

O professor e a educação em unidades prisionais: desafios e possibilidades do trabalho docente por entre as grades

Jairo Antônio da PAIXÃO¹

Guilherme GUIMARÃES²

Janaina Garcia SANCHES³

Resumo

Este artigo identificou e analisou as possíveis dificuldades e desafios presentes na atuação docente em unidades prisionais. Através da pesquisa qualitativa, por meio da entrevista semiestruturada com professores licenciados em diferentes áreas do conhecimento, atuantes numa escola prisional, no interior do estado de Minas Gerais, foi possível verificar que o ingresso do professor para atuar no sistema prisional inclui apenas a exigência de seus bons antecedentes se comparado aquelas comumente solicitadas para o sistema regular de ensino. Devido às regras impostas pelas unidades prisionais, as aulas passam por uma série de adaptações e restrições que abarcam a relação professor-aluno, o ambiente das aulas, bem como o uso de materiais pedagógicos. Os professores percebem que a sua atuação no processo educacional nas unidades prisionais se encontra atrelada tanto às conveniências do sistema prisional quanto às prerrogativas dos detentos, em que parecem coexistir duas lógicas do significado de reabilitação e/ou formação: a possibilidade de transformação pela educação durante o tempo do aprisionamento e a cultura prisional caracterizada pela repressão, pela ordem e disciplina, impostas como forma de adaptação e de adequação ao meio.

Palavras-chave: Escola prisional. Prática pedagógica. Atuação docente.

¹ Pedagogo e Licenciado em Educação Física, PhD em Ciências do Desporto (UTAD/Portugal). Universidade Federal de Viçosa. ORCID: 0000-0003-1413-9081

E-mail: jairopaixao@ufv.br

² Psicólogo, Mestre em Educação (PPGE/UFV). Universidade Federal de Viçosa. ORCID: 0000-0002-3586-869X

E-mail: profguilherme.fagoc@yahoo.com.br

³ Licenciada em Educação Física, Doutora em Educação (PPGE/UFGM). Colégio de Aplicação Colégio João XVIII – UFJF. ORCID: 0000-0002-4311-1670

E-mail: janagarsa@hotmail.com

The teacher and education in the prison units: challenges and possibilities of teaching work across the grades

*Jairo Antônio da PAIXÃO
Guilherme GUIMARÃES
Janaina Garcia SANCHES*

Abstract

The objective of the present study was to identify and analyze aspects related the possible difficulties and challenges present in teaching activities in prisons. This was a qualitative study, carried out by applying semi-structured interviews to licensed teachers in different areas of knowledge, working in a prison school, in the interior of the state of Minas Gerais. The study showed that the teacher's entry to work in the prison system includes only the requirement of their good background compared to those commonly requested for the regular education system. Due to the rules imposed by the prison units, the classes undergo a series of adaptations and restrictions that cover the teacher-student relationship, the classroom environment, as well as the use of pedagogical materials. Teachers perceive that their performance in the educational process in prison units is linked both to the conveniences of the prison system and to the prerogatives of the inmates, in which two logics of the meaning of rehabilitation and/or training seem to coexist: the possibility of transformation through education during the time of imprisonment and the prison culture characterized by repression, order and discipline, imposed as a way of adapting and adapting to the environment.

Keywords: Prison school. Pedagogical practice. Teaching performance.

El docente y la educación en el medio penitenciario: retos y posibilidades del trabajo docente entre rejas

*Jairo Antônio da PAIXÃO
Guilherme GUIMARÃES
Janaina Garcia SANCHES*

Resumen

Este artículo identificó y analizó las posibles dificultades y desafíos presentes en las actividades docentes en unidades penitenciarias. A través de una investigación cualitativa, por medio de entrevistas semiestructuradas con profesores licenciados en diferentes áreas del conocimiento, que actúan en una escuela penitenciaria, en el interior del estado de Minas Gerais, fue posible verificar que el ingreso del profesor al trabajo en este tipo de sistema incluye solamente el requisito de sus buenos antecedentes frente a los comúnmente solicitados para el sistema educativo regular. Debido a las normas impuestas por las unidades penitenciarias, las clases sufren una serie de adaptaciones y restricciones que abarcan la relación docente-alumno, el ambiente del aula, así como el uso de materiales pedagógicos. Los docentes perciben que su actuación en el proceso educativo en las unidades penitenciarias está conectada tanto a las conveniencias del sistema penitenciario como a las prerrogativas de los detenidos, en las que parecen coexistir dos lógicas del significado de rehabilitación y/o formación: la posibilidad de transformación a través de la educación durante el tiempo de reclusión y la cultura carcelaria caracterizada por la represión, el orden y la disciplina, impuesta como forma de adaptación y adecuación al medio.

Palabras clave: Escuela penitenciaria. Práctica pedagógica. Desempeño docente.

Introdução

A educação carcerária teve suas origens na religião e as primeiras preocupações, nesse sentido, ocorreram, por exemplo, nos Estados Unidos da América e tinha como principal objetivo possibilitar aos presos a leitura da Bíblia e de outros livros sagrados. Contudo, os esforços iniciais ao processo de escolarização da população carcerária encontraram obstáculos por parte das autoridades penitenciárias. Um exemplo dessa situação, foi a proibição imposta pelo diretor da Penitenciária de Auburn, em 1824, aos presidiários de ler e escrever sob o argumento de que eles utilizariam esses conhecimentos para falsificar documentos. Entendimento esse que acabou sendo acolhido por diretores de outros presídios (DEL PONT, 1984; SUTHERLAND; CRESSEY, 1966).

Superada essa concepção, nas últimas décadas, a educação nas prisões é reconhecida como uma das principais políticas para a inclusão social e a prevenção da criminalidade. Na atualidade, a educação nas prisões vai além da ideia de mera medida humanitária e/ou estratégia de gestão prisional, e é considerada um direito assegurado ao preso. Neste sentido, sustenta-se que o direito à educação é um direito social à cidadania (MARSHALL, 1967). Trata-se de direito que está contemplado em várias normas de direitos internacionais das quais o Brasil é signatário (MARCONDES; MARCONDES, 2008).

No ambiente prisional, a escola funciona como dispositivo legal no projeto de recuperação daqueles que, por conta de algum comportamento desviante, pagam suas dívidas com a sociedade; dá-se, assim, a exclusão do meio social para a possibilidade de inclusão, dentro dos padrões legais exigidos. Contudo, é bom que se lembre que um dos caracterizadores do perfil dos detentos brasileiros é a baixa escolaridade. Dito de outra forma, a escola não vem cumprindo com a maioria dos presidiários seu objetivo de formação do cidadão, de garantia de certificação capaz de permitir a entrada no mercado de trabalho, de compartilhamento com as regras de convivência do grupo social (MARCONDES; MARCONDES, 2008).

A educação, em unidades prisionais, pode se caracterizar como uma educação transformadora ao evidenciar a criação e as interações cotidianas como elementos constituintes do processo formativo e instituintes ao interrogar o já estabelecido e instituído que circula no cotidiano das escolas. A cultura de uma escola prisional construída entre a cultura escolar extramuros e a cultura formal e informal, constituída na prisão, propicia aos sujeitos, que ali interagem, o tornar-se em processo contínuo, simplesmente movimento, devir, indo além da realização de modelos normativos (MARCONDES; MARCONDES, 2008).

No sentido de aprofundar essa discussão, uma questão se faz fundamental - *Quem são esses professores que atuam em presídios no Brasil?* Esse é o primeiro e fundamental aspecto que cabe pensar quando se trata de discutir conteúdos e metodologias de projetos pedagógicos para presidiários. Professores que estão em escolas prisionais nem sempre fizeram esta escolha, porém aspectos procedimentais do sistema educacional os levaram até lá. A prática pedagógica em condições adversas e ameaçadoras pode significar um desafio para muitos, impelidos a compreender as razões do cárcere e contribuir com processos de aprendizado para sujeitos privados da liberdade e do saber sistematizado.

A fase inicial de um professor em uma escola de unidade prisional assemelha-se a um ritual de passagem em que ele adentra repentinamente um ambiente de atuação profissional. Conforme afirmam Onofre e Julião (2013, p. 149), é importante considerar que o professor, ao se ingressar nas escolas prisionais, “passa por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhes são passadas as regras da casa pela equipe dirigente”. Nesse momento, o professor entende sua condição como aprendiz em um espaço com características peculiares e de sua necessidade de se manter naquele ambiente de atuação profissional. Nas palavras de Duarte (2018), esse professor percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial.

O professor que atua no sistema prisional, normalmente possui a mesma titulação do que atua na escola regular. Ainda que se lhes sejam atribuídas observações, restrições ou algum tipo específico de preparação, por parte da unidade prisional ou algum isolado programa de governo que possa haver, para a atuação junto ao sistema prisional, de uma forma geral, o professor é o de mesma titulação da escola regular. A preparação mínima, anterior à sua inserção no sistema, refere-se apenas às medidas de segurança, de postura e de atuação pessoal para aquele ambiente, e não com referência às especificidades de currículos, disciplinas, matérias ou conteúdos a serem administrados para aquele meio (CUSTÓDIO; NUNES; PAIXÃO, 2021).

O professor prisional, além de ter que devidamente instruir seus alunos, há que, indiretamente, responsabilizar-se por sua condução à liberdade e de reinserção social, através da educação que a eles administra. Sua própria imagem de pessoa livre e bem-sucedida no percurso da educação parece cobrar-lhe esta afirmação, postura, conduta e a atuação. Em um ambiente de encarceramento, imagina-se que essa condição e autoimagem devam conflitar com a condição adversa dos alunos, sobre os quais o professor prisional buscará imprimir uma reorientação de percurso que poderia vir a culminar com a libertação dos mesmos, tanto simbolicamente quanto pelas vias de fato (DUARTE,

2018).

Nessa perspectiva, o objetivo da presente investigação foi identificar e analisar possíveis dificuldades e desafios presentes na atuação docente em unidades prisionais por professores atuantes numa escola prisional localizada numa cidade interiorana no estado de Minas Gerais.

Metodologia

Tendo em vista o fenômeno estudado, a trilha científica das ciências humanas e sociais se mostrou a mais indicada para nortear a sua averiguação. Desta forma, este estudo se caracterizou como uma pesquisa de natureza qualitativa na qual, de acordo com Minayo (2011), trabalha-se com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada, conduzida e fundamentada nos estudos de Spradley (1979), que assinala a entrevista com características etnográficas como sendo um evento discursivo, o qual, por sua vez, pode ser descrito pelo modo de conduzir alguns diálogos em ocasiões ou encontros sociais. Para a referida pesquisa, que se deu por meio de entrevistas pessoais-virtuais através do *Google Meet*, foi realizada entrevista semiestruturada elaborada com o propósito de coletar, identificar e analisar dados pertinentes ao fenômeno em questão.

Em um universo de 10 professores e uma diretora da referida escola, após tomarem conhecimento da pesquisa, participaram deste estudo, seis professores (cinco mulheres e um homem) atuantes nos programas de educação de uma escola prisional, localizada numa cidade interiorana no estado de Minas Gerais. Buscando preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, foram atribuídos os códigos, na sequência P1 a P6 correspondentes aos depoimentos destacados no presente artigo. Vale ressaltar que a escolha dessa unidade prisional se deu pela intenção de contribuir para compreensão de uma problemática local, oferecendo um retorno à entidade e à cidade em que se localiza. Na seleção do grupo amostral, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: docentes licenciados, atuantes na referida unidade prisional, aceitação em participar da pesquisa após tomarem ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quanto à caracterização dos participantes, P1 é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Coordenação, Supervisão e Orientação Escolar. Conta com 20 anos de graduação e atua no ensino prisional em sua área de formação; tem 13 anos de docência no ensino regular e dois anos de docência

no sistema prisional; possui outro cargo efetivo no Município e, no Estado, é contratada. P2 possui graduação em História, com Mestrado na mesma área de conhecimento. Leciona há quatro anos e meio no ensino prisional; não possui outro cargo e sempre atuou em escolas da rede pública estadual. Graduada em Letras e com Licenciatura em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, P3 leciona no sistema prisional em sua área de formação. Até 2019 lecionou Língua Inglesa e, em 2020, trabalhou com Linguagens. Graduou-se em 2016, quando começou a lecionar no ensino regular e, a partir de 2017, iniciou-se no presídio, onde se encontra lecionando até hoje, no único cargo que possui. Já P4 possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso e, também em Inspeção Escolar em 1992. Apesar de não lecionar em sua área de formação no sistema prisional, essa professora atua como diretora desde 2016. A participante P5 é graduada em Letras e em Pedagogia. Leciona em sua área no sistema prisional, tem 15 anos de graduação em Letras e dois anos em Pedagogia; possui 10 anos de docência no ensino regular e, no prisional, diz ser a mais antiga, tendo começado lá em 2014, quando foi fundada a escola prisional em questão. Por fim, o participante P6 é graduado como Bacharel em Administração, possui Licenciatura em Geografia, e é pós-graduado em Ciência da Religião. Tem quatro anos de graduação em Licenciatura em Geografia e nove anos como Bacharel em Administração. Possui seis anos de docência no ensino regular, três anos no ensino do sistema prisional e não possui outro cargo. No sistema, leciona na área de Geografia.

Segundo relato dos participantes em sua totalidade, não há exigência alguma de vínculo com qualquer instituição educacional externa, estatal ou privada, para que um professor de qualquer área leccione no sistema prisional, nem lhe é exigido treinamento prévio específico ou tempo mínimo de atuação no ensino regular externo. Como também, não existe nenhuma restrição quanto à idade, ao gênero, à ideologia, à deficiência física, ou a qualquer outra que impeça um professor de se candidatar a lecionar no sistema. A única restrição, e isso lhes é uma exigência incondicional, seria o histórico de bons antecedentes, e não se admite, em hipótese alguma, um professor que tenha qualquer processo ou antecedentes criminais em sua ficha pessoal. O que justificaria o impedimento, devido ao ambiente em que atuará. Segundo todos eles, os professores que atuam no sistema prisional não recebem nenhuma forma de seguro pessoal, ou remuneração adicional pelo local de trabalho.

Na análise dos dados, após a transcrição das informações contidas nas entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011; CAREGNATO; MUTTI, 2006). As autoras citadas identificam três etapas que configuram a técnica de análise de conteúdo: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. A primeira etapa é uma fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de

indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda, os dados são codificados a partir de unidades de registro. Finalmente, na última etapa, se fez a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação com posterior reagrupamento em função de características comuns.

Na execução deste estudo, foram consideradas as diretrizes regulamentadas pela Resolução nº 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, em 16 de dezembro de 2019, conforme ofício CEP nº 3.773.219.

Resultados e discussão

A discussão dos resultados obtidos desenvolveu-se por meio da análise dos dados das entrevistas realizadas com os professores participantes, a bibliografia utilizada que vinha ao encontro da temática abordada e, também, as posições assumidas pelos autores da investigação em relação ao tema. Desta forma, foi possível a compreensão e discussão aprofundada das categorias de análise que emergiram dos dados as quais se encontram organizadas em três partes. A primeira busca conhecer os programas curriculares, formação dos detentos e estruturação das turmas; a segunda parte aborda a organização do ensino no sistema prisional: facilidades e dificuldades para a prática de intervenção e, por fim, a terceira que analisa os recursos, estratégias metodológicas, relação professor-aluno e as dificuldades da prática pedagógica no sistema prisional.

Programas curriculares, formação dos detentos e estruturação das turmas

Para os entrevistados, tirando os pormenores situacionais que o ambiente prisional impõe, poder-se-ia dizer que os programas curriculares e seus conteúdos são praticamente os mesmos do ensino regular, inclusive porque operam nos mesmos moldes do EJA lá praticado. A carga horária seria um pouco menor, porém tenta ao máximo seguir as mesmas diretrizes e determinações impostas pela Secretaria Estadual de Educação para o ensino regular.

O que ocorre no ensino prisional em relação ao regular, segundo os entrevistados, são as adaptações que precisam fazer deste para aquele, sobretudo, no tocante ao cumprimento dos conteúdos dentro do período de tempo que, para o prisional, é menor que no regular, conforme relatou a participante P3.

A gente tem que adaptar muita coisa porque a gente sabe que o currículo já é muito extenso para o regular que tem um ano para trabalhar os conteúdos e, dentro do

sistema prisional, dentro da EJA como um todo, tem um período de um semestre para uma série. Então, a gente acaba tendo que fazer muitas adaptações, mas em questão de cronograma de avaliação e o método de aprovação, é a mesma coisa do ensino regular (P3).

Quanto às opiniões dos professores P2 e P4, sobre se essas adaptações implicariam na formação dos detentos, esse é um dos poucos itens em que eles apresentam certa divergência entre si, em que a diferença maior estaria em como cada professor lida e trabalha, tanto o tempo de atividade dispensado aos detentos, quanto as adaptações, na prática de cada um em sua atuação, por causa da diferença de idade e do grau de conhecimento desnivelado apresentado pelos detentos (P2 e P4).

Quanto à estruturação das turmas, os professores P2 e P6 relataram que não há um critério de exigência estabelecido por parte do professor, nem pelo sistema prisional, para a formação das mesmas. O que esses professores se referem é uma avaliação que eles fazem dos detentos candidatos ao ensino, quanto à série que cada um alega ter cursado até então, tanto através de pesquisa dos históricos desses alunos junto a possíveis registros na Secretaria de Educação, ou nas escolas em que eles informam terem cursado a última série. Quando a direção da escola não consegue obter históricos ou informações que confirmem as alegações dos detentos, de acordo com a professora P5, os professores formulam e aplicam uma avaliação para melhor localizá-los em cada ano de um determinado nível de ensino da educação básica.

São também relatadas outras questões com ênfase na heterogeneidade das turmas, relativas à capacidade individual dos detentos, que os professores precisam contornar e, por vezes, promover adaptações, que é o que declarou a professora P2:

São bem heterogêneas (as turmas), porque o que corresponde ao 6º ano, a gente chama de 1º período do ensino fundamental. Às vezes ele (o detento) chega lá, no período fundamental e não sabe ler nem escrever direito; e às vezes, é um aluno mais velho, um aluno que já abandonou a escola há muitos anos; e aí, de outro lado, tem aquele jovem, com 18 ou 19 aninhos, que entrou ali (no presídio) recentemente e que estava estudando até há pouco tempo. Então, há uma grande dificuldade de se nivelar o conhecimento dos alunos na turma, devido a essa heterogeneidade [...] na mesma série eu tenho alunos de 20 e de 40 anos.

De acordo com Paiva (2007), a educação na prisão não apresenta como dificuldades possíveis ao professor prisional apenas aquelas pressupostas como evidentes àquele ambiente. A autora trata com propriedade destas questões, dando-lhes um enfoque diferenciado quando evidencia, por exemplo, conteúdos como EJA, evasão, autonomia e formação continuada. Sendo o EJA a modalidade de ensino mais aplicada nos ambientes prisionais, Paiva (2007) complementa a ideia ao afirmar que, de posse dessa compreensão, é preciso dizer que esse grupo de jovens e adultos - homens

e mulheres - tem condições especiais de vida e que, por isso mesmo, exige propostas educativas e pedagógicas adequadas à situação limite em que vive, no que diz respeito à escolarização que pode receber, assim como quanto ao papel que a educação pode representar no processo de ressocialização, uma das finalidades do confinamento, adotado como controle social sobre o delito, em muitas culturas (PAIVA, 2007).

Os professores entrevistados contaram que as turmas, durante o ano, sofrem todos os tipos de modificações quanto aos alunos que as compõem e as frequentam, podendo um ou outro ser transferido para outra unidade no meio do período; um ou outro chegar de outra unidade onde frequentava a escola; ou sair de alvará; ou ser suspenso das aulas pela direção do presídio por problemas disciplinares internos ou simplesmente por desistência voluntária.

Quanto à evasão, Paiva (2007) alerta que se costuma pensar, ainda, que nas escolas prisionais não há evasão. A autora questiona o que, afinal, se entende por evasão na EJA e, mais ainda, no cárcere. O conceito de evasão na escola para jovens e adultos tem sido bastante equivocado, tomado como um desinteresse do aluno que, por isso, a abandona. Este aspecto, sem dúvida, pode também existir, mas é preciso ir além do que aparenta significar, do que aparece na superfície do problema. Jovens e adultos têm a vida adulta como prioridade, o que inclui o cuidado com casa, família, trabalho, responsabilidades financeiras, etc. A escola, embora importante - e por isso voltam a ela - não constitui prioridade, pois as demais exigências colocam-se à frente, diversamente da infância quando, em princípio, estas exigências não deveriam estar presentes (PAIVA, 2007).

Mais do que falar em evasão, portanto, é preciso entender ser este um movimento dinâmico de idas e voltas, em função das necessidades da vida cotidiana, que nem sempre é estável para manter fixados os sujeitos, obrigando-os a migrações constantes de residência, de trabalho, de local de estudo. Mas também é preciso pensar o quanto a própria escola, seus ritos, práticas, rotinas e propostas pedagógicas podem ser responsáveis pelo afastamento dos alunos, desiludidos pela inadequação da oferta em relação ao que vêm buscar (PAIVA, 2007). A referida autora ressalta ainda que, no cárcere, a forma como a evasão se apresenta não tem os motivos da vida como mola propulsora, e talvez quase se possa afirmar que fica mais fácil avaliar o quanto a escola pode estar inadequada para as necessidades e demandas dos sujeitos. Se, por um lado, a privação de liberdade poderia contribuir para garantir a presença dos alunos na escola, por outro não impede que se afastem, se o projeto pedagógico não considerar a realidade desses sujeitos e seus desejos nesse espaço diferenciado do mundo da prisão.

Organização do ensino no sistema prisional: facilidades e dificuldades para a prática de intervenção

A organização do ensino no sistema prisional, assim como as possíveis facilidades e dificuldades que dela decorrem, traz consigo características próprias e uma dinâmica particular daquele ambiente onde ela se processa e se tenta estabelecer, e é o que se pôde apurar durante as entrevistas. Os professores, público alvo dessas entrevistas, uma vez lançados na extensão daquele universo, juntamente com os demais atores que o compõem, passam não só com eles a interagir com proximidade e de forma orgânica, como também a compor o acontecer daquele universo, naquele ambiente.

Pôde-se ainda observar e apurar que os professores não vão até lá apenas para a prática de sua atuação docente, como quem cumpre uma função que lhe é atribuída como parte de seu ofício, mas que, ao interagirem com aquele ambiente - e isso é por eles relatado -, se envolvem de uma forma para além de suas obrigações funcionais e se sentem como parte integrante daquele universo. Eles relatam ser absorvidos por este universo e responsáveis no que lhes tange ensinar, desenvolver, recuperar e ressocializar os que ali se lhes oferecem como alunos, ainda que para além das condições antes vivenciadas em um universo de ensino regular por eles experimentado e considerado. Uma vez interagido, não mais se pode ser indiferente, é o que declaram.

Determinadas declarações dos entrevistados mostram claramente algumas das facilidades e das dificuldades por eles enfrentadas.

Uma professora relatou a facilidade que o disciplinamento dali, impõe, porém: “Lá é melhor para trabalhar em questão de disciplina, mas é um pouco limitado porque a convivência é só entre eles e isso dificulta. Eles não têm acesso à internet e não podem pesquisar nada”.

A professora P1 relatou dificuldades de espaço e de alocação dos alunos na escola prisional:

A diferença que a gente tem está muito relacionada à questão da segurança e à questão do próprio espaço físico que nos é oferecido... dificilmente uma turma tem mais de 12 ou 15 alunos, até porque a nossa sala de aula não comporta esse número de alunos, porque é muito pequena e eles precisam ter uma distância mínima um do outro e dos professores (P1).

O professor P5 argumentou ainda quanto ao comportamento imposto: “[...] o fato de não poder sair, e ter que se comportar, porque senão eles lá punem, a maioria participa, quer aprender, e o fato de já estar interessado já ajuda muito”.

Alguns professores percebem imposições superiores como um complicador dos trabalhos como se evidencia nos relatos de P3 e P6:

O professor e a educação em unidades prisionais: desafios e possibilidades do trabalho docente por entre as grades

Dificuldade sim, se a gente tiver que seguir aquilo que o governo impõe pra cada série ou modalidade. Se a gente tivesse que seguir rigorosamente ali, acho que não daria conta, mas, para nós do sistema prisional, deram abertura para que a gente pudesse trabalhar da forma que o professor achasse melhor (P3).

Dificuldade! Por que na verdade não existe um currículo, uma base para EJA. A gente segue os parâmetros do Ensino Fundamental e Médio e vai adaptando àquilo ali, o que é essencial. Nós estamos trabalhando agora para fazer um currículo comum para EJA e dentro desse currículo a gente vai tentar ainda condensar um pouquinho para ver se consegue só para o sistema prisional, porque nós temos alunos lá de 18, como temos também de 60 anos (P6).

Recursos, estratégias metodológicas, relação professor-aluno e as dificuldades da prática pedagógica no sistema prisional

Segundo os entrevistados, devido à falta de maiores recursos de todos os tipos, inclusive de caixa escolar que, após muitos anos, conseguiram somente agora para o ano de 2021, eles tentam então maximizar seus próprios recursos pessoais, docentes e pedagógicos, na otimização das aulas e da dinâmica dessas atividades. Implementam as aulas com jogos, pequenos vídeos, e ilustrações as mais criativas que lhes possam ser possíveis para interagir com o grupo. Tentam ali, na medida do possível, adaptar o que faziam no ensino regular e oferecerem aos detentos participantes uma proximidade com a realidade externa e com os métodos padrões do ensino regular mais vigente.

Em seu artigo **A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas**, Pereira (2011) faz uma definição para a educação no âmbito prisional bem condizente com a realidade no referido ambiente:

Legalmente, a educação no cárcere é um tipo de educação de adultos que visa escolarizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpram o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho, já que essas pessoas, em sua maioria, têm baixa ou nenhuma escolarização. Nesse sentido, grande parte dessas pessoas presas necessita de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re)construção de sua cidadania, se é que em algum momento de sua vida social e produtiva ela foi ou se sentiu cidadã (PEREIRA, 2011, p. 3).

Devido à disciplina imposta pelo próprio sistema a todos os detentos, os professores relatam que o desenvolvimento e a aplicação de atividades diversas para com eles são facilitados por esse disciplinamento, evitando-se o trabalho e a dificuldade, nestes termos, que eles encontrariam se os fossem realizados no sistema de ensino regular. Sobre esse espaço, Goffman (2005) afirma que, caracterizada como instituição total, em que a massificação, a mortificação do eu e o tratamento

homogeneizante estabelecem a lógica de seu funcionamento, a prisão intenciona o disciplinamento dos corpos e a reprodução de relações de poder instituídas pela ordem. As atividades cotidianas são submetidas a uma rígida regulamentação e padronização, a fim de contribuírem para a modificação da personalidade individual infracional (GOFFMAN, 2005)

Há muito que à escola têm sido atribuídas falhas, injustiças e possibilidades. De acordo com Dubet (1998), até que ponto seria a escola justa, já que a cultura escolar transmitida por ela seria aquela imposta e legitimada pelas classes dominantes? (DUBET, 1998).

Conforme Goffman (2005), esse universo prisional é marcado por uma cultura e por elementos do próprio contexto social tais como: a linguagem, os valores, as normas, as crenças, a ciência, a educação, a repressão, a violência, a ordem, a disciplina que muitas vezes manifestam de forma velada em suas teias de relações. As unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem, isolamento, segurança e disciplina e, muitas vezes, tornam-se quase impenetráveis a mudanças. Dentre suas características principais está o não reconhecimento dos encarcerados como sujeitos.

No dizer de Goffman (1974), o aprisionado sofre uma deterioração de sua identidade, e uma nova lhe é forjada. A própria inexpressividade facial aliada à gíria, permite ao aprisionado manusear aspectos da situação e se comunicar com os outros, sem que os guardas se deem conta do que está acontecendo. Ninguém lhe ensina o código não-escrito, sendo a cautela, imprescindível ao convívio. Nas ações cotidianas, ele sabe a quem deve obedecer – vê, ouve e tem conhecimento – mas é sábio, em muitos momentos, não falar (GOFFMAN, 1974).

Em sua totalidade, os professores participantes relatam que tentam otimizar ao máximo os poucos recursos que têm, como: o *datashow*; o quadro, a televisão, CDs, *pendrives* e notebook, e dizem que mesmo assim tem que ser tudo agendado e tudo conferido.

Em relação aos procedimentos de segurança, de acordo com o depoimento dos professores P2 e P4, geralmente os professores são orientados, por meio de um manual do servidor das escolas prisionais, a uma série de medidas padronizadas de segurança que visam, sobretudo, a limitar a entrada de informações, produtos e objetos para o interior da instituição prisional, com os quais as pessoas em privação de liberdade poderiam fazer uso inadequado ou ilegal, tais como celular, *pendrive*, MP3, *notebook* ou similares (P2 e P4). Informaram ainda ser vedado portar bolsas ou carteiras com valores monetários relevantes, dentro dos pavilhões. Todos os profissionais e seus pertences devem ser revistados na entrada e na saída da unidade prisional, sendo ideal que levem para a unidade e para os pavilhões somente o necessário para desenvolver o seu trabalho (P2, P3 e P4). Todos os procedimentos de segurança de entrada e saída dos alunos e professores das salas de aula

deverão ser feitos pelo agente penitenciário, respeitando normas de segurança do Procedimento Operacional Padrão - POP (DUARTE, 2018).

Quanto à relação aluno-professor, foi unânime nos depoimentos dos professores que os detentos têm por eles o maior apreço, respeito, consideração e uma enorme carga de transferência afetiva. Isso lhes facilita a interação, a prática das atividades e a transferência de conhecimentos que por parte dos alunos é possível absorver e também lhes propicia suscitar e trabalhar com esses alunos, questões pessoais, coletivas e sociais, que transcendem os programas educativos e os muros da instituição penal. Nesse sentido, a professora P4 relatou:

A gente tem uma matéria que se chama “Projeto de Vida”. Então, nesse Projeto de Vida, a gente adaptou. Cada professor é responsável por trabalhar o projeto de vida em uma turma. Então cada um trabalha com uma turma diferente. Como tem vários professores, acaba que cada um tem uma turma. Então, além da matemática, ele trabalha a matemática da vida também. Isso é EJA e, a EJA, trabalha com a vivência do aluno, aquilo que ele traz (P4).

Quanto às maiores e mais importantes dificuldades para a prática pedagógica no sistema prisional, foi unanimidade, nos depoimentos da totalidade dos professores, a falta de recursos de toda ordem os quais poderiam e deveriam ser oferecidos pelo Estado. Dentre outros aspectos, apontaram também o restrito número de alunos em cada turma, o que lhes dificulta intensificar uma troca mais dinâmica entre eles (P3); a limitação ao universo EJA e o consequente impedimento circunstancial aos meios de pesquisa, inclusive pela internet, o que lhes é proibido (P5); a restrição aos livros didáticos e o impedimento aos meios diversos de comunicação, ainda que lhes fosse de forma restrita e direcionada; a limitação restritiva aos estudos exclusivamente em sala de aula, não podendo levar nenhum material para as celas (P2, P5 e P6); a própria restrição de material didático para os professores, não podendo estes trabalharem, por exemplo, livros de Paulo Freire, dentre outros educadores (P1).

Quanto a essas declarações, pôde-se ver ao longo da pesquisa que, embora a educação escolar nos presídios não seja fato recente na história do país, este ainda é um dos campos mais negligenciados e marginalizados pelas políticas públicas e pela própria educação, principalmente no que se refere à pessoa do professor. Diante desse fato, entende-se que seja necessária uma reflexão em torno da educação escolar ministrada nas instituições prisionais e, sobretudo, em relação à constituição da identidade de professores que atuam na área específica dessa realidade educacional (DUARTE; SIVIERI-PEREIRA, 2018).

Quanto à possibilidade de virem sanadas, ainda que em parte, essas imposições e dificuldades

que lhe são diversas e constantes, a maioria dos professores participantes se mostrou otimista, dinâmica e esperançosa, sobretudo, pela conquista do Caixa Escolar com o qual passarão a contar a partir de 2021. No decorrer das entrevistas, observou-se que a totalidade dos professores atuantes nessa escola prisional relutam em se deixar vencer diante de dificuldades e impedimentos que lhe são impostos ou que se lhes são interpostos como obstáculos em decorrência da falta generalizada de recursos. Buscam em seus próprios recursos pessoais, na criatividade pessoal e coletiva, como também no incentivo e na motivação, tanto dos alunos como na de si mesmos, a superação dessas dificuldades.

As professoras P1 e P3 relataram que, uma vez envolvidas naquele trabalho interativo, naquele ambiente de falta generalizada e diante da condição de abandono em que se encontram tanto os alunos ali presentes, quanto o próprio sistema em suas próprias precariedades, não mais conseguem abandoná-los e fingirem que não existem, ou negarem aquela realidade, ou não se empenharem na tentativa de modificá-la. E que, uma vez envolvidos, opta-se naturalmente por se empenharem.

De uma maneira geral, pôde-se notar ainda, nas entrevistas e nas afirmações dos professores, que a prática deles no convívio direto com o ensino no sistema prisional e, sobretudo, com os alunos-detentos, confirma a maioria dos apontamentos citados ou trabalhados pelos autores utilizados nesta pesquisa. Algumas dessas afirmações chegam a repetir integralmente o que dizem os autores a despeito de suas observações sobre esse universo aqui trabalhado.

Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares. Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas (SADER, 2007).

Há de se lembrar também que a experiência no acompanhamento de pessoas que por algum motivo encontram-se em situação de cárcere tem evidenciado que, em algum momento, para muitas delas foi negado o direito à educação e, em muitos casos, os motivos que levaram a pessoa ao cárcere estão relacionados à negação desse direito. Tal situação enfatiza a relevância social da pesquisa, uma vez que, nesses casos, a inclusão dos presos no sistema educacional, além de reparar uma injustiça, pode também contribuir para que estes sejam incluídos no sistema social. Contudo, hoje muito se discute sobre a incapacidade de os sistemas prisionais contribuírem para dar ao preso condições de

participação na vida social. A ideia que se tem do sistema é a de que ele é muito caro para a sociedade e que as pessoas que por ele passam geralmente saem piores. Nesse contexto, é fundamental saber se existem, de fato, políticas de inclusão do preso no sistema educacional e se essa inclusão contribui para que o sistema cumpra o que dele se espera: formar a pessoa do preso para o convívio social (ALMEIDA; SANTOS, 2016).

Não só em um sentido geral, mas reportando-se a um sentido específico da educação prisional, pode-se aqui se referir novamente a Nóvoa (1995), em sua obra **Formação de professores e profissão docente**, na qual, analisando as décadas de 60 a 90, e em um cenário distante de nossa realidade brasileira, parecia antever muito do que ocorre com essa profissão nos dias de hoje, quando descreve que as tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo com o controle do campo social docente. Nos próximos tempos, vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente: consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada? (NÓVOA, 1995).

Inclusive, serve de alerta as asseverações do referido autor e isso pôde-se observar ao longo das entrevistas com os professores atuantes na escola prisional. Ele não poderia ter sido mais direto e objetivo se o que afirma abaixo tivesse sido referenciado diretamente à educação prisional:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p. 13).

Percebeu-se ainda, no relato dos professores entrevistados, que o trabalho de adaptação do professor para seu exercício docente em uma educação prisional se relaciona ao que afirmam Cole e Walker (1989) citados por Nóvoa (1995, p. 15):

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de 'stress' é o sentimento de que não se dominam as situações e contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.

Considerações Finais

Procurou-se retratar de várias formas a educação no cárcere e sua possível operacionalidade naquele ambiente a partir da inclusão do professor oriundo do ensino regular, em um universo de quase total exclusão social, como também, que a educação, assim como o trabalho, além de se mostrar como a mais profícua forma de resgate do sujeito excluído, ainda é o mais eficaz meio de libertar, ressocializar e reinserir os abandonados à própria sorte nas prisões.

Evidenciou-se, no entanto, que não existe uma preocupação em se propor uma educação escolar específica para o contexto prisional e, ao mesmo tempo, salientou-se que é preciso respeitar as singularidades daquele espaço e em motivar aquelas pessoas a ponto de fazê-las enxergar na educação uma possibilidade de emancipação, ainda que na condição de encarceradas. Ressaltou-se que não se exige, necessariamente, uma formação especializada ou diferenciada para o professor prisional, uma vez que naquele ambiente, apesar da exclusão, estariam todos diante de uma escola pública como as outras, com professores da rede pública de ensino, e com estudantes de EJA, com as singularidades peculiares dessa modalidade de ensino.

Através desta pesquisa, foi possível obter uma panorâmica do atual quadro do sucateado e precarizado sistema prisional brasileiro, em que as mais de 90% das unidades prisionais do país contam com um número de detentos muito superior ao número de vagas. Em poucos momentos na história da humanidade se viveu a internação de tantas pessoas juntas.

Abordaram-se as dificuldades e a questão do professor e da educação no ambiente prisional, o que se remeteu a várias instâncias de desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades. Desafios estes a que o professor prisional está constante e plenamente exposto e submetido, porém, da mesma forma, também inserido em um mesmo universo de possibilidades para o trabalho docente em tais condições, uma vez que se considera a certeza latente de que a educação traz em si um grande potencial de mudança, de capacidade de superação, de evolução e de capacitação dos sujeitos que a ela se oferecem.

Observou-se que a educação na prisão atende tanto às conveniências do sistema prisional quanto às prerrogativas dos detentos; que não existe a exigência de pré-condições para o ingresso de um professor e para a sua atuação no sistema prisional, a não ser a exigência de seus bons antecedentes; que as expectativas de um professor para com um ambiente prisional, para com a educação nesse ambiente, e para com os detentos que irão se oferecer ao aprendizado, se transformam significativamente com o passar do tempo, após sua inserção e atuação naquele ambiente; que os

desafios e possibilidades do trabalho docente junto aos detentos não exigem, necessariamente, do professor seu aprimoramento para com aquele ambiente e nem uma formação continuada, especificamente para esse fim; e que, o aprendizado, as experiências e o acúmulo de saberes do professor prisional podem sim, tanto serem buscados em seus antecessores, quanto se transcenderem aos seus futuros substitutos e aos que a ele vierem se juntar nessa atividade.

Notou-se claramente que, no espaço prisional, se encontram duas lógicas opostas do significado de reabilitação: a possibilidade de transformação pela educação durante o tempo do aprisionamento, e a cultura prisional caracterizada pela repressão, pela ordem e disciplina, impostas como forma de adaptação e de adequação ao meio. Isso estabelece um conflito que necessita convergir-se para o objetivo de recuperar o aprisionado e devolvê-lo adequadamente à convivência social.

Referências

ALMEIDA, J. G.; SANTOS, R. Q. Educação escolar como direito: a escolarização do preso nas legislações penal e educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - ANPAE, v. 32, n. 3, p. 909-929, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/62926> Acesso em: 13 jun. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis [online], v.15, n.4, p.679-84. Out-Dez; 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 jul. 2019.

COLE, M.; WALKER, S. (eds.). **Teaching and stress**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

CUSTÓDIO, G. C. C.; NUNES, C. M. F.; PAIXÃO, J. A. Atuação de professores de Educação Física em escolas prisionais: problematizando a formação inicial e continuada. **Revista de Educação da PUC Campinas**, Campinas, SP [online], v. 26, 2021. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5153> Acesso em: 12 dez. de 2021.

DEL PONT, L. M. **Derecho Penitenciario**. México, D. F.: Cardenas Editor y Distribuidor, 1984.

DUARTE, A. J. O.; SIVIERI-PEREIRA, H. Especificidades da docência em uma escola de unidade prisional: impactos sobre a identidade docente. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão [online], v. 25, n. 1, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8763> Acesso em: 03 mai. de 2020.

DUARTE, A. J. O. Docência na prisão: relação professor-aluno e identidade docente. **Revista**

Educação, Porto Alegre, RS [online], v. 41, n. 2, p. 300-312, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31938> Acesso em: 11 jul. de 2019.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro [online], v. 3, n. 3, p. 27-33, jan./abr.1998. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8807092-A-formacao-dos-individuos-a-desinstitucionalizacao-in-revista-contemporaneidade-e-educacao-ano-3-vol-3-1998-p-27-33.html> Acesso em: 12 mai.de 2019.

GOFFMAN, E. **Manicômios prisões e conventos**. Tradução de Duarte Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MARCONDES, M. A. S.; MARCONDES, P. **A educação nas prisões**. Produção de terceiros sobre Paulo Freire, Série Artigos. São Paulo [online], 2008. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4268/1/FPF_PTPF_01_0917.pdf. Acesso em: 16 mai. de 2019.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Editores, 1967.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NIAS, J. **Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self**. In Educational Research and Evaluation [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Nóvoa, A. (org.) 2ª ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação E Realidade**. Rio Grande do Sul [online], v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30703>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PAIVA, J. Salto para o futuro - Proposta Pedagógica - EJA e Educação Prisional. SEED-MEC. Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere. **Boletim**, v. 6, p. 49-59, 2007.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG [online], v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214>. Acesso em: 18 jul. de 2020.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

O professor e a educação em unidades prisionais: desafios e possibilidades do trabalho docente por entre as grades

SUTHERLAND, E.; CRESSEY, D. **Príncipes de Criminologie**. Paris: Cujas, 1966.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 11/11/2021
Aprovado em: 07/03/2023