depende de vocês". [...] a gente tá tentando resgatar, eu pelo menos estou tentando fazer a minha parte”.

Outra dimensão abordada pela Educadora J é a concepção que tem do sujeito privado de liberdade. “[...] eu continuo tendo dó... eu continuo, independente do que eles fizeram... eu... eu acho que as pessoas que estão aqui são é dignas de dó, sabe”?

Assim, ao narrar um ocorrido, no qual um preso desabafa sua tristeza e chora pelo fato de estar distante da família, J reafirma a importância de assumir outros papéis que não sejam de professora:

[...] e chorava perto de mim. Eu... eu falava com ele "pode chorar, não tem problema" né? Mas é porque ele não pode chorar lá [pavilhão], não pode chorar perto do Agente. Uai! Eles... eles tem sentimento também... pode até parecer que não... sabe... eles tem sentimento.

A dimensão dada por J à escola na prisão é de um espaço de cuidados, de acolhimento, para tratar seus alunos. “[...] a escola acolhe né? Acolhe... trata... como... um ser humano. Aqui é tratado como um ser humano”.

O seu esforço está todo concentrado para negar a escola como local de práticas pedagógicas e estabelecê-la como um local que ameniza e trata as marcas da punição que o contexto prisional impõe. Por isso considera que seu maior desafio é justamente conviver com os procedimentos de disciplina e segurança próprios do ambiente carcerário.

[...] é essa vinda deles para aqui... que é bem complicado... bem complicado... Nossa! Difícil! A gente faz de tudo! Né? Para que o aluno venha... que... que venha, que goste, que estude mesmo e tudo, e aí chega os Agentes... um desafio muito grande é essa revista... a revista tem que ter... mas... nossa! Que isso! Meu Deus!

E então para conseguir lidar com este desafio J busca na fé o apoio necessário:

Eu pensava: Meu Deus! Nunca, ali... vou entrar! Nossa! Não tenho coragem não... não tenho coragem!" Mas aí... é... Deus me ajuda tanto que eu... só vejo coisas boas aqui... as coisas ruins Ele... tampa da minha visão, eu não vejo.

Pode-se observar que *J* nega e foge a todo momento do contexto prisional. Ainda não conseguiu assimilar suas especificidades e encaixá-las na construção de uma prática educativa. Por estar sendo algo muito difícil o caminho adotado por *J* foi o de negar também o contexto escolar e as especificidades de seus alunos. Portanto, desenvolveu sentimentos de amor, carinho e pena como forma de organizar sua prática pedagógica, negando assim o seu papel como professora.

Educador *K*

O Educador *K* é um homem que trabalha há nove anos no sistema prisional. Seu ingresso se deu por meio do processo de designação, sendo que seu maior interesse era o estágio obrigatório que deveria realizar para concluir o curso de graduação. Relata que conseguiu a vaga por que um amigo não a quis por sentir medo. Diz que não sentia medo devido experiência profissional na área de segurança por um longo período e assim pensou que seria algo tranquilo a educação neste ambiente. No entanto, conta que não foi da forma como havia pensado, demonstrando que sentiu certo impacto por estar numa situação diferente à que era acostumado enquanto um executor da segurança pública.

Aí eu vim, achei... até foi surpresa aqui porque não foi assim... porque aqui, pra chegar até aqui na cadeia, pra trabalhar aqui, quem não tem costume, não tem assim muita orientação, não... não tem assim muito preparo, não tem um preparo psicológico... não tem nada... quer dizer, o cara chega aí... se der certo deu né? Quer dizer é uma coisa assim, eu pensei que fosse mais... mais tranquilo, mas... assim... não é não.

K questiona a academia por falta de um preparo para atuar em unidades prisionais, alegando que nem mesmo a faculdade conhece o que se passa dentro de uma unidade prisional. “É a faculdade não prepara... a faculdade... eles... a faculdade ela nem conhece o quê que é cadeia né? Nunca ninguém falou comigo sobre isso aqui... eu nem conhecia”.

Para ir lidando com a situação desafiadora e falta de preparo, fez um movimento de colocar-se no lugar do preso e até familiarizar sua experiência enquanto menino de rua com a

situação dos seus alunos. Pois, ao contar sobre o seu sentimento ao entrar na penitenciária recorre a essa sua história para explicar:

Meu sentimento... eu, eu tenho uma experiência assim desse pessoal, de... de... assim de prisão porque eu fui menino de rua né? [...] estive no Parque Municipal quase mais que duas semanas lá, caçando meus parentes ali e não achava né, e fui ficando ali né, com aquela dificuldade ali. Então eu tive essa experiência já de... de dificuldade né. Então... e esse pessoal aqui, se você fizer uma análise aí todo mundo tem uma história só, a história é só pobre, na maioria né?

K tenta, então, demonstrar um sentimento de compreensão ao considerar as condições socioeconômicas desses sujeitos. Por perceber sua história de vida semelhante a que seus alunos também vivenciam, optou por adotar uma prática educativa baseada no exemplo, mais especificamente em seu próprio.

O sentimento que eu tenho aí é de muita felicidade porque eu acho que estou passando alguma coisa para eles assim, que... que eu sei de vida, que... vai passar... entender que muitos podem seguir a gente né, pode seguir o exemplo da gente. [...] eu dou essa esperança para eles né. Porque eu demonstro, eu falo mesmo da minha dificuldade [...] eu falo o que aconteceu comigo... então pra mim é eu dar meu exemplo de vida que o camarada mesmo com dificuldade ele consegue sair fora, né? Porque ele tem que pegar a gente como um exemplo de vida.

E, ainda, para conseguir exercer sua prática na especificidade deste ambiente tece comparações entre os alunos, enquanto presos, e os externos:

Aluno aqui dentro tá muito melhor que lá fora. Eu dei aula no [nome do bairro] ali ó, nossa Senhora! É uma agressão terrível! Aqui não, aqui eu não tenho problema... Eles podem ser ruim aí fora de lá, mas aqui dentro não é não. Aqui dentro são todos muito bons, eu vejo assim... são todos alunos bons mesmo, todos!

Todo esse seu movimento para se familiarizar com a prática educativa nas prisões, leva-o a compreender a educação na perspectiva do curar. “Os que estão estudando eu tenho...

eu tenho certeza que no meio de 10, eu não... eu não vou falar assim tudo não sabe... mas a metade... já quer uma mudança né? Metade de dez... cinco salva!”.

Nesse sentido, compreende a prisão como um local punitivo, pois tal função contribui para a correção do sujeito infrator, reforçando que mesmo assim deve ser e permanecer.

O lugar [a prisão] tem que ser um lugar ruim mesmo, não pode ser bom. Eu falo com eles né? "Isso aqui tem que ser ruim, não pode ser bom, porque se fosse bom até meu filho ia vir para cá." [...] tem que ser assim um lugar de... de... correção... um lugar de... de um vigiar muito [...] um lugar bem diferente de lá de fora. [...] Não pode ser melhor que lá fora, lá fora tem que ser sempre melhor. [...] porque o cara tem que pagar pelo que ele fez, tem que lembrar que ele é preso, não pode esquecer disso né? [...] Então se ele é preso não é à toa que ele tá preso.

A partir dessa diferenciação, posiciona a escola como o local de refrigério para a punição sofrida. E assim, separa e delimita as funções das duas instituições. “[...] a cadeia não presta não, mas tem uma escola lá que dá apoio... então a gente pode até pensar que aqui é ruim, mas tem uma escola aí dentro”.

Em sua narrativa demonstra que sua maior dificuldade está na tensão que o ambiente gera, principalmente pelo tipo de pessoas que ali estão, onde não se pode confiar em ninguém, exigindo um estado de vigília constante.

A dificuldade daí é... a gente tem que estar sempre com um pé atrás né? Você não pode trabalhar aí tranquilo, assim... achar que você está num lugar normal, porque aqui é um lugar diferente, aqui é um lugar de... quem tá aqui não tá aqui a toa né? [...] aqui... é... é... alerta direto, você tem que ficar um alerta né? [...] fiquei meio apreensivo. Inclusive até hoje né, eu venho trabalhar aí, mas sempre com um pé atrás não é não? Você não pode expor demais né? Falar pouco e ouvir mais né? Então é um ambiente desse jeito.

Nota-se na fala de *K*, que, além do desafio de ter de assimilar esse contexto e o sujeito preso na perspectiva enquanto educador, diferentemente de sua experiência anterior, sua dificuldade também se deve à falta de preparo e orientação específicos para atuação neste ambiente. A apreensão inicial frente às especificidades da prisão e de seu aluno ainda permanece, e, para lidar com isso, tenta demonstrar um sentimento de compreensão para com seus alunos infratores, ao considerar as condições socioeconômicas desses sujeitos, ao mesmo

tempo em que reforça o papel punitivo do cárcere. Por isso, faz um movimento de distanciar escola e prisão.

Educadora L

A Educadora *L* é uma mulher que atua há nove meses na educação em prisões. Seu ingresso se deu por meio de indicação. Passava por um momento em que necessitava de emprego e esta foi a sua oportunidade. Conta que considera o início de suas atividades na unidade prisional tranquilo, não sendo algo que lhe causasse medo. Tal fato se deve por ter começado a dar aula no espaço em que fica o prédio sede da escola. Um espaço físico bem semelhante a uma escola externa que lhe proporcionou certa calma.

O primeiro contato que eu tive aqui com os alunos foi relativamente tranquilo... é... eu não tive... medo... nem preconceito. [...] quando eu cheguei aqui eu dava aula só nas escolas que tem dentro da unidade. Eu dava aula aqui onde nós estamos e no anexo que tem uma escola também lá no... na outra parte da unidade. É... eu não dei aula... no pavilhão no primeiro momento. Então, é... eu vinha trabalhar e o ambiente da escola aqui é muito... os professores estão sempre aqui... tem os Agentes Penitenciários... e os alunos são só mais algumas pessoas que vão estar frequentando este lugar. [...] fiz meu trabalho.

Dentro deste espaço sentia-se confortável, pois não enxergava o ambiente prisional. No entanto, ao ter seu primeiro contato com o pavilhão, entrou em estado de tensão. “Aí foi meu primeiro contato com o pavilhão. Aí nesse momento, eu professora... tive... um baque! Porque uma coisa é você estar dentro de uma escola... mesmo que seja numa unidade prisional, uma outra coisa é ser dentro do pavilhão”.

Para lidar com esta situação, foi tentando se adaptar; na tentativa de fazer o pavilhão transformar-se num espaço mais próximo ao escolar.

[...] eu comecei a pensar da seguinte forma: "se eu estou no pavilhão eu tenho que pensar que no pavilhão estão... tem uma sala de aula..." então não posso também... entrar ali com medo... com preconceito... com receio ou me sentir intimidada. E eu passei a trabalhar no pavilhão de uma forma bem mais é... tranquila do que o primeiro contato [...]

Ao falar de sua experiência no pavilhão, a Educadora *L* diz o que pensa da condição docente no contexto prisional:

[...] a maioria dos professores, eles não... eles... eles enxergam isso daqui como uma ameaça! Os que estão lá fora no caso... uma ameaça! Não é que não seja... a gente tem noção do perigo que a gente corre, que aqui é uma bomba relógio. Mas... é... o professor que é professor não vai olhar isso não... entendeu?

E então, em sua última frase neste trecho põe em evidência sua negação ao ambiente prisional ao afirmar que aquele que é educador em prisões não vai se ater às especificidades deste local. Portanto, assume que precisa ser mais do que professor para lidar com a situação.

[...] aqui a gente vai além de educador... A gente é um pouco... um... uma mão que ajuda puxar eles de onde eles estão. A gente tem que além de educar, além do ensinar... o ensinar que está nos livros... né... a gente tem que ensinar também as questões da vida, os valores da vida.

A Educadora *L* frente a esse inusitado, diferente e desestabilizador objeto, durante toda a sua narrativa, evoca a universidade tanto em seu papel formador, quanto numa súplica de suporte. Isso demonstra que, como não foi preparada pela faculdade para enfrentar esta situação, *L* a chama para socorrer os professores que ali estão, anseia pelo amparo institucional acadêmico para dar conta deste novo espaço e especificidades de seu alunado.

Eu acho que o professor que está sendo formado na academia ele não tem essa noção de que ele tem essa possibilidade de atuar numa unidade prisional. [...] Você sabe que é um público diferenciado... e lá... fora quando a gente está estudando na faculdade, a gente estuda aluno... a gente estuda aluno... sociedade que vive em torno da escola... e tudo... e a gente esquece que tem aluno também... preso. [...] é um assunto que na faculdade, no meio acadêmico, ele está muito defasado. Por que não... eu momento algum, em aula nenhuma ouvi minha professora falar em sistema carcerário... sistema prisional... ou professor atuar ali dentro. [...] Eu acho que isso tem de ser trabalhado nas faculdades... nos cursos... justamente para preparar, por que isso... por que a tendência é que o professor já se esgote por... de maneira geral... porque ele é pouco valorizado. Quanto mais um professor dentro de uma unidade carcerária! [...] Então eu acho que isso tem de vir desde das... das... pesquisas... que vão comprovar a necessidade de... de... de... sim, na faculdade

abordar este assunto... e ao mesmo tempo as pesquisas vão colaborar para que políticas públicas voltadas para o professor que atua nessas unidades sejam melhoradas... assim eu penso! Que tudo começa com o acadêmico mesmo[...].

L elabora a possibilidade de se construir uma escola que possa estar fora, em termos físicos e simbólicos do pavilhão, símbolo do presídio.

A gente não está pagando pena nenhuma por isso que a gente não tem que... que dar aula no pavilhão. Acho que daqui pra frente... se tiver que melhorar essa questão de... de... ensino... nas penitenciárias... uma das coisas que devem ser pensadas... repensadas, é a estrutura física... do espaço físico para atender esses alunos. [...] quanto mais se aproximar do ambiente escolar dentro da unidade prisional, eu acho que isso vai ter mais efeito. [...] Então eu acho o seguinte... você tem que repensar a questão do ensino... primeira coisa a repensar é o espaço físico... dentro de pavilhão... eu acho que não é lugar de professor dar aula e nem de aluno aprender não.

Sua proposta é retirar a escola do contexto prisional.

[...] eu ensinar é mais fácil do que o próprio... o coitado do aluno aprender... como é que aprende ouvindo, naquele barulho? Então eu acho que se ele deslocasse para uma unidade... se dentro da unidade tivesse uma escola específica para ensino e eles se deslocassem do pavilhão para a escola... geraria mais trabalho? Geraria... tá... mas eu acho que o efeito na vida dessa pessoa poderia ser melhor [...].

L não tem muita expectativa sobre a possibilidade de mudança do preso por meio da escola.

Realmente... eu acho que tem que pagar mesmo... por que às vezes eles destroem famílias né? Mas se você não der uma oportunidade pro cara mudar, ele vai continuar destruindo família... entendeu? [...] se a gente conseguir recuperar um desses 20 alunos que vem pra escola, serão 2.000 pessoas que não vão ser afetadas lá fora [...].

Dessa maneira, para conseguir lidar com os desafios do contexto, *L* busca construir uma escola normal. No entanto, seu esforço em se fazer na prisão essa escola não é bem sucedido.

Então eu acho que a estrutura física tem que ser repensada nas penitenciárias. A falta de material... que também acaba que é físico né? Material... livro didático mesmo [...] eu tenho uma dificuldade tremenda por que as minhas aulas... eu detesto passar coisa no quadro, porque eu acho que é uma perda de tempo... eu prefiro explicar... mas você precisa de uma fonte de consulta... você não consegue armazenar tudo o que um professor fala.. entende? E onde eles [presos] tem essa fonte de consulta? Eles não tem...[...] livro didático o aluno lá fora tem livro didático, ele leva pra casa... aqui não."Ah mas não pode levar pra cela!" [...] ele nem precisa levar o livro para cela [...] Além do tempo que ele vem pra escola, ele ter um tempo para vir estudar [...] Sabe quando você está na faculdade e você tem aquele tanto de baia separada e que fica o pessoal estudando ali? Porque que ele não pode ter isso... entendeu?

Em uma de suas falas, ao relatar uma de suas aulas, abordando um assunto no qual tem a possibilidade de trazer a prisão como contexto e a situação social de seus sujeitos, *L* escapa e foge. "Aí virei para eles e falei assim: "Vocês querem saber o que acontece com vocês? Com vocês que eu digo é com todo mundo... tá gente? Não estou falando só com vocês que estão nessa situação aqui não...".

Então a direção que *L* está tomando é a de negação. Ao chegar em um conteúdo em que o contexto é colocado, esquiva-se e coloca seus alunos no mundo externo à prisão. E assim, ao tecer reflexões sobre os fatores que levam o sujeito à condição de prisão, foge da discussão e aponta a perspectiva de como pode adaptar o sujeito ao contexto fora do cárcere.

Eu acho que o aluno aqui, ele vem de... de... de... de uma realidade tão diferente... mas que ao mesmo tempo aborda "n" tipos de crimes... que a gente fica o tempo todo pensando assim: "o quê que fez esse camarada chegar aqui? Mas o quê que eu posso fazer para esse camarada sair diferente?"

Por fim, ao falar de seus sentimentos, *L* aponta uma imposição para inferência articulada com seu tempo neste ambiente. "[...] se eu tenho um receio hoje... eu tenho que me adap... "mas eu preciso desse emprego?" Eu tenho que me adaptar...".

A educadora *L* encontra-se numa fase em que está tentando assimilar todas as diferenças entre o que entende como deve ser uma escola e a prática educativa frente ao que as especificidades do contexto prisional interferem e dificultam a execução de sua atividade. Então, a todo o momento, *L* está debatendo a falta daquilo que considera ser essencial para o desenvolvimento de sua prática pedagógica ancorada no que conhece referente ao externo à

prisão. Assim, a forma que está encontrando para lidar com todo esse desafio é negando o contexto prisional e a situação concreta de seus alunos.

3.2 – Alguns apontamentos sobre as trajetórias

Em consonância com os resultados das pesquisas de Vieira (2008) e Nakayama (2011), o grupo participante desta pesquisa é caracterizado por maioria do sexo feminino, com idade entre 22 anos a 71 anos, no qual a maioria está acima dos 40 anos. Quanto a formação, apenas dois não possuem curso superior completo, dois possuem Pós-Graduação Lato Sensu completa e dois estão cursando, uma está cursando 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 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, 2014), 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).

Nesta pesquisa os educadores afirmam que não tiveram na formação inicial informações sobre a educação prisional. Somente uma entrevistada informa ter participado de um curso de formação continuada. Esta falta de preparo é confirmada nas entrevista por meio do apelo que os educadores a todo momento demonstraram fazer às faculdades para que estas passem à olhar para esta 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 esta demanda.

Com relação ao local de moradia, a maioria dos participantes reside em regiões onde há maior concentração de grupos populacionais de baixo nível socioeconômico. Este dado é importante ao verificarmos que os professores integram os mesmos grupos sociais que os sujeitos privados de liberdade. Isso nos leva a refletir sobre a possibilidade de uma relação mais próxima no sentido de identificação. Ou não, talvez rejeitem esta proximidade no intuito de evitar comparação junto aos presos. E ainda, perguntamos qual é a reação de um educador que vai para a sala de aula educar alguém que lhe é tão próximo em termos socioeconômicos. Em nossa pesquisa não cuidamos disso, mas trata-se de indícios para se pensar trabalhos futuros.

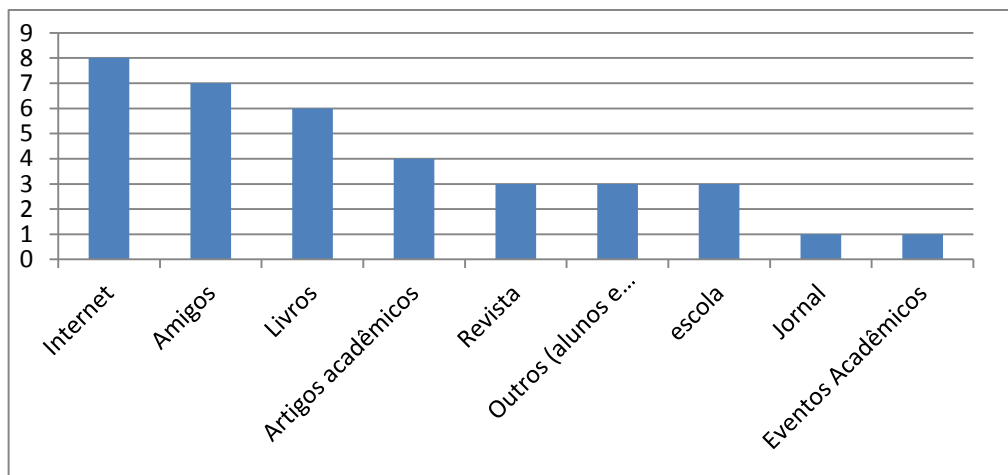
Um dado que chamou a atenção é quanto a inserção profissional. No que tange ao ingresso e motivação do exercício da docência em prisões, três disseram que foi por convite e/ou indicação, também há três que citaram necessidade/falta de opção, três deram motivos missionários (acreditar na educação e transformação 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.

Este 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, conclui-se 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." (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 ter sido a última coisa que lhes restaram.

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. E os sentimentos relatados gerados em decorrência desse conhecimento foram: sentimento de fuga do assunto, sentimento de algo diferente, sentimento de nada de anormal, sentimento de esperança na educação como fator de mudança do indivíduo e curiosidade. Note-se aqui que apesar de não terem formação sobre esta prática, eles tinham algumas informações anteriores, mas a maioria relatou busca por informação após o ingresso na unidade, na tentativa de se familiarizar com esta prática ainda

tão desconhecida para eles no início. O Gráfico 6 nos possibilita visualizar quais foram as fontes mais consultadas pelos educadores.

Gráfico 6: Fonte de informações dos educadores sobre o objeto



Elaboração própria

A internet aparece como a que mais foi consultada na busca de informações, em seguida foi a opção por meio de amigos. A consulta a referências acadêmicas (livros, artigo, revistas, eventos acadêmicos) é indicativo de um 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 na instituição o professor é recebido pela direção da escola e supervisores e informado das condutas a serem adotadas.

Vale a pena ressaltar o sentimento manifestado pelos educadores de que são mais respeitados pelos alunos presos do que os alunos de escolas externas à prisão. As pesquisas de Onofre (2002, 2014), Vieira (2008) e Nakayama (2011) também mencionam este fato.

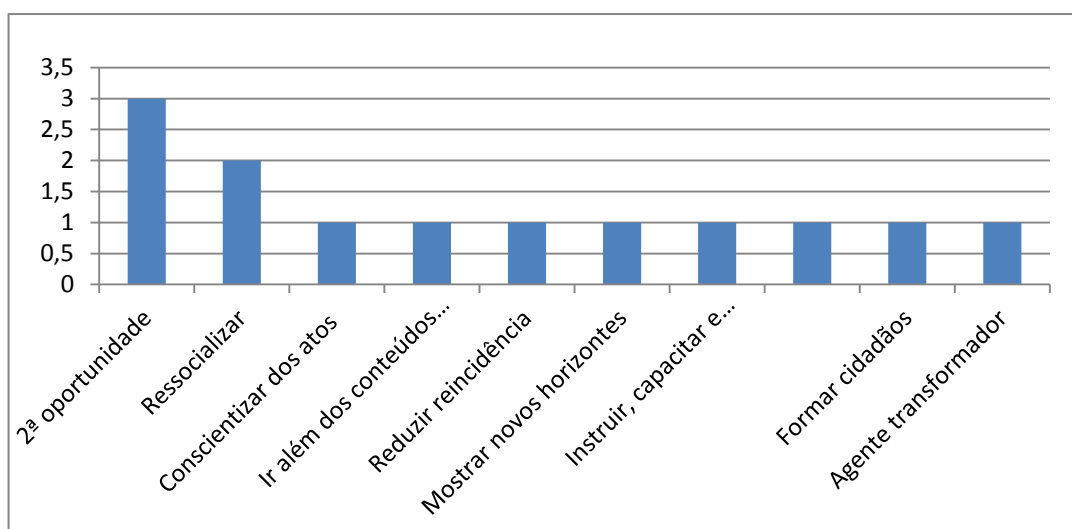
Onofre (2002, p. 155) relata que "os professores que trabalham em escolas fora da prisão acreditam que, no presídio, são até mais respeitados".

Vieira (2008, p. 93) relata que na fala dos professores "os mesmos dizem valer a pena trabalhar naquele espaço pelo fato de os internos os valorizarem, os respeitaram, diferentemente do que vivem em suas realidades extra-muros." Tal fato leva a entender que os educadores objetivam na imagem desse aluno educado, interessado e que valoriza o professor a justificativa de suas permanências na educação em contexto prisional.

A existência de contradições entre os fins das prisões e os fins da educação tal como apontam a maioria dos estudos sobre a educação em prisões, Onofre (2002, 2014), Julião (2012), Ireland (2011), foram reconhecidas pela maioria dos professores e apontada como um dos fatores que geram os conflitos no ambiente prisional.

A dimensão do punir, colocada como responsabilidade do presídio, e o de educar/curar/transformar, como responsabilidade da escola aparece na maioria dos relatos. No gráfico abaixo sistematizamos as narrativas dos educadores a respeito dos objetivos da educação nas prisões.

Gráfico 7: Objetivo da educação na prisão para os educadores



Elaboração própria

Observa-se nestes dados que a maioria indica que a educação em prisões configura-se como sendo a segunda oportunidade ofertada ao sujeito que não estudou quando em vida livre demonstrando a perspectiva compensatória, já superada, da EJA, seguido pela possibilidade de ressocialização, discurso historicamente construído e enraizado para um dos fins da pena privativa de liberdade. Neste caso, nota-se que retiram esta função da instituição prisão e a transferem para a instituição escolar, numa tentativa de justificar a prática educativa neste ambiente.

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 atuarem neste ambiente se ancoram no modelo de instituição escolar lhes seja familiar. Em síntese, as narrativas dos educadores indicam alguns pontos que sinalizam para apreender o que denominamos de movimento de suas representações sobre a educação na prisão:

- Manter a escola como um espaço físico e simbólico separada das práticas prisionais.
- Afirmação da prisão com a função de punir.
- Não explicitação do contexto do aluno como um preso, notadamente no que diz respeito aos motivos do aprisionamento.
- Emergência, ainda que em menor número, de discursos que vinculam a escola ao contexto, como a referência a *cela escolar*.
- 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.

No próximo capítulo, a partir desses relatos e tendo como ponto de partida os temas emergidos e compreendidos nas dimensões da pressão para inferência, do estranho e da informação, levanta-se a compreensão dos movimentos instaurados pelos sujeitos no processo de construção de suas RS sobre a educação em prisões.

4. O MOVIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES

Por meio das informações levantadas e analisadas evidenciou-se que o objeto desta pesquisa 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 estes desafios está a necessidade de busca de informações e de apoio concreto por meio de materiais didático e outras ações para sua apreensão, na tentativa de tornar familiar o não familiar. Conforme Sá (1998, p. 69,70), este é um dos princípios na identificação das RS como sendo aplicável "a qualquer coisa que seja - ou em alguma ocasião tenha sido - nova ou estranha para conjuntos sociais específicos".

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 esta pressão evidenciou-se. Os educadores encontraram-se numa situação a qual não puderam escapar, mesmo que alguns relataram esta tentativa, eles foram pressionados pelas circunstâncias de necessidade de inserção no mercado de trabalho. Esta inserção tornou-se mais tensa pela falta de formação e informação suficientes que lhes permitissem um maior entendimento sobre as atividades que desenvolveriam. Importante destacar neste ponto que essa entrada e o encontro com os alunos na condição de presos foi marcada pelos sentimentos do medo, ansiedade, apreensão, dentre 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, dentre outros. Os entrevistados relataram esses sentimentos inicialmente, e disseram que, atualmente, o mesmo está sendo superado, portanto, reelaborado. 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 para 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 e rotina do sistema: "Apesar do que o procedimento da entrada [revista] ser um pouquinho chato, rigoroso..." (Educadora E).

Nesse sentido, cada um dos entrevistados foi lidando com a diferença de uma determinada forma. Criou-se, então, dois grupos e posicionamos os educadores conforme o movimento instaurado e o caminho que estão seguindo, buscando analisar em qual direção esse percurso está indicando. No primeiro, encontram-se os educadores que se movimentam no sentido de compreender a prisão como função punitiva e a função da escola como cura. Estes educadores aceitam e buscam conviver com o contexto prisional tal como ele se apresenta ao longo de sua história. No segundo grupo, estão os educadores que se movimentam no sentido de mudança de suas representações com relação ao sentido já consolidado do que seja a prisão e a escola neste contexto. Este grupo se divide em três subgrupos: em um grupo encontram-se os educadores que negam o sistema prisional, no outro, os que estão reelaborando este contexto e ainda um de transição entre estes dois. Dentro dos que negam há ainda dois agrupamentos: em um, os que estão tentando tornar/manter a escola como "normal" e no outro, uma que nega a função da escola neste ambiente. No Quadro 4 sistematizou-se a categorização utilizada.

Quadro 4: Representações Sociais: permanência e mudança

Movimentos				
Grupo 1 - Permanência	Grupo 2 - Mudança			
Aceitando o contexto prisional (função punitiva)	Negando o contexto prisional (veem a dimensão punitiva)		Transição	Reelaborando o contexto prisional (compreensão do educar)
Educação na função curativa	Escola externa e com função curativa	Negação da escola	Transição escola externa e prática contextualizada	Escola e prática contextualizada
Educador H Educador K	Educadora A Educadora C Educadora D Educadora E Educador F Educadora L	Educadora J	Educador B	Educadora G Educadora I
02	06	01	01	02
12				

Fonte: Elaboração própria

Para dar imagem aos movimentos de construção das representações, utilizaram-se como referência algumas expressões adotadas pelos entrevistados ao falarem da prisão e da educação.

4.1 Grupo 1 - Movimento de permanência

"O lugar tem que ser um lugar ruim mesmo, não pode ser bom" (Educador K)

"A educação é reformular uma pessoa que errou" (Educador H)

Os educadores que aceitam o contexto prisional e se esforçam por sua permanência da forma que ele se apresenta segundo sua construção histórica, vivenciaram inicialmente um sentimento de apreensão quanto ao ambiente.

O Educador K relata que esperava encontrar algo mais tranquilo, dado os saberes prévios que possuía sobre o sistema prisional por meio de sua atuação na segurança pública. Assim, a estratégia adotada por H e K para amenizar o impacto do local e as especificidades do aluno foi o de incluírem em suas tramas o pensamento de que a prisão deve ser tal como é conhecida; em sua forma punitiva. Entendem que o sistema prisional não precisa mudar, pois

para lidar com este estranho não querem debatê-lo e nem questioná-lo em seu formato e conceitos. Por isso, não veem necessidade de exercerem uma prática educativa contextualizada e problematizadora. Evidenciou-se em suas narrativas que se apresentaram para assumir suas aulas com uma compreensão de educação no modelo escolar externo e a vivência do estranhamento frente à educação neste contexto exigiram dos mesmos reformularem suas formas de pensar, sentir e agir delimitando a função da prisão como punitiva e trazendo para a educação a função curativa.

Os dois educadores, durante as entrevistas, mostraram uma necessidade de contarem sobre suas condições pessoais de vida, suas trajetórias até chegarem ali e experiências pautadas em dificuldades socioeconômicas oriundas pela privação de recursos financeiros. Apresentam ainda, como semelhança, o retorno aos estudos após interrupção devido ao início de atividade laborativa. Nesse sentido, desenvolvem uma prática baseada em conselho, objetivada nas experiências de vida de si mesmos, que conseguiram lograr êxito social e profissional, mesmo diante de muitas adversidades, reproduzindo, portanto, um discurso da meritocracia. Isso não quer dizer que não seja necessário o esforço pessoal, mas se pensamos em uma educação que possibilite uma transformação social, não podemos deixar de considerar que uma consciência e atuação crítica na sociedade é um fator determinante para promoção de mudanças. Portanto, apesar de trabalharem com os conteúdos escolares, esses educadores ampliam sua atuação com o foco na contribuição para o processo de regeneração do infrator aluno.

Ambos relataram a busca por informações em jornais e internet. Tal fato demonstra que a forma de pensar e reforçar a prisão em sua função punitiva, por *H* e *K*, ancora-se no discurso socialmente produzido e reproduzido pelos blocos hegemônicos, difundidos por intermédio destes meios midiáticos, que buscam reafirmar e justificar a pena privativa de liberdade como castigo necessário àqueles que traíram o contrato social e necessitam de serem retirados do convívio na sociedade para que, além de punidos, possam ser ressocializados. O que remete à Gramsci (2011), quando aponta que as classes sociais dominadas e dominantes partilham de uma compreensão de mundo imposta por esta última e que corresponde à função histórica de sua ideologia. Nesse tipo de discurso não há o questionamento quanto aos motivos sociais, econômicos, históricos e culturais que possam levar sujeitos ao cometimento de crimes, bem como os processos punitivos e/ou ressocializadores que eles passam nas prisões. Interessa-se tão somente seu isolamento na prisão, devolvendo a paz social, e ao retornarem que estejam de outra forma. Fornecem assim, um entendimento utilitarista para a

função docente no sistema prisional. Inclusive, relatam como perspectivas futuras e profissionais a permanência na educação em prisões mantendo uma postura colaborativa na mudança de vida dos alunos.

Para *H* e *K* educação na prisão deve servir para consertar os sujeitos que precisam se apresentar de forma diferente enquanto egressos do sistema, em suas falas, reformulados. Deposita no aluno preso a responsabilidade unicamente dele para o rompimento com uma vida delitiva. O Educador *H* não questiona e/ou discute os motivos que levaram este sujeito às vias criminosas, em sua compreensão o único fator para tal situação é a escolha pessoal de cada um, portanto dependendo também das escolhas destes sujeitos o regresso ao convívio social de maneira, em seu dizer, reformada. Embora o Educador *K* apresente um pensamento crítico sobre a produção social de sujeitos vulneráveis e mais susceptíveis ao envolvimento com o crime, não problematiza este assunto com os alunos e eleva este questionamento para outro nível, àquele que possa ajudá-lo a conseguir conviver com a especificidade desse aluno. Aqui, retoma-se ao estudo de Antunes-Rocha (1995) sobre a posição do lugar do pobre na educação, pois vemos que esta forma de pensamento se ancora no discurso social e historicamente construído na desqualificação social e política dos pobres para justificar uma prática educativa punitiva e curativa.

Portanto, ambos acreditam que a punição da reclusão, aliada ao tratamento fornecido pela educação e mais a decisão de mudança desse aluno certamente possibilitará a ele sair da prisão recuperado. Mas, ao mesmo tempo se dizem conscientes que não serão todos os alunos que mudarão de vida, e novamente, entendemos esta posição ancorada nos conhecimentos docentes construídos ao redor da incapacidade de êxito escolar de sujeitos possuidores de características tais como os presos.

4.2 Grupo 2 - Movimento de mudança

Os educadores que estão se movimentando no sentido da mudança de entendimento do contexto prisional e da educação ali inserida o fazem de três formas.

Para cada movimento instaurado neste processo de mudança existem possibilidades de condução de suas práticas educativas. Esse grupo é composto pelos educadores que, no decorrer da entrevista, teceram reflexões sobre a experiência, relataram buscar informações

com amigos e colegas de profissão, em cursos de pós graduação, jornais, meios acadêmicos, internet e livros, que possam orientar a produção de novos referenciais. Assim, este grupo divide-se em três subgrupos conforme o caminho que estão traçando para construir suas representações.

4.2.1 Subgrupo 2.1 - Negação do contexto prisional

"As coisas ruins eu não vejo, Deus tampa a minha visão" (Educadora J)

Os educadores do grupo que estão se movimentando rumo à negação do contexto prisional o fazem pela dificuldade que estão tendo para se apropriarem do mesmo. Tal atitude concretiza-se para conseguirem continuar atuando na prisão. Mas isso não quer dizer que deixem de ver a dimensão punitiva do mesmo. No entanto, todas as vezes em que falaram de uma situação em que as particularidades do contexto aparece, eles se esquivaram por meio do "mas": "o Asp não acredita", "é tudo censurado", "o aluno que cometeu atrocidades"; "mas é tudo normal", "mas aqui é tudo muito bom", "mas é prazeroso até trabalhar aqui", "mas aí fica uma relação muito bacana". Assim, o processo de construção de representações desse grupo diante do novo, leva-os a negarem o contexto, no entanto, de maneiras diferenciadas: os mais antigos não apresentam dúvidas, pois conseguiram assimilar o contexto como distante. Os recém-chegados estão debatendo a ideia de não conseguirem compreender a instituição prisão como espaço de práticas educativas. No entanto, deram pistas de que, apesar de se encontrarem ainda no momento de dúvidas, caminham no sentido da negação.

Os Educadores *A*, *C*, e *F* já fizeram um esforço para separar a escola da prisão, eles estão numa posição conformada com a diferença porque a negam. As Educadoras *E* e *L* também estão no processo de separar, mas ainda se encontram na indagação quanto às dificuldades impostas pelo ambiente. *L*, em certos momentos, questiona a impossibilidade de se fazer educação neste ambiente pela falta de uma estrutura adequada, que, para esta educadora, não contribui com o exercício de uma prática educativa no modelo que lhe é conhecido. A Educadora *E* aponta a falta e a proibição de determinados materiais e recursos pedagógicos como o maior dificultador e se sente incomodada por isso. A Educadora *D* já não debate tanto e encontra-se num momento que demonstra estar se concretizando nesta negação. A Educadora *J* o negou desde antes à seu ingresso e ainda permanece assim, assume uma

postura amigável para conseguir sobreviver neste espaço que tanto a apavora. Todos, portanto, veem o diferente, mas se esforçam para tirá-lo. Dessa forma, não têm praticado uma educação contextualizada com o espaço carcerário e as especificidades dos alunos presos.

Este grupo é composto, em sua maioria, por pessoas que se afirmaram religiosas e que demonstraram uma compreensão messiânica para a docência em prisões. Talvez, ancorando-se na concepção histórica da prisão, influenciada pela Igreja, como local de reflexão, se considerem no papel de estimularem tal ato. Por meio de outro ponto em comum nos educadores deste grupo, que é a busca de informações junto a amigos e colegas de trabalho, pode-se entender o porquê dessa compreensão, uma vez que na perspectiva Moscoviciana as representações situam-se no processo de produção de saberes do senso comum e partilhado por meio do constante diálogo entre os sujeitos. Tal entendimento é forma de acesso à informação para produção dessa representação sobre a atuação na educação em prisões remete ao estudo de Leite (2013) ao relatar que o Brasil carrega a presença de representações ancoradas no conceito de ser professor vinculado ao dom e à vocação. A autora conclui que tais representações estão cristalizadas num viés tradicional da profissão como um sacerdócio. E, conforme vimos, a educação nas prisões no Brasil inicia-se sob a defesa de uma instrução primeiramente moral, em seguida religiosa e por fim, escolar.

Além disso, a maioria neste grupo é composto por mulheres que se sentem na obrigação de adotarem, além do papel docente, uma postura maternal para com seus alunos. Antunes-Rocha (1995) aponta em seu estudo que as professoras que adotam uma imagem de tia ao conceber sua função docente, assumem um papel de manutenção da ordem social. Nesse entendimento, compreende-se que tais educadoras não agem para promoção de uma educação crítica e de transformação social, mas numa perspectiva conformadora e de adaptação do sujeito preso ao mundo externo à prisão.

O que marcou os sujeitos desse grupo foi a forma de ingresso, sendo os que mais relataram uma resistência em assumir a vaga de professor em presídios. O que demonstra uma certa negação antes mesmo de chegarem à prisão. No entanto, em suas narrativas apareceram momentos em que se evidenciou um movimento de questionamento e debate sobre a instituição prisão, mas ao fim o que trouxe calma para este tensionamento foi não questionar mais e nem buscar incluí-lo em suas tramas por meio de sua aceitação como os educadores do Grupo 1. Portanto, a estratégia que encontraram para acomodar este estranho foi deixar de enxergar a prisão para poderem continuar atuando neste contexto.

Conforme explicitado, pode-se observar que as especificidades deste ambiente desafiam os educadores na condução de suas práticas educativas. Assim, este grupo dividiu-se em dois subgrupos conforme seus sujeitos foram se movimentando no entendimento de escola e educação.

4.2.2 Subgrupo 2.1.1 - Escola “normal” e com função curativa

"Ela é toda normal" (Educadora A)

Os Educadores *A, C, D, E, F* e *L* pensam que o funcionamento de uma escola no espaço carcerário deve ser dentro da normalidade, traduzida nesta palavra como sendo aquele modo de funcionar que lhes seja conhecido. Assim, tentam adaptar essa escola ao modelo escolar que funciona fora da prisão.

Moscovici (2013, p. 34) elucida bem esse movimento ao dizer que "mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado." Ele ainda diz que "algumas vezes é suficiente simplesmente transferir um objeto, ou pessoa, de um contexto a outro, para que o vejamos sob nova luz." (p. 35). Dessa forma se esforçam por fazer/manter uma escola que seja parecida com a que existe externa à prisão. O interessante, foi ver que estes educadores, ao apontarem as especificidades do contexto prisional que interferem nas práticas educativas escolares, as negam e fazem questão de afirmar que "ela é toda normal". Fazem o movimento também de tentar adaptar a escola que conhecem de fora ao contexto prisional para este ambiente.

Na tentativa de tornar/manter a escola normal, a primeira coisa que fazem é procurar adequá-la ao estranho. Assim, o estranho apresenta-se neste ambiente na figura do ASP, no aluno preso e no próprio lugar onde a escola está inserida. E a estratégia que eles encontram para assentar todo esse desafio foi esforçando-se para que ela funcione como a que eles tem familiaridade. Dessa forma, não conseguem pensar uma escola para a prisão e numa educação contextualizada. Trata-se de um grande desafio para se romper com o modelo escolar neles enraizado. E isto se cristaliza, até mesmo porque, toda a organização das escolas em prisões

no estado de Minas Gerais tem a orientação de seguir o mesmo modelo das demais instituições escolares da rede estadual localizadas em contexto externo. Assim, entende-se que há muito que se apropriar do contexto escolar extra muros prisionais, mas também compreende-se que a escola neste espaço não pode ser uma cópia do modelo externo.

Os educadores deste grupo tentam diminuir o impacto das repercussões dessas particularidades na manutenção de um modelo de escola funcionando normalmente, objetivada na figura de um oásis dentro deste ambiente. Assim, a prática educativa que adotam é a da perspectiva da cura. Pois não conseguem discutir as condições concretas de existência do sujeito que está na prisão e acabam caindo na reprodução da educação como forma de tratamento do infrator e por isso negam este aluno enquanto preso. Essa situação apresenta-lhes por demais incômoda. Desse modo, narraram adotar uma prática educativa baseada no conselho, no exemplo de sujeitos externos à prisão e de cunho moral. Evidenciou-se, portanto, que diante do estranho tais educadores amenizam o impacto negando o que está em sua frente e buscam manter uma "escola normal", ancorando-se no modelo escolar externo, reafirmando um aluno como qualquer outro aluno e conduzindo todas as suas práticas para que isso se afirme dessa forma. Em suas narrativas, observou-se que suas perspectivas futuras profissionais são colocadas, no objetivo de aprimorarem seus conhecimentos e práticas educativas a fim de conseguirem efetivar a "escola normal" no contexto carcerário.

4.2.3 Subgrupo 2.1.2 - Negação da escola

"Professora é o mínimo" (Educadora J)

A Educadora *J* faz o mesmo movimento que os outros educadores que negam o contexto, mas enquanto estes estão reafirmando a escola normal, *J* nega a escola, a prática pedagógica e projeta-se como uma humanitária, que presta assistência aos seus alunos. Em seu entendimento, a escola nesse espaço é para acolher e dar refrigério frente às práticas punitivas da prisão. Portanto, sua prática educativa é pautada na servidão. Para *J*, sua missão nesse contexto é servir os necessitados. Assim, sua atitude, não fornece abertura para uma

educação contextualizada, crítica e problematizadora, bem como não se baseia na perspectiva de cura. A educadora não consegue lidar com o contexto, com a escola ali inserida e com o aluno em sua especificidade. É uma situação muito melindrosa na qual tem de ancorar-se num tipo de trabalho assistencial para enfrentar o tamanho do desafio que lhe é posto. Seu movimento é a construção de uma negação como escola numa visão humanitária. Ao relatar que no início foi difícil e que atualmente esta dificuldade apresenta-se mais branda, evidencia-se que a dificuldade de atuação neste ambiente só foi amenizada porque conseguiu movimentar-se rumo a uma total negação de toda a especificidade do contexto e da educação na prisão.

A fonte de informação relatada por essa educadora sobre a educação em contexto prisional encontra-se em profissionais que trabalham no sistema, tais como psicólogos e assistentes sociais e, até mesmo por meio dos alunos. Importante aqui destacar que, apesar de toda esta negação, a Educadora *J* matriculou-se recentemente em um curso de especialização sobre a educação em prisões. Isso demonstra um anseio por um conhecimento mais sistematizado e científico. As possibilidades postas com isso é proporcioná-la novas alterações em suas formas de pensar, sentir e agir com relação à sua própria compreensão de prática educativa no contexto carcerário. No entanto, alega não pensar em perspectivas futuras profissionais, diz que sua pretensão é continuar atuando nas prisões dessa forma servil, a qual tem lhe dado prazer.

4.2.4 Subgrupo 2.2 - Transição

"Cadeia não é um ambiente feliz não" (Educador *B*)

O Educador *B* relata que ingressou na unidade prisional com um saber baseado na ideia de funcionamento de escola externa. Então o primeiro desafio lhe posto foi ter de dar aula trancado com os alunos. Isso o levou a movimentar-se rumo à uma mudança em sua representação de educação neste contexto e a rever seu entendimento sobre a prisão.

Assim, demonstra estar num momento de transição entre reconhecer o contexto prisional, mesmo que o visualizando em sua aparição "aterradora", em seus dizeres, e desejo por intervir no mesmo. A partir desta posição em que se encontra tem transitado entre o fazer

uma "escola normal", concomitante com uma prática contextualizada, na qual reconhece as especificidades de seus alunos e demonstrou estar buscando uma metodologia que problematize essa situação.

No entanto, evidenciou-se em sua narrativa uma tendência maior à compreensão da educação numa dimensão da cura, embora muitas vezes use a palavra "transformação" para exemplificar seu entendimento de educação na prisão. Talvez isso se deve à sua fonte de informação que se ampara basicamente na leitura de jornais e no que é veiculado socialmente.

Assim, a todo o momento tem-se debatido com o que ouve por parte da sociedade sobre os sujeitos presos e a prisão e o que tem vivenciado por meio de sua inserção neste ambiente. Neste educador evidenciou-se um movimento que o tem mobilizado e inquietado numa busca por uma teoria que o ampare em sua prática no contexto prisional, inclusive aponta isto como anseios futuros. Talvez se estivesse negando a prisão, não seria tão evidente seu anseio por um conhecimento substancial e concreto que o possibilite conduzir sua prática na perspectiva que se encontra caminhando.

4.2.5 Subgrupo 2.3 - Reelaboração do contexto prisional e educação

"Um dia eu ainda vou construir um material específico" (Educadora G)

As Educadoras que se encontram neste grupo estão há mais de oito anos no sistema prisional. Inclusive uma delas é a mais antiga dentre os entrevistados. Ingressaram no sistema em momentos tensos, no qual, a Educadora I assumiu o cargo no lugar de uma professora que havia ficado de refém numa recente rebelião. Iniciaram suas atividades numa compreensão de escola externa e de contexto prisional no punir/curar. E diante das nítidas especificidades do contexto relataram momentos de negação do aluno enquanto preso e separação entre os papéis da prisão - na punição - e da educação - na cura. Dada ainda a permanência, constatada por elas, da dificuldade em se efetivar uma prática educativa neste ambiente instauraram movimentos de reelaboração das suas formas de pensar, sentir e agir com relação ao que entendiam de prisão e educação ali inserida.

Assim, atualmente, demonstraram nas entrevistas estarem caminhando rumo a um entendimento de que todo o contexto prisional deve trabalhar em prol da educação. Apesar de não falarem isso de forma explícita, evidenciou-se que em certas situações *G* e *I* possuem este tipo de compreensão. Por isso, suas condutas têm sido no sentido de um apelo por um material, uma escola e um método específico que atenda as particularidades de seus alunos. Portanto, não negam o sistema prisional, não negam a escola e este aluno ali inserido, pelo contrário, buscam ver todas as dimensões que envolvem o ato educativo ali dentro e pensam estratégias de intervenção. No entanto, em algumas falas ainda nota-se a compreensão do processo educativo na perspectiva da cura e uma prática baseada no conselho, motivação e exemplo. De certo que tal atitude de mudança vem sendo difícil, palavra esta até muito usada por uma das educadoras. O sistema e suas práticas punitivas e opressoras encontram-se tão cristalizadas que nota-se um desgaste nessas educadoras ao tentar romper com o modelo escolar e prisional tão cristalizado.

Importante salientar que *G* e *I* são as únicas educadoras que participaram/participam de formações específicas sobre esse objeto. Uma delas teve acesso a processos de formação continuada por meio da SEDS, e a outra se encontra no fim de um curso stricto sensu no qual por meio das pesquisas tem se aproximado da compreensão do educar para o espaço carcerário. Tais situações presumem-se numa elaboração mais crítica de suas práticas. Isso denota a importância de processos formativos para a apropriação deste paradigma. Além disso, ambas tem como base informativa artigos acadêmicos, demonstrando uma busca por algo sistematizado que embase suas práticas.

4.3 Em busca de apreender o movimento

Por meio desta discussão buscou-se construir uma análise do processo de construção das RS dos educadores sobre a educação em prisões, primeiramente, na situação da pressão para inferência observada na forma imperativa como a maioria ingressou nas prisões. Posteriormente na relevância do estranho, o qual foi identificado por meio do contexto prisional, na relação com os alunos enquanto presos e com a instituição, da infraestrutura e uso de materiais didáticos, e dos conflitos. Esta situação ficou bem clara ao observar que os sujeitos experimentaram a não familiaridade quando o que eles entendiam como prisão,

educação e alunos, por exemplo, desapareceu. Moscovici (2013, p. 55) afirma que isso pode acontecer quando o sujeito se defronta "com qualquer comportamento, pessoa ou relação atípicas, que poderá impedi-lo de reagir como ele o faria diante de um padrão usual. Ele não encontra o que esperava encontrar e é deixado com uma sensação de incompletude e aleatoriedade."

E, por fim, a questão da informação, que se configurou na falta de um conhecimento mais sistematizado sobre o objeto, cujas fontes basearam-se na mídia (internet e jornais) e através do diálogo com amigos e colegas de profissão. Nesse sentido, foi possível observar essa dimensão na movimentação de reelaboração dos saberes sobre a definição do papel da instituição, da escola e da docência, da prática educativa e na interferência destes na projeção de suas perspectivas futuras e profissionais. Com relação à essa dimensão Moscovici (2013) aponta como que padrões de comunicação influenciam no processo de construção e fixação de uma imagem específica de determinado objeto. O autor afirma que "as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros." (DUVEEN, 2013, p. 08).

Percebeu-se que, conforme aponta Antunes-Rocha (2012), há sempre mudança, movimento e processo na vivência de experiência de contato com um objeto que põe em desafio os saberes, interroga as práticas e mexe com as emoções. Nessa trajetória analítica, entendeu-se que houve movimento de todos os educadores participantes desta pesquisa. Todos tiveram de alterar os saberes prévios para conseguirem lidar com o objeto. Os que se encontram no movimento de permanência alteraram seus saberes da prisão como punitiva/curativa, fazendo distinção entre as funções da prisão e da escola, imputando à prisão o papel de punição e à educação que a entendiam numa perspectiva do funcionamento de uma escola externa, lhe imputaram a perspectiva de cura acima da própria escolarização. Quanto aos educadores que se movimentam no sentido de mudança do contexto prisional, não restam dúvidas quanto às alterações em suas formas de pensar, sentir e agir sobre a educação em prisões rumo à negação, transição ou reelaboração do contexto prisional e da educação/escola ali inserida.

Observa-se que esse movimento instaurado é um processo dinâmico e criativo, o qual possibilita aos sujeitos as idas e vindas, na perspectiva de construir seus saberes, elaborá-los e compartilhá-los, contribuindo para a construção de uma realidade comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações conclusivas apontam o desafio que foi realizar uma pesquisa na qual esta autora encontra-se totalmente envolvida e imersa no objeto. Se por um lado pode aparentar uma tarefa simples pela carga de conhecimento empírico e acesso aos dados, por outro lado, o deslocar-se dessa posição a fim de enxergar o objeto também pelo lado externo não se constituiu uma atividade simples. Durante toda a produção desta pesquisa, não foram poucas às vezes de idas e vindas entre o que se vivencia, o que se considera ser, o que desejava encontrar e o que o referencial teórico e os dados apontavam. As representações pessoais emergem a todo o momento. Entretanto, colocada de frente com esta emblemática situação, esta autora posicionou-se por enfrentá-la. Assim, no decorrer do caminho, algumas dificuldades foram sendo superadas e, mesmo chegando ao fim desta dissertação, algumas ainda se encontram em processo de superação. Mas envolta nesta dinâmica, acreditou que esta pesquisa possibilitou extrair apontamentos significativos, os quais serão tecidos nestas considerações, que se pretendem muito mais propositivas do que conclusivas.

O processo de construção da representação social dos educadores sobre a educação em prisões evidenciou-se, nessa investigação, por meio dos dois movimentos: a permanência e a mudança. Por meio da análise desses movimentos buscava-se compreender os desafios que os educadores estavam enfrentando para construir suas práticas na concepção do educar da/na prisão. Surpreendeu a constatação de que, para além, o desafio reside na apreensão ou não da diferença objetivada nas especificidades do contexto que interferem na construção e condução de suas práticas educativas. E, diante deste desafio, os educadores estão se esforçando para reconstruir suas formas de pensar, sentir e agir a educação em prisões. Foi possível ver que os movimentos de permanência do ambiente prisional em sua concepção punitiva e os de mudança calcada na negação deste espaço contribuem para a não apropriação do paradigma do educar. A busca por uma escola na dimensão da cura e baseada num modelo externo à prisão não propicia a construção de uma prática contextualizada com as especificidades do local e dos sujeitos educandos. Nesse sentido, percebeu-se que o movimento que pode possibilitar a apropriação desse novo paradigma é o de mudança inserido na transição entre estas concepções e o de reelaboração.

Conforme hipótese levantada, confirmou-se que, por falta de uma formação inicial com relação a esta temática, os educadores estão assumindo suas práticas apropriando-se da

concepção do punir/curar, pois a maioria demonstrou ancorar-se nesta prerrogativa. Assim, evidenciou-se que o punir na educação, em suas representações não aparece para a maioria dos educadores entrevistados, afinal, quem pune é a prisão e a escola cura. Portanto, como era esperado, a maioria resiste ao paradigma do educar. Os sujeitos que se encontram em processo de formação e/ou passaram por formações continuadas, encontram-se num momento de questionamento quanto ao modelo de educação ali existente. Tentam romper com as concepções punitivas e curativas e encontram-se na busca de uma prática mais contextualizada, de acordo com as especificidades do ambiente prisional e as particularidades dos alunos.

Contudo, percebeu-se que, para os sujeitos da pesquisa, a forma mais tranquila de agir naquele ambiente, na tentativa de torná-lo familiar, tem sido sua negação. Os educadores demonstraram tentativa de fuga da discussão de uma educação específica para prisões, das especificidades do contexto e dos alunos, não problematizando suas condições reais e concretas de existência. Poucos foram os momentos em que os educadores tocaram no assunto sobre a prisão como instrumento de segregação racial e social, em momento nenhum questionaram seu uso pelo modelo econômico e capitalista para administrar as desigualdades de classes que produz. O que se apresenta como possibilidade é discutir o futuro, a forma que proporciona ao aluno preso sair melhor da prisão e não cometer mais crimes. Ao fazerem isso acabam por praticar uma educação bancária, do ponto de vista Freireano. Porém, entende-se que não agem dessa forma só porque é algo que lhes convém, esses educadores 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. Como visto, nos próprios programas de educação nas prisões perpassa a lógica terapêutica e moral. Assim, as reflexões de Freire (1992) quanto à educação bancária e a dialógica contribuem significativamente para se pensar essa problemática identificada no sistema prisional. É necessário reconhecer a voz de todos os sujeitos ali envolvidos.

Viu-se que os conceitos socialmente construídos ao longo da história em torno da prisão estão fundamentando as RS dos educadores que lá atuam. Haja vista o próprio movimento dos educadores por manterem a prisão em sua concepção punitiva. O caráter sacro da prisão, baseado na ideia de um resgate moral e correção do infrator é um ponto que perdura e evidenciou-se nas narrativas. A concepção da cura também se mantém muito forte. Conforme relatos nas entrevistas, percebe-se que a ideia da educação permanece ancorada na concepção de tratamento, o que justifica a constante aparição nos relatos dos termos com

prefixos "re" para designar o processo sofrido pelo preso para sua mudança, o que impõe um efeito causalístico para essa educação. Tudo indica que fazem isso por não conseguirem pensar outras formas de conceber a prisão e sua educação, justamente por falta de informação. Nessa mesma linha, a consideração da LEP como base que, apesar de apresentar-se como reconhecedora do condenado como sujeito de direitos, acaba por adotar e reafirmar a concepção de tratamento penal ao considerar que a pena possui também a função de promover a integração social do sujeito, num viés curativo, assistencialista e adaptativo.

Assim, pensou-se que para almejar a efetivação da compreensão do educar para as prisões, o primeiro passo é iniciar um movimento de luta, numa perspectiva Gramsciniana, a partir da proposta de outra hegemonia, para romper com essas terminologias. O movimento pela concepção do educar precisa chegar a todos os operadores do Direito e Execução Penal.

Se o movimento é negar que estão na prisão, a educação ali ofertada não vai se concretizar a partir do contexto. Entende-se ser necessário que este educador discuta as condições concretas de existência de seus alunos, juntamente com os mesmos. 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 da concepção do MHD, ao buscar a compreensão dos processos históricos de produção de significados que orientam as ações neste contexto, percebe-se o desafio de se fazer uma educação emancipatória e crítica nas prisões. Requer trabalhar com a ancestralidade e especificidade desse ambiente social excludente e estigmatizador, historicamente construído nas bases do capitalismo, mais especificamente em suas relações de classes. Mas, partindo da proposta de "círculo vicioso"⁶⁶ de Antunes-Rocha (2012, p. 162), entende-se que não seja impossível, pois nas situações desafiadoras entende-se ser possível instaurar a luta por uma educação que indigna o sujeito, dando a ele ferramentas para que se tome consciência de seu protagonismo histórico-social. Assim, entende-se que, ao incentivar os educadores à reflexão, faz-se necessária também uma indagação quanto às condições objetivas em que se desenvolve o trabalho docente, suas condições materiais e estruturais e a formação.

Outro ponto é com relação à escola, pois se percebeu a representação de uma instituição escolar que está sendo construída voltada para o contexto externo à prisão, numa

⁶⁶ Termo que a autora propõe a partir do conceito analítico de *círculo vicioso* proposto por Alves-Mazzotti (1994, p. 60) para explicar a correlação entre a baixa expectativa dos professores em relação ao aluno oriundo de populações consideradas excluídas e o contínuo fracasso escolar destes. Por meio de sua pesquisa, Antunes-Rocha (2012) através deste termo propõe o entendimento da geração de novas possibilidades para a relação-ensino aprendizagem proporcionadas por meio das situações que provocam rupturas e movimentam os saberes.

perspectiva adaptativa do sujeito preso a ele. E por mais que queiram que a escola seja "normal", há toda uma série de atividades da prisão que influenciam na organização escolar. Esta inclusive, também encontra conflitos para se perceber na ótica do educar. Assim, foi aparecendo neste estudo o modelo de escola e seu funcionamento, ficando evidente não atender às reais necessidades dos sujeitos que ali estudam. Trata-se de um modelo distante da realidade concreta em que estão inseridos. Vê-se que os educadores têm se posicionado de forma indignada quanto à distância de uma escola que eles concebem normal e a que está sendo oferecida naquele ambiente. Assim, acabam por reivindicar essa escola por meio de solicitações altamente conformadas dentro de um discurso humanitário.

Não se nega que se trata de uma luta legítima, entende-se que essa luta da construção de um espaço físico próprio da escola com salas de aula, inclusive, é totalmente válida, desde que isso não esteja embutido num entendimento de escola normal. Há um risco da reafirmação de uma escola descontextualizada dentro da educação nas prisões a partir de uma demanda que parece totalmente legítima.

Por meio desta pesquisa pode-se compreender quem são essas e esses educadores que estão no sistema. As RS que eles apresentam possibilitaram pensar na urgência de um processo de formação que permita fornecer-lhes ferramentas para se deslocarem do lugar onde estão, para que os possibilite na construção de suas práticas numa compreensão crítica e contextualizada, de forma que proporcione a efetivação da perspectiva do educar. Para além da informação, é necessária a formação, haja vista toda uma matriz epistemológica que perpassa o contexto prisional. Faz-se urgente a discussão no processo formativo. Compreende-se que não bastam somente técnicas, cursos e espaços, é preciso um trabalho mais aprofundado junto aos profissionais que ali atuam. Um amparo teórico que lhes permita reconhecer o paradigma posto sobre a concepção do espaço prisional na perspectiva do educar.

Apona-se como caminho a construção de um Projeto Político-Pedagógico pelas duas instituições - escola e prisão, numa perspectiva educacional única. E, numa concepção emancipatória, a primeira coisa a se pensar é que não se pode negar a discussão do contexto, dos delitos, a origem social dos sujeitos e da maioria dos crimes cometidos, principalmente ao se levar em consideração os crimes contra o patrimônio. O primeiro desafio colocado a partir disso é que os professores necessitam de cuidados, precisam de visibilidade e de apoio. O segundo desafio é que a escola precisa se movimentar para se vincular ao projeto educativo da prisão. Isso numa perspectiva de integração de ambos, mesmo com todas as contradições que

este espaço apresenta. O contexto do vigiar, do punir, do delito real, do atentado contra a vida, das pessoas com problemas mentais, enfim, os problemas como em qualquer outro contexto, não exigem que a escola ali tenha que se apropriar do papel de contextualizar a discussão.

Conforme relatado, o tema da educação nas prisões é recente na campo das políticas públicas, no qual a oferta somente se efetivou a partir de 2004. Então pensa-se que seria muito exigir que os educadores, que não foram preparados para atuarem ali, estivessem conseguindo questionar o modelo e propondo transformações. Dessa forma, a partir deste estudo ficou evidente a real necessidade de construção de políticas públicas no âmbito de formação dos profissionais que atuarão na educação em contexto prisional, a partir do entendimento do que seja esta modalidade educativa, revendo conceitos, propondo novas perspectivas e quebrando paradigmas, principalmente na atual conjectura em que se discutem as possibilidades da instituição prisão como um espaço educativo.

Foi possível compreender que realmente há contradição e um imenso abismo entre os fins da prisão e os fins da educação como proposta emancipadora e vista para ao longo da vida na perspectiva dos direitos humanos como aponta Onofre (2007). Mesmo que, teórica e historicamente, a pena privativa de liberdade implementou-se sob cunhos humanitários e reformatórios, a forma como vem sendo exercida no interior das prisões mostrou que há uma predominância de um modelo que atende unicamente aos interesses econômicos hegemônicos da sociedade capitalista que pretende isolar o problema e adaptá-lo de forma adestrada a esses moldes, ao invés de solucioná-lo.

Por meio dos dados da atualidade carcerária, foi possível perceber que o país ainda apresenta práticas e rotinas de encarceramento do tempo colonial, permeado por um viés violento e arbitrário da sociedade escravista, reforçando seu caráter excludente e classista para com os sujeitos que não integram o bloco hegemônico dominante. Nesse sentido, saliente-se que, ao conceber a prisão na perspectiva do educar, esta autora não quer dizer que se conforma com a pena privativa de liberdade. Muito pelo contrário, pensa que a mesma pode ser substituída na maioria dos casos por penas alternativas à reclusão. No entanto, compreende que, ao dar o pontapé inicial numa perspectiva da garantia de direitos, mesmo que dentro da prisão, configura-se como uma possibilidade para quebras de paradigmas, também no contexto social externo à prisão, para que se promova uma transformação na dimensão dialógica.

Considera-se, portanto, que a educação nas prisões vem se constituindo como um campo específico, tanto da análise, quanto para a formulação de ações públicas. Este estudo

possibilitou o entendimento sobre como acontece a dinâmica das prisões e o ato educativo ali inserido e executado. Entendeu-se que a prática educativa neste ambiente encontra-se no meio de um processo e, por isso, tornou-se importante esta pesquisa, a fim de saber como estão se construindo as RS desses educadores para se apontarem propostas de intervenção exatamente no ponto em que os desafios estão sendo colocados, como é o caso da falta de formação e um programa específico que atenda as particularidades dos alunos e do contexto.

Por fim, não se traçará aqui um posicionamento ingênuo de considerar que se possam construir ações emancipatórias, isolando indivíduos numa instituição total. No entanto, compreendem-se as possibilidades de se pensar formas de transformação para aquele local em um espaço em que ações de questionamentos do passado, presente e futuro possam oferecer novo contexto à pena privativa de liberdade e ao ato educativo ali praticado. Por meio das possibilidades teóricas e metodológicas das TRS aqui discutidas, espera-se que esta pesquisa forneça apontamentos futuros que possibilitem novas investigações no campo da educação em prisões.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T. A socialização na delinquência: reincidentes penitenciários em São Paulo. *Cadernos CERU*, São Paulo, n. 3, Série 2, pp. 113 – 147, 1991.

AMARAL, C. P. **Teoria da devida execução da pena privativa de liberdade**. Tese Livre Docência. USP/Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, 2013.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Representações Sociais de professores sobre a relação professor-aluno em sala de aula**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 1995. 145p.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Representações Sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FAE. 2004.

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

ANTUNES-ROCHA, M. I.; Leite, M. A.; Nascimento, A. C.; Silva, Karol O. de A. **Representações sociais em movimento: desafios para tornar o estranho em familiar**. In: VIII Jornada Internacional e VI Conferência Brasileira sobre representações sociais, Recife/PE, 2013.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; AMORIM-SILVA, K. O.; BENFICA, W. A.; CARVALHO, C. A. S., RIBEIRO, L. P. **Representações Sociais em Movimento: Desafios para tornar o estranho familiar**. In: Livro de trabalhos completos XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – Conpe 37°. Anual Conference – International School Psychology Association – ISPA, São Paulo, 2015. Brasil ISSN 1981-2566.

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

BECCARIA, C. **Dos Delitos e Das Penas**. 1764. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. Fonte Digital www.jahr.org. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb000015.pdf>>. Acesso em: 30/04/2015.

BENEVIDES, M. V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.) **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**, Lei n. 7.210 de 11 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 03 jul. 2012

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** – LDB (Lei n. 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **CPI sistema carcerário [relatório final]**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/2701>> Acesso em: 01/02/2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Resolução n. 3, de 11 de março de 2009**, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Disponível em: <www.mj.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010**, Câmara Nacional de Educação Básica. Disponível em: <www.mec.gov.br> . Acesso em: 03 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Disponível em: <www.brasil.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2012.

BRASIL. **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. 562p.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen)** - junho de 2014. 2015a. 148 p. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2015b. 112 p. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/encarceramento_WEB.pdf> Acesso em: 10 set. 2015.

CALDEIRA, F. M. A evolução histórica, filosófica e teórica da pena. **Revista da EMERJ**, v. 12, nº 45, 2009.

DUVEEN, G. Introdução. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 10 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FIDALGO, F. S. R.; ALVES, Y. E. ; AMORIM-SILVA, K. O. ; ROCHA, S. W. **Mapeamento das produções sobre o sistema prisional na área da educação**. Apresentação

de trabalho. Encontro latino americano de educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Rio de Janeiro, 2014.

FISCHER, N. B.; LOUSADA, V. L. Saber (Erudito/saber popular/saber de experiência). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed., rev. amp. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Ed. Vozes, 1987, 288p.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido - Notas: Ana Maria Araújo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, M. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo: FUNAP, 1993. pp. 121 – 148.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere** (antologia). Estaleiro Editora, 2011.

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.

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

JULIÃO, E. F. **Sistema Penitenciário Brasileiro: a educação e o trabalho na política de execução penal**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012, 408 p.

LAFFIN, M. H. L. F.; NAKAYAMA, A. R. O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade. In: ONOFRE, E.M.C.; JULIÃO, E.F. (organizadores). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 155-178, jan./mar. 2013.Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 25/07/13.

LEITE, M. A. **Olhar(es) para o professor: representações sociais na trama da teia discursiva de educadores**. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras.Belo Horizonte, 2014.

LEME, J. A. G. **A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2002.

MAIA, C. N. [et al.]. **História das prisões no Brasil**. Vol. 1, Rio de Janeiro, Rocco, 2009.

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

MARTINS, A. M.; CARVALHO, C. A. da S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 16(1), 104-114. São Paulo, SP, jan.-abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n1p104-114>. Acesso em maio de 2014.

MARX, K. Olonomish-philosophische Mandudskripte aus dem Jahre 1844, *Marx-Engels Gesamtausgabe*. ed. V. Adoratskij, Abt. I, Vol. III, Berlim, 1932, p. 97-98. *Apud* RUSCHE, G; KIRCHHEIMER, O. **Punição e Estrutura Social**. 2ª ed. Revan, Rio de Janeiro, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, HUCITEC, 1987.

MAYER, M. de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de jovens e adultos**. Brasília: RAAB/UNESCP/Governo Japonês, 2006.

MAYER, M. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011.

MAYER, M. Prólogo. In: RANGEL, H. (Coord.). **Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009.

MAZZOTTI, A.J.A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Em Aberto**, Brasília. Ano 14, n 61. 1994.

MELOSSI, D., PAVARINI, M. **Cárcere e Fábrica - As origens do sistema penitenciário (séculos XVI - XIX)**. Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2006. 272 p.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p.9-29.

MONASTA, A. **Antonio Gramsc**. Coleção educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

MORAES, P. R. B. **A Retórica e a prática da ressocialização em Instituições Prisionais**. Curitiba: Grupo de Estudos da Violência – UFPR, 2001

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.

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

NASCIMENTO, A.C. **“Uma vez cesárea, sempre cesárea”?** Representações sociais de mulheres com uma cesárea emgestação anterior sobre o parto normal. 2013. 152 f.

Dissertação (Mestrado em Saúde e Enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

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) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: Espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. (organizadora). **Educação Escolar entre as grades.** São Carlos: EdUFSCAR, 2007, 160p.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.** São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 267-285.

ONOFRE, E. M. C. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... um quê de utopia? In: **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. 47, p. 205-219, Set. 2012

ONOFRE, E. M. C. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação da liberdade. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 137-158, mai. 2013. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 04 de Abr./2015.

ONOFRE, E.M.C.; JULIÃO, E.F.A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. In: ONOFRE, E.M.C.; JULIÃO, E.F. (organizadores). **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 25/07/13.

PAIXÃO, A. L. **Recuperar ou punir?: como o Estado trata o criminoso.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

PIERANGELI, J. H. **Códigos Penais do Brasil.** Ed. RT, 2ª edição, São Paulo, 2004.

RANGEL, H. (Coord.) **Mapa Regional latinoamericano sobre a educación en prisiones.** Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre International d'études pédagogique (CIEP), 2009.

RESOLUCIÓN 45/122 DE LA ASAMBLEA GENERAL, DE DICIEMBRE DE 1990. UNESCO. **La educación básica en los establecimientos penitenciarios**. Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995. p. 177-184.

RIBEIRO JUNIOR, E. C. A história e a evolução do Direito Penal brasileiro. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 16 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.25441&seo=1>>. Acesso em: 06 out. 2015.

RUSCHE, G; KIRCHHEIMER, O. **Punição e Estrutura Social**. 2ª ed. Revan, Rio de Janeiro, 2004.

SÁ, C. P. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M.G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SALLA, F. A. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, M. J. D. **Presídios e educação**. In: Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo, 1., 1994. *Anais...* São Paulo: Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP), 1994. pp. 93 – 98.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos Saberes para a Docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista/ES, v. 6, n. 8, p. 157-176, jan./jun. 2010. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2011.

SANTOS, S. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos**. Dissertação (Mestrado em Educação : História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SCARFÓ, F. J. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). **Revista IIDH**. v. 36, p. 291-324, 2002.

SERRADO JUNIOR, J. V. **Políticas públicas educacionais no âmbito do sistema penitenciário: aplicações e implicações no processo de (re)inserção social do apenado**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, 2009.

SILVA, A. E. **Uma visão racional da função da pena na sociedade atual.** Trabalho de conclusão de curso. Departamento de Ciências Penais da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SILVA, L. F. **Educação prisional e escolas nas prisões.** 2013. Monografia. (Graduação em Pedagogia). UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Escola de Educação. Rio de Janeiro. 2013

SILVA, R. **A eficácia sócio pedagógica da pena de privação de liberdade.** 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

SILVA, R. A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 41, n. 1, p. 33-48, jan./mar. 2015.

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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2004.

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

SPINK, M.J.P. Estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M.J.P.(organizadora). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense; 1995. p. 86-108.

THOMPSON, A. F. G. **A questão Penitenciária.** Petrópolis, RJ: 1976, 162p.

VASQUEZ, E. L. **Sociedade Cativa. Entre Cultura Escolar e Cultura Prisional: uma incursão pela ciência penitenciária.** Dissertação de Mestrado em História da Ciência. USP. São Paulo/SP. 2008.

VIEIRA, E. L. G. **Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Questionário Semiestruturado

Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão FaE/UFMG Questionário de Pesquisa: “Representações Sociais de Educadores sobre a Educação Prisional” Pesquisadora de mestrado: Karol Oliveira de Amorim Silva Orientadora: Prof ^ª . Dr ^ª . Maria Isabel Antunes-Rocha		
1 - Nome:		
2 - Idade:		
3 - Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino
4 - Endereço:		
5 - Email:		
6 - Qual sua formação?		
7 - Atua no magistério há quanto tempo?		
8 - Há quanto tempo atua na educação em prisões?		
9 - Em qual segmento você atua? Quais disciplinas? Em quantas turmas?		
10 - Atualmente atua em outras escolas que não dentro de prisões? Se sim, assinale quais modalidades: <input type="checkbox"/> EJA <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Regular <input type="checkbox"/> Ensino Superior		
11 - Você participou de alguma formação inicial ou continuada para trabalhar na educação em prisões? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não. Se sim: - Quantas foram? _____ - Quando? _____ - Onde? _____ - Promovido pelo Estado? _____ - Qual foi o tempo da formação? _____ - Quem financiou? _____		
12 - O que te motivou a exercer a docência em uma unidade prisional?		
13 - Já tinha ouvido sobre educação em prisões antes de atuar nela? Se sim, o que pensou e sentiu sobre ela?		
14 - Onde você busca informações sobre educação em prisões para suprir suas necessidades de formação? <input type="checkbox"/> jornal <input type="checkbox"/> livros <input type="checkbox"/> revista <input type="checkbox"/> internet <input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> amigos <input type="checkbox"/> artigos acadêmicos <input type="checkbox"/> eventos acadêmicos sobre o tema <input type="checkbox"/> outros: quais _____ <input type="checkbox"/> tenho pouco acesso à informações sobre o tema		
15 - O que te levou a ser professor ou professora?		

16 - Há diferença entre a escola regular e a escola em prisões? Se sim, qual a principal diferença? Se não, por quê?
17 - Você prefere trabalhar em escolas regulares ou em prisões, pode me dizer por quê?
18 - O que é ser professor dentro de uma unidade prisional?
19 - Você considera que há contradição entre os fins da prisão e os fins da educação? Em caso afirmativo como é para você exercer atividade educativa neste ambiente, possivelmente, contraditório?
20 - Qual é o sentimento de exercer atividade educativa com pessoas que infringiram as leis de uma sociedade na qual você faz parte?
21 - Para você a que serve a educação em prisões?

APÊNDICE 2: Roteiro da Entrevista Narrativa

Iniciação da entrevista Narrativa: Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

Proposta de Narração central: Você está atuando na Educação Prisional há ---- tempo. Me conte como tem sido essa experiência para você.

Geralmente o entrevistado conta um caso e ou narra fatos. Geralmente nesses casos se obtém todas as informações acima.

Adote uma perspectiva temporal: chegada, tempo atual (período entre esses tempos) e futuro.

Termine a entrevista sempre com: Daqui para frente quais são suas perspectivas profissionais?

Agradeça, diga que vai enviar a transcrição, etc.

Temas que precisam aparecer na narrativa

.Dados sobre o ingresso (como tomou conhecimento dessa área de atuação, quem informou,)

. Sentimentos sobre a atuação (no início e atualmente).

. Se houve mudanças no sentimento a que atribui?

. Conhecimentos sobre o objeto no início e atualmente.

. Se houve mudanças no conhecimento a que atribui:

.Prestar atenção no tempo – quando começa a experiência e atualmente. Atenção para o tempo decorrido entre o início e o tempo atual, pois nesse período é que estamos interessadas.

.Perguntas que podem ajudar na condução da entrevista.

.Diante desse fato como se sentiu? (dimensão afetiva)

.Onde buscou informações para resolver? (dimensão cognitiva)

Lembre-se que se houver choro, voz embargada, tenha sempre um lenço de papel e um copo de água em mãos. Manifeste seu apoio com frases acolhedoras: não é fácil o trabalho, eu entendo o que você sente; ou a tensão é grande, eu compreendo.

APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “Representações Sociais de Educadores sobre a Educação Prisional”, a ser desenvolvida junto aos educadores da Penitenciária José Maria Alkmim e Presídio Regional Antônio Dutra Ladeira, ambos em Ribeirão das Neves - Minas Gerais, cujo objetivo é analisar o processo de construção das representações sociais de educadores que atuam no contexto prisional sobre a educação neste ambiente, refletindo sobre quais os caminhos que os profissionais da educação estão assumindo para construir formas de pensar, sentir e agir com relação a prisão, aos apenados e a educação desenvolvida em meio carcerário.

Por este motivo, o(a) convidamos a preencher um questionário impresso, e/ou participar de uma entrevista narrativa áudio-gravada. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, e os possíveis desconfortos provenientes dela serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo ao questionário e/ou entrevista do(s) qual(is) por ventura participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da dissertação e produção de artigos ou capítulos de livros).

Desse modo, solicitamos sua autorização para o preenchimento do questionário e/ou participação na entrevista áudio-gravada, que serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso autorize, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Em caso de dúvidas você pode procurar as pesquisadoras responsáveis Karol Oliveira de Amorim Silva (31 3445-4650 ou 9314-6968) e Maria Isabel Antunes-Rocha (31 3409-6179) ou o Comitê de Ética de Pesquisas (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço Avenida Antônio Carlos, nº 6627 - Unidade

Administrativa II - 2º andar - sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31270-901 - o qual deve ser consultado apenas quando surgirem dúvidas quanto à questões relativas à ética na pesquisa.

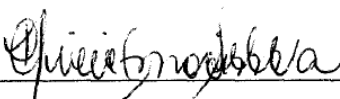
Autorização

Eu, _____, portador da RG nº: _____, informo que fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Karol Oliveira de Amorim Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Declaro que concordo em participar da pesquisa "Representações Sociais de Educadores sobre a Educação Prisional," como entrevistado(a). Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

* O COEP/UFMG deve ser consultado apenas quando surgirem dúvidas quanto à questões relativas à ética na pesquisa.



Karol Oliveira de Amorim Silva (Pesquisadora Co-responsável)



Maria Isabel Antunes Rocha (Pesquisadora Responsável)

ANEXOS

ANEXO 1: Parcer com a aprovação do projeto na linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação e PPGE/FaE/UFMG

PARECER

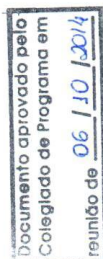
PROJETO DE DISSERTAÇÃO: Representações Sociais de Educadores sobre a Educação Prisional

ALUNA: Karol Oliveira Amorim Silva

ORIENTADORA: Profa. Maria Isabel Antunes

HISTÓRICO

A proposta de pesquisa ora apresentada objetiva analisar o processo de construção das representações sociais de educadores que atuam no contexto carcerário sobre a educação prisional. Neste sentido, a proposta pretende investigar as formas de pensar, sentir e agir desses educadores para compreender como orientam suas condutas educativas, a partir da constatação de que os educadores prisionais encontram diversificadas dificuldades para o exercício de sua profissão. Somado a isso, a oferta de educação de jovens e adultos em privação de liberdade é recente no arcabouço normativo e legal das diretrizes educacionais brasileiras, o que requer um destaque para sua especificidade levando em conta o perfil de seus alunos. Tendo em vista a formação incipiente e o fato dessa prática ser recente no contexto educacional brasileiro considera-se que os professores assumem suas tarefas com os saberes/práticas aprendidos para atuarem em contextos e com sujeitos com outras características. Nesta perspectiva, ante as tensões de um ambiente contraditório em seus fins - educar vs. punir - aliado à falta de formação destes educadores e o fato de ser uma prática recente no arcabouço educativo brasileiro, o eixo norteador desta pesquisa sustenta-se pelo seguinte problema: com quais saberes (cognitivos e afetivos) os educadores de escolas no contexto carcerário estão organizando suas práticas educativas? Os motivos que justificam a importância de se realizar a presente pesquisa emergem, primeiramente, do envolvimento da autora com a educação em uma unidade prisional da RMBH/MG onde, desde 2008, exerce a função de pedagoga coordenando toda a área educacional. Neste sentido, acredita que este estudo contribuirá para melhorar sua prática profissional e de todos os educadores envolvidos com a educação no cárcere. Ante a timidez no trato deste tema em meios acadêmicos no qual na literatura há, relativamente, poucas e isoladas pesquisas, este estudo torna-se importante no intuito de estimular a criação de espaços para discussões acerca da educação em prisões. Como também, poder contribuir com a construção de subsídios para políticas públicas no âmbito de formação dos profissionais que atuarão na educação prisional. O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de construção das representações sociais de educadores que atuam no contexto prisional sobre a educação neste ambiente. A pesquisa se inscreve no eixo teórico/epistemológico do materialismo-histórico-dialético, adotando a concepção de sociedade em Karl Marx (1987), as possibilidades de mudança a partir da tomada de consciência em Antônio Gramsci (1982, 2011) e a perspectiva de educação para emancipação de Paulo Freire (1979, 1992, 2000). Tendo como proposta se aproximar da realidade da educação prisional por meio das formas de pensar, sentir e agir dos educadores, adota-se a teoria das Representações Sociais criada por Serge Moscovici (1978); numa perspectiva



processual preconizada por Denise Jodelet (2001) e tendo como foco seu movimento, apresentado por Antunes-Rocha (2004, 2012) como Representações Sociais em Movimento. A proposta é perceber o movimento - dialético - das contradições e conflitos que se materializam na estrutura penitenciária, na sua relação com a instituição escolar que está presente neste espaço, e a forma como os educadores lidam com a educação. A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, utilizando de entrevistas narrativas Jovchelovitch e Bauer (2013), no sentido de possibilitar o acesso ao diálogo incessante dos sujeitos, possibilitando recolher dados mais aprofundados sobre a trajetória e a relação dos educadores com a educação prisional. Será aplicado anteriormente às entrevistas um questionário semiestruturado conforme Marconi e Lakatos (1999) de questões abertas e fechadas para saber informações mais gerais sobre os sujeitos e possibilitar o preparo e orientação das entrevistas. A pesquisa será realizada com 12 educadores de escolas (06 em cada escola) situadas em duas unidades prisionais da RMBH. Para tratamento de dados pretende-se utilizar a proposta de Análise de Conteúdo preconizada por Bardin (1977), através da técnica da Análise Temática, explicitada pela autora como um tipo de análise de entrevistas relativas ao modo como as pessoas vivem a sua relação com o objeto cotidiano.

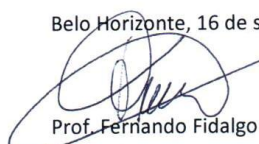
MÉRITO


O projeto de dissertação apresentado trata de temática relevante para a área da educação e ainda pouco explorada. Os objetivos propostos podem ser realizados no tempo previsto e os aportes teóricos estão bem definidos e o percurso metodológico escolhido é adequado às necessidades da pesquisa. O projeto atende aos critérios exigidos pelos Comitês de Ética na pesquisa.

VOTO

Pelo exposto acima somos s.m.j. pela aprovação do referido projeto.

Belo Horizonte, 16 de setembro de 2014.


Prof. Fernando Fidalgo
Parecerista


Aprovado Ad referendum
Em: 14 / 11 / 14
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação

Cláudio Marques Martins Nogueira
Chefe do Departamento de
Ciências Aplicadas a Educação

ANEXO 2: Autorização da SUAPI/SEDS para realização da pesquisa nas unidades prisionais Penitenciária José Maria Alkmin e Presídio Antônio Dutra Ladeira



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL
SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PRISIONAL
NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO

Memorando Núcleo de Comunicação SUAPI nº 81/2014 – pfa

Belo Horizonte, 19 de setembro de 2014.

Para:

Igor Rodrigues de Pinho Tavares
Diretor Geral da Penitenciária José Maria Alkmin

Rodrigo Machado de Andrade
Presídio Antônio Dutra Ladeira

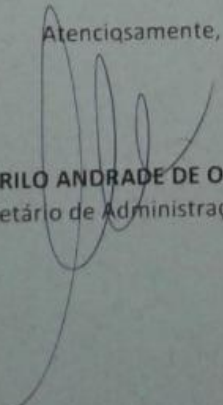
Senhores Diretores,

Autorizamos a pesquisa acadêmica da Servidora Karol Oliveira de Amorim na Penitenciária José Maria Alkmin e no Presídio Antônio Dutra Ladeira. Os dias e horários das visitas deverão ser acordados entre a pesquisadora e os diretores das unidades em questão.

Informamos que não será permitido o uso de câmeras fotográficas e filmadoras. Será autorizado somente o uso de um gravador de voz em local predefinido pela direção da unidade prisional.

Sem mais para o momento, antecipamos agradecimentos.

Atenciosamente,


MURILO ANDRADE DE OLIVEIRA
Subsecretário de Administração Prisional

Em sua resposta, favor citar nossa referência

ANEXO 3: Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações sociais de educadores sobre Educação Prisional

Pesquisador: Maria Isabel Antunes Rocha

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38734314.7.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 925.897

Data da Relatoria: 16/12/2014

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância mundial para a área da Educação.

Documentação adequada e bem elaborada. TCLE descreve objetivos, metodologia, riscos, benefícios garante sigilo e confidencialidade. Documentação adequada e bem elaborada. TCLE descreve objetivos metodologia, riscos, benefícios, garante sigilo e confidencialidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam do processo os seguintes documentos:

Folha de rosto

Informações básicas do projeto

Parecer favorável ao projeto pelo Departamento de Ciências Aplicadas à Educação

Projeto de Pesquisa

TCLE em forma de convite

Questionário

Recomendações:

Esclarecer, no TCLE, que o COEP deve ser consultado apenas quando surgirem dúvidas quanto a questões relativas à ética na Pesquisa.

Se por questões de configuração, a página de assinaturas continuar constituindo-se uma folha em separado, solicita-se o cuidado de obter a rubrica do participante da pesquisa e do pesquisador nas demais folhas do TCLE, considerando-se a proteção do participante bem como do pesquisador (Resolução CNS nº 466 de 2012 itens IV.5.d). Sugere-se acrescentar campo para rubrica do participante e do pesquisador nas páginas sem assinaturas.

Uma vez que a pesquisa contribuirá para fomentar debates para as políticas de formação para a docência em educação de jovens e adultos em privação de liberdade, somos, s.m.j., pela aprovação do Projeto.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "Representações sociais de educadores sobre Educação Prisional" da Pesquisadora Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

BELO HORIZONTE, 23 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Teima Campos Medeiros Lorentz
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 4: Quadro 1: Composição curricular Ensino Fundamental Anos Iniciais

Componentes curriculares	1º Período		2º Período		3º Período	
	Aulas Semanais	Carga Horária Anual	Aulas Semanais	Carga Horária Anual	Aulas Semanais	Carga Horária Anual
Língua Portuguesa	05	166h40min	05	166h40min	05	166h40min
Educação Física*	--	33h20min	--	33h20min	--	33h20min
Artes	01	33h20min	01	33h20min	01	33h20min
Matemática	04	133h20min	04	133h20min	04	133h20min
Ciências	02	66h40min	02	66h40min	01	33h20min
Geografia	02	66h40min	01	33h20min	02	66h40min
História	01	33h20min	02	66h40min	02	66h40min
Ensino Religioso*	--	33h20min	--	33h20min	--	33h20min
Total	15	566h40min	15	566h40min	15	566h40min

Fonte: Matriz Curricular do Regimento da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Estaduais em funcionamento nas Unidades Prisionais de Minas Gerais de 2011.

* A Educação Física e o Ensino Religioso são trabalhados através de projetos fora do horário estabelecido para as três h/a diárias.

ANEXO 5: Quadro 2: Composição curricular Ensino Fundamental Anos Finais

Componentes curriculares	1º Período		2º Período		3º Período	
	Aulas Semanais	Carga Horária Anual	Aulas Semanais	Carga Horária Anual	Aulas Semanais	Carga Horária Anual
Língua Portuguesa	03	100h	03	100h	03	100h
Educação Física*	--	33h20min	--	33h20min	--	33h20min
Artes	01	33h20min	01	33h20min	01	33h20min
Matemática	03	100h	03	100h	03	100h
Ciências	02	66h40min	02	66h40min	02	66h40min
Ensino Religioso*	--	33h20min	--	33h20min	--	33h20min
Geografia	02	66h40min	02	66h40min	02	66h40min
História	02	66h40min	02	66h40min	02	66h40min
Língua Estrangeira Moderna	02	66h40min	02	66h40min	02	66h40min
Total	15	566h40min	15	566h40min	15	566h40min

Fonte: Matriz Curricular do Regimento da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Estaduais em funcionamento nas Unidades Prisionais de Minas Gerais de 2011.

* A Educação Física e o Ensino Religioso são trabalhados através de projetos fora do horário estabelecido para as três h/a diárias.

ANEXO 6: Quadro 3: Composição curricular Ensino Médio

Componentes curriculares	1º Período		2º Período		3º Período	
	Aulas Semanais	Carga Horária Anual	Aulas Semanais	Carga Horária Semestral	Aulas Semanais	Carga Horária Semestral
Língua Portuguesa	03	100h	02	33h20min	02	33h20min
Educação Física*	--	33h20min	--	16h40min	--	16h40min
Língua Estrangeira Moderna	01	33h20min	01	16h40min	01	16h40min
Artes	01	33h20min	01	16h40min	01	16h40min
Matemática	02	66h40min	02	33h20min	02	33h20min
Química	01	33h20min	02	33h20min	01	16h40min
Física	01	33h20min	01	16h40min	02	33h20min
Biologia	02	66h40min	01	16h40min	01	16h40min
Geografia	01	33h20min	02	33h20min	01	16h40min
História	01	33h20min	01	16h40min	02	33h20min
Filosofia	01	33h20min	01	16h40min	01	16h40min
Sociologia	01	33h20min	01	16h40min	01	16h40min
Atividades de Estudos Complementares	--	45h20min	--	44h	--	44h
Total	15	578h40min	15	310h40min	15	310h40min

Fonte: Matriz Curricular do Regimento da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Estaduais em funcionamento nas Unidades Prisionais de Minas Gerais de 2011.

* A Educação Física é trabalhada através de projetos fora do horário estabelecido para as três horas diárias.