



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**WILLIANE DA SILVEIRA SOUSA SANCHES**

**A PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE: CONDIÇÕES, TENSÕES E DESAFIOS DO**  
**PROCESSO DE ENSINAR PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE**

Rio Branco

2022

WILLIANE DA SILVEIRA SOUSA SANCHES

**A PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE: CONDIÇÕES, TENSÕES E DESAFIOS DO  
PROCESSO DE ENSINAR PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE**

Dissertação submetida à avaliação da banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre - Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno

Rio Branco

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- S211p Sanches, Williane da Silveira Sousa, 1978 -  
A prática docente no cárcere: condições, tensões e desafios do  
processo de ensinar pessoas privadas de liberdade / Williane da Silveira  
Sousa Sanches; Orientador: Dra. Ednaceli Abreu Damasceno. – 2022.  
125 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-  
Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2022.  
Inclui referências bibliográficas e anexos.
1. Educação nas prisões. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Prática  
Docente. I. Damasceno, Ednaceli Abreu. II. Título.

CDD: 510.7

WILLIANE DA SILVEIRA SOUSA SANCHES

**A PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE: CONDIÇÕES, TENSÕES E DESAFIOS DO  
PROCESSO DE ENSINAR PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 20 de dezembro de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno  
Orientadora e Presidente da Banca PPGE/UFAC

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França  
Examinadora externa PPGE/UNIR

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa  
Examinador interno PPGE/UFAC

Rio Branco

2022

Este trabalho é dedicado a todos/as os/as professores e professoras que exercem suas atividades nos espaços prisionais, dia após dia, sem o devido reconhecimento e valorização.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar por iluminar minhas ideias e me proporcionar insights para a construção deste trabalho. Por ter preparado tudo para tornar possível chegar até aqui.

Ao meu esposo Marcos pelo apoio e compreensão nessa jornada inquietante, me ajudando a continuar mesmo nos momentos em que eu pensava que não seria possível.

À minha filha Isadora que reclamava minha ausência, a minha falta na hora das tarefas escolares, a correria do dia a dia, mas, conseguia compreender a importância deste estudo ao sentar-se ao meu lado e esforçar-se para realizar suas tarefas sozinhas.

A todos os meus familiares pelas palavras positivas que me ajudaram a seguir em frente.

Às minhas amigas “*Ufacfriendsforever*”, Gisele, que mesmo de longe emanava energia positiva, Jacqueline, Sabrina, Ester e, especialmente, a Kathyene que me guiou nos primeiros passos para iniciar essa caminhada e não mediu esforços para seguir me ajudando no que foi preciso.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, por ter me acolhido como orientanda, por ter acreditado neste trabalho e ter caminhado comigo me dando o suporte necessário para a realização desta pesquisa.

À banca examinadora na pessoa do Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa e da Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França pelas riquíssimas contribuições na construção desse trabalho.

À Helene Guedes, por todas as palavras pronunciadas durante nossas conversas que muito me ajudaram na realização deste trabalho, pelo apoio nas horas que precisei e por sempre estar disposta a ajudar.

À Eleni Melo que também não mediu esforços na hora que precisei, me ajudando de forma decisiva para a realização desta pesquisa.

Aos professores e professoras que contribuíram para tornar esta pesquisa possível.

E por fim e não menos importante, ao grupo de amigos da turma 2020, intitulados “Força na peruca”, que caminharam comigo desde o início desta jornada. Obrigada Ozana, Diego Correia, Bruna e Adriane pela força, pelas palavras, pelos abraços virtuais e presenciais, por ajudar para que esses momentos fossem encarados com mais leveza, pelos compartilhamentos de conhecimentos e experiências... Enfim. Obrigada por ninguém ter soltado a mão de ninguém.

E por fim, gratidão a todos que direta ou indiretamente torceram pela concretização exitosa deste trabalho.

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”*

Paulo Freire

*“Pensamos que a educação seja um dos caminhos para humanizar o mundo e a história. A educação é, sobretudo, uma questão de amor e responsabilidade que se transmite, ao longo do tempo, de geração em geração.”*

Papa Francisco

## RESUMO

Após longas décadas de diversas experiências, isoladas, de educação no cárcere nos diversos estados brasileiros, a partir de 2005, esse tema começa a ser desenhado como política pública educacional. Pessoas privadas de liberdade, têm o direito humano à educação, assim como todos os demais seres humanos, no entanto, o atendimento educacional no sistema prisional brasileiro enfrenta ainda, enormes desafios. Nesse sentido, essa pesquisa tem como principal escopo a prática docente, as tensões e os desafios enfrentados pelo professor no ambiente carcerário, tomando como lócus de investigação o Complexo Penitenciário de Rio Branco, Acre. Para tanto, elaborou-se como questão problematizadora a seguinte indagação: Como se configura a prática docente dos professores do Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, a partir de suas percepções e considerando as condições de trabalho, a formação, os saberes e suas práticas pedagógicas voltadas à escolarização dos sujeitos privados de liberdade? Em consonância com tal indagação, o objetivo geral desse estudo analisar a prática docente dos professores do Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, a partir de suas percepções e considerando as condições de trabalho, a formação, os saberes e suas práticas pedagógicas voltadas à escolarização dos sujeitos privados de liberdade. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a qual apresentou uma fase documental que analisa documentos oficiais e técnicos, tais como, a Lei de Execução Penal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Estratégico de Educação no âmbito Prisional, Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, dentre outros dispositivos jurídicos. A segunda fase dessa investigação, compreende o estudo empírico realizado em 2022, por meio de questionários e entrevistas para a obtenção de dados pessoais, profissionais e formativos dos sujeitos pesquisados e para coletar informações atinentes à problemática investigada. Os sujeitos do estudo foram os 6 (seis) professores que atuam no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde, lócus da investigação, situado em Rio Branco – Acre. O aporte teórico foi fundamentado em autores como Foucault (1997), Giroux (1997), Azzi (2000), Adorno (2000), Contreras (2002), Leineker (2009), Carvalho (2012), Julião (2006, 2007, 2013), Tardif (2012), dentre outros, os quais discutem sobre a educação nas prisões e os aspectos legais que garantem este direito e sobre os saberes docentes, formação profissional e a autonomia dos professores. A organização e análise dos dados foram baseados na Análise de Conteúdo usando as contribuições de Bardin (1977). Os resultados da pesquisa no aspecto teórico apontam que, embora esteja garantido na legislação a oferta de uma educação de qualidade que contribua com processo de ressocialização das pessoas presas, ainda se encontram muitos entraves e obstáculos que dificultam atividades educativas de qualidade no ambiente carcerário. No aspecto empírico, os resultados apontam que mesmo em condições desfavoráveis e sem formação específica, os professores realizam sua prática pedagógica com compromisso, dedicação e responsabilidade, considerando-a um ato de resistência e, seus saberes são construídos nas vivências e experiências cotidianas. Conclui-se que os desafios enfrentados pelos professores do sistema prisional de Rio Branco-Acre se resumem à falta de formação específica para os docentes e para todos os profissionais do sistema prisional para que as ações sejam alinhadas com o mesmo propósito, qual seja, devolver à sociedade pessoas preparadas para o convívio social capazes de reconstruírem suas vidas com dignidade.

**Palavras-chave:** Educação nas prisões. Educação de Jovens e Adultos. Prática Docente.

## ABSTRACT

After decades of several isolated experiences of education in prisons in several Brazilian states, since 2005, this theme begins to be designed as a public educational policy. People deprived of their liberty have the human right to education, just like all other human beings, however, the educational service in the Brazilian prison system still faces enormous challenges. In this sense, this research has as main scope the teaching practice, tensions and challenges faced by the teacher in the prison environment, taking as locus of investigation the Penitentiary Complex of Rio Branco, Acre. For this, the following question was elaborated as a problematizing question: How is the teaching practice of teachers of the Penitentiary Complex Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC) in Rio Branco-Acre, from their perceptions and considering the working conditions, training, knowledge, and their pedagogical practices aimed at the schooling of subjects deprived of freedom? In line with this question, the general objective of this study is to analyze the teaching practice of teachers of the Penitentiary Complex Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC) in Rio Branco-Acre, from their perceptions and considering the working conditions, training, knowledge, and their pedagogical practices aimed at the schooling of subjects deprived of freedom. This is descriptive research of qualitative approach, which presented a documentary phase that analyzes official and technical documents, such as the Law of Criminal Enforcement, Law of Directives and Bases of National Education, Strategic Plan for Education in Prison, National Guidelines for the provision of education in prisons, among other legal devices. The second phase of this investigation comprises the empirical study carried out in 2022, by means of questionnaires and interviews to obtain personal, professional, and educational data of the researched subjects, and to collect information related to the investigated problematic. The subjects of the study were the 6 (six) teachers who work at the Penitentiary Complex Francisco D'Oliveira Conde, locus of the investigation, located in Rio Branco - Acre. The theoretical contribution was based on authors such as Foucault (1997), Giroux (1997), Azzi (2000), Adorno (2000), Contreras (2002), Leineker (2009), Carvalho (2012), Julião (2006, 2007, 2013), Tardif (2012), among others, who discuss education in prisons and the legal aspects that guarantee this right and about teachers' knowledge, professional training and teachers' autonomy. The organization and analysis of the data were based on Content Analysis using the contributions of Bardin (1977). The results of the research in the theoretical aspect point out that, although it is guaranteed in legislation the provision of quality education that contributes to the process of re-socialization of prisoners, there are still many barriers and obstacles that hinder quality educational activities in the prison environment. In the empirical aspect, the results indicate that even under unfavorable conditions and without specific training, the teachers carry out their pedagogical practice with commitment, dedication and responsibility, considering it an act of resistance and their knowledge is built in the daily experiences. It is concluded that the challenges faced by teachers in the prison system in Rio Branco-Acre boil down to the lack of specific training for teachers and for all professionals in the prison system so that actions are aligned with the same purpose, that is, to return to society people prepared for social interaction capable of rebuilding their lives with dignity.

**Keywords:** Education in prisons. Youth and Adult Education in the Prison System. Teaching Practice.

## LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CPFOC - Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde  
DESP - Divisão de Escola do Servidor Penitenciário  
EAD - Educação à Distância  
EFA - Escola Fábrica de Asas  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
IAPEN - Instituto de Administração Penitenciária do Estado Acre  
IEPTEC - Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica  
INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MEC - Ministério da Educação  
PEESP - Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPL - Pessoas Privadas de Liberdade  
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
SEDSS - Secretaria de Desenvolvimento para a Segurança Social  
SEE - Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Acre  
SISDEPEN - Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA REGIÃO NORTE .....	19
Figura 2 - QUADRO DISTRIBUIÇÃO DAS SALAS DE AULA NO CPFOC .....	32
Figura 3 - QUADRO ÁREA DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES .....	33
Figura 4 - QUADRO CATEGORIAS .....	34
Figura 5 - VISÃO GERAL DA LEGISLAÇÃO RELACIONADA A EDUCAÇÃO .....	59
Figura 6 - GRÁFICO POPULAÇÃO CARCERÁRIA DO ACRE.....	71
Figura 7 - GRÁFICO POPULAÇÃO CARCERÁRIA DE RIO BRANCO .....	72
Figura 8 - GESTÃO COMPARTILHADA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL .....	75
Figura 9 - QUADRO FORMAÇÃO OFERTADA AOS DOCENTES .....	77
Figura 10 - QUADRO RECURSOS DIDÁTICOS E MATERIAIS.....	78
Figura 11 - APOIO PARA A REALIZAÇÃO DAS AULAS NO CPFOC .....	79
Figura 12 - ESCOLAS RESPONSÁVEIS PELAS MATRÍCULAS DAS PESSOAS PRESAS .....	80
Figura 13 - QUADRO PROCEDIMENTOS PARA ENTRAR NO PRESÍDIO .....	81
Figura 14 - QUADRO ESTRUTURA DIDÁTICA DA EJA.....	82
Figura 15 - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PRESOS PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EDUCACIONAIS .....	83
Figura 16 - QUADRO PERFIL PESSOAL, FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES .....	86
Figura 17 - GRÁFICO FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES.....	86
Figura 18 - GRÁFICO ESTADO CIVIL DOS PROFESSORES .....	87
Figura 19 - QUADRO AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO PRISIONAL .....	87
Figura 20 - QUADRO EXPERIÊNCIA INICIAL DOCENTE NO SISTEMA PRISIONAL.	88
Figura 21 - QUADRO SOBRE A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA.....	91
Figura 22 - QUADRO PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CÁRCERE.....	94
Figura 23 - TRABALHO ESCOLAR NO CPFOC .....	97
Figura 24 - QUADRO RECONHECIMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES PELOS ALUNOS.....	98
Figura 25 - QUADRO RESSOCIALIZAÇÃO .....	99

Figura 26 - QUADRO PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL .....	99
Figura 27 - QUADRO PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO PRISIONAL .....	100
Figura 28 - QUADRO RELATOS DOS DOCENTES SOBRE O APOIO PARA A REALIZAÇÃO DAS AULAS .....	102
Figura 29 - QUADRO PLANEJAMENTO DAS AULAS .....	102
Figura 30 - QUADRO ESTRATÉGIAS DE ENSINO .....	103
Figura 31 - QUADRO AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM .....	103
Figura 32 - QUADRO RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	104
Figura 33 - QUADRO DESAFIOS ENFRENTADOS .....	106
Figura 34 - QUADRO RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS DEMAIS PROFISSIONAIS DO CPFOC .....	107
Figura 35 - QUADRO SITUAÇÕES DE TENSÃO E/OU CONFLITO .....	108

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	26
2.1 DESCRIÇÃO DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....	26
2.2. DO LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA .....	32
2.3. DA ANÁLISE DOS DADOS .....	33
<b>3. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE</b> .....	35
3.1 PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	36
3.2 A EDUCAÇÃO CARCERÁRIA NO BRASIL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO .....	40
3.3 ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL ...	44
3.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE .....	54
<b>4 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTE NO CÁRCERE</b> .....	60
4.1 AS LACUNAS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	61
4.2 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO CÁRCERE: OS SABERES DA EXPERIÊNCIA .....	67
<b>5 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DO ACRE</b> .....	70
5.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO ACRE .....	72
5.2 CONDIÇÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES COTIDIANAS NO CÁRCERE .....	76
<b>6 A PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE</b> .....	84
6.1 O PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO COMPLEXO PENITENCIÁRIO FRANCISCO D'OLIVEIRA CONDE .....	85
6.2 CONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE.....	93
6.3 DESAFIOS COTIDIANOS DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO FRANCISCO D'OLIVEIRA CONDE .....	105
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>APÊNDICES</b> .....	119

APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	119
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA .....	122
APÊNCICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	125

## INTRODUÇÃO

O sistema penitenciário brasileiro atua, predominantemente, utilizando um sistema punitivo com estrutura precária para conter uma superpopulação, sendo necessário um esquema de segurança rigoroso para impedir tentativas de fugas, motins ou qualquer outra ocorrência dentro dos presídios. O objetivo da reclusão é a punição pelo crime cometido e a ressocialização, mediante transformação do criminoso em um cidadão apto para viver, coletivamente, sem oferecer riscos à sociedade (ONOFRE, 2012).

De acordo com a legislação o processo de ressocialização envolve a assistência educacional, a assistência social, a assistência religiosa e as atividades laborais (BRASIL, 1984). A legislação garante às pessoas privadas de liberdade o direito à educação de qualidade e o Estado é responsável por ofertá-la. Assim, entram em cena os professores com seu trabalho educativo para oportunizar às pessoas encarceradas, conhecimentos e reflexões com o intuito de proporcionar a transformação da consciência dessas pessoas.

Nos estabelecimentos penais, o docente tem que lidar com indivíduos cumprindo pena por crimes de diversas naturezas, dos leves aos mais graves, com a missão de ajudar essas pessoas a escreverem uma nova história de vida por meio da educação, criando situações que permitam que o reeducando reflita criticamente sobre sua realidade. É importante frisar que a educação nos presídios não é o único caminho para a ressocialização, para a transformação positiva da conduta dos encarcerados. Além da assistência educacional, a Lei de Execução Penal cita a assistência religiosa, assistência social e o trabalho realizado durante o período de cumprimento da pena como fatores inerentes ao processo de ressocialização do encarcerado.

Thompson (2002) afirma que somente a educação não trará resultados positivos para o processo de ressocialização. As estruturas sociopolítico-econômicas são responsáveis pela realidade vivida nas penitenciárias e o insucesso das políticas de execução penal acabam comprometendo a ressocialização e favorecendo a reincidência. Assim, ao pensar em mudanças no sistema penitenciário, é necessário considerar, antes de tudo, os aspectos políticos, econômicos e sociais para reduzir a criminalidade e a reincidência.

Além de Thompson (2002), outros autores como Foucault (1987), Nóvoa (1992), Freire (1996 e 2020), Pimenta (1999), Contreras (2002), Julião (2006, 2007, 2013) e Carvalho (2012) contribuíram para o aprofundamento teórico necessário nesta pesquisa, oportunizando ampliar a compreensão e o entendimento sobre o trabalho docente e a educação nas prisões. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi fundamentada nos referenciais teóricos de autores como Leineker (2009), Strelhow (2012, Vargas F., Vargas G. e Santos (2013), Xavier (2019) e Melo, Silva e

Lopes (2020). Para traçar o percurso metodológico dessa investigação, Bardin (1977), Marconi e Lakatos (2003), Minayo (2007), Prodanov e Freitas (2013) e Ludke e André (2018) trouxeram contribuições que auxiliaram na definição dos procedimentos de coleta e análise de dados.

Os pressupostos teóricos trazem discussões que possibilitam a compreensão e reflexão da prática docente como um todo e, especificamente, a atividade do professor no cárcere. O diálogo com os autores proporcionou a análise sobre as condições de trabalho do professor e sua autonomia, evidenciando a desprofissionalização e desvalorização do trabalho docente. Levando essas questões para o âmbito prisional a situação se torna ainda mais complexa. Sobre isso, Nóvoa (1992, p. 18) destaca que “o Estado exerce um controle autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico inserem-se nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente.”

Para compreender os princípios da oferta da educação no sistema prisional, analisamos a legislação vigente para esclarecer que a educação nas prisões não se configura em um privilégio para os encarcerados. Esta educação é um direito garantido por lei, assegurado pela Lei de Execução Penal na seção V, Art. 17 em que diz: “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.” A Constituição Federal de 1988 (CF/88) apresenta a assistência educacional reiterando a educação como direito de todos, assim especificado no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, o qual determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, prevê a oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional às pessoas privadas de liberdade, e ainda, assegura a formação específica docente para atuação nos estabelecimentos penitenciários.

Além dos dispositivos jurídicos citados acima, a educação para pessoas privadas de liberdade está embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 ao determinar que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo e que é dever do Estado ofertá-lo; na Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos

estabelecimentos penais; na Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; dentre outras que serão tratadas ao longo deste trabalho.

No estado do Acre, a educação para pessoas privadas de liberdade é definida pela Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/AC) nº 135/2013, que dispõe sobre a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais no âmbito do estado do Acre. A Lei nº 2.695, de 2 de julho de 2015 aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 (primeira versão) e, em 2021, este Plano passou por atualizações, sendo então denominado, Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do estado do Acre para o quadriênio 2021-2024.

O Plano Estadual de Educação nas prisões reafirma o que está estabelecido na legislação nacional: promover o acesso à elevação da escolaridade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, articulada à Educação Profissional e formação continuada aos profissionais que atuam na educação no sistema prisional; e estende a oferta de educação, também, para as pessoas egressas do sistema penitenciário. É importante frisar que muitos dispositivos legais foram construídos para garantir o direito à educação para às pessoas privadas de liberdade, no entanto, não está explícita a fiscalização quanto a efetivação, com qualidade, desse direito, bem como, dispositivos jurídicos que garantam também, condições mínimas de trabalho e valorização profissional aos professores que atuam nos estabelecimentos penais.

O Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN), mostra que, de acordo com a última atualização com dados até dezembro de 2021, o Brasil apresentava um total de 670.714 pessoas presas, e destas, 41,7% estão na faixa etária entre 18 e 29 anos, 49,08% estão em atividades educacionais, e 4.652 professores/as estão atuando nos estabelecimentos penitenciários. No estado do Acre, a população carcerária apresenta o total de 5.830 pessoas presas (SISDEPEN, 2021).

O Instituto de Administração Penitenciária do Estado Acre (IAPEN) em parceria com a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Acre (SEE), tem a incumbência de ofertar a educação nos estabelecimentos penitenciários. A educação é ofertada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para pessoas privadas de liberdade, obedecendo o mesmo currículo da EJA regular.

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar as percepções dos professores sobre as condições, as tensões e desafios enfrentados na realização de sua prática pedagógica no

Complexo Penitenciário Francisco D’Oliveira Conde (CPFOC) em Rio Branco-AC. Neste cenário, o docente por meio da educação, tem a difícil tarefa de oferecer às pessoas em situação de privação de liberdade, mecanismos capazes de desenvolver habilidades que proporcionem ressignificar a vida e transformar suas atitudes para um novo retorno à sociedade

A pesquisadora formada em licenciatura em pedagogia, ocupante do cargo de especialista em execução penal do quadro efetivo do Instituto de Administração Penitenciária do Estado do Acre (IAPEN) desde 2012, se sentiu motivada a analisar a percepção que os professores que atuam no sistema prisional têm da sua prática docente neste ambiente, ao vivenciar, na sua trajetória profissional, a experiência como coordenadora pedagógica do estabelecimento penitenciário do município de Senador Guiomard no período de 2012-2015. A partir de 2015, a pesquisadora passou a atuar com a formação dos profissionais da Segurança Pública do estado e, desde 2018 exerce suas atividades como coordenadora pedagógica da Divisão de Escola do Servidor Penitenciário (DESP) do IAPEN com a realização de trabalhos voltados à formação e capacitação dos profissionais do sistema penitenciário.

A pesquisadora ao se ver atuando como coordenadora pedagógica no presídio de Senador Guiomar e, trabalhando com dois professores – um formado em Pedagogia e o outro em Letras Português, percebeu de imediato o hiato existente na formação inicial e a necessidade de uma formação continuada específica para a preparação dos profissionais que atuam nesta área. A experiência vivenciada com os professores no presídio de Senador Guiomard, somada à experiência enquanto coordenadora pedagógica da DESP, em que a pesquisadora atua com a formação e capacitação dos profissionais do sistema penitenciário, levou a motivação em desenvolver este estudo no CPFOC de Rio Branco. Por se tratar da maior penitenciária do estado, o CPFOC foi escolhido como o lócus para analisar e compreender com uma visão mais aprofundada e científica, as particularidades da atividade dos professores nesses estabelecimentos, sobretudo, os desafios, as tensões e as condições em que desenvolvem sua prática pedagógica.

Além disso, há a intenção da pesquisadora, como coordenadora pedagógica da DESP, de identificar, a partir da ótica dos professores, questões relevantes para que as capacitações dos profissionais do sistema penitenciário, possam ser direcionadas para auxiliar o trabalho docente dentro dos presídios e contribuir com o processo de ressocialização.

No intuito de encontrar teses e dissertações da região norte publicadas sobre a temática em questão, foi realizada consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os descritores “educação prisional” e “trabalho docente no sistema prisional” e, obteve-se como resultados da busca alguns estudos sobre a educação prisional

direcionados a ressocialização e às políticas públicas para educação no sistema penitenciário, os quais estão organizados no quadro abaixo.

Figura 1 - QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA REGIÃO NORTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)	
<b>Tipo</b>	Dissertação
<b>Programa</b>	Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade
<b>Título</b>	<i>Educação nas grades do poder: o Projovem prisional na escola “Fábrica de Asas”.</i>
<b>Autor (a)</b>	Souza, Romário Ney Rodrigues de.
<b>Ano</b>	2017
<b>Objetivo</b>	Estudar a relação do Programa educacional e suas implicações no contexto prisional.
<b>Metodologia</b>	Pesquisa de caráter documental e empírica e, da experiência do pesquisador como professor de ciências humanas no sistema prisional, utilizando o recorte temporal de 2013 a 2016, período em que atuou na escola “Fábrica de Asas”.
<b>Resultados</b>	Os resultados apontaram que as políticas públicas sendo ações do Estado com a proposta de “educar”, “qualificar” e proporcionar as “práticas cidadãs” no presídio investigado são necessárias para controlar os sujeitos. Identificou-se também que a educação não é capaz de ressocializar os sujeitos, pois estes são fabricados pelos discursos políticos. Não se chegou a uma conclusão de que os indivíduos foram ressocializados pelo Projovem.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	
<b>Tipo</b>	Tese
<b>Programa</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>Título</b>	<i>Políticas Públicas e educação para pessoas jovens e adultas em situação de privação de liberdade no Amazonas: regulação da sociedade e antagonismos de Direitos Sociais.</i>
<b>Autor (a)</b>	Saraiva, Emerson Sandro Silva
<b>Ano</b>	2018
<b>Objetivo</b>	Analisar a mentalidade que fundamenta o sistema prisional na sociedade contemporânea, seus movimentos e sua sustentabilidade, bem como a interdiscursividade e situacionalidade sobre as políticas públicas.
<b>Metodologia</b>	Metodologia histórico-dialética de abordagem quantiquantitativa com pesquisa documental.
<b>Resultados</b>	Os resultados demonstram que a mentalidade que sustenta o sistema prisional simula uma política de liberdade globalizada com implicações econômicas e sociais. Os resultados apresentaram que a educação na Amazônia e no sistema prisional necessita de uma análise histórica, análise da interdiscursividade e da situacionalidade política, econômica, cultural e identitária, para a partir disso, encontrar mecanismos que tornem possível o fortalecimento de uma educação inclusiva na perspectiva da educação popular que possibilita a emancipação social.
<b>Tipo</b>	Dissertação
<b>Programa</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>Título</b>	<i>Políticas públicas e direito à educação: a educação de jovens e adultos - EJA para privados de liberdade nos estabelecimentos penais em Manaus.</i>
<b>Autor (a)</b>	Azevedo, Flávia Regina Porto de
<b>Ano</b>	2019
<b>Objetivo</b>	A política estadual para a EJA, aliada à política estadual do sistema prisional do Amazonas, tem garantido o direito à educação aos indivíduos privados de liberdade nas unidades prisionais localizados em Manaus?

<b>Metodologia</b>	A investigação traz uma perspectiva crítica apoiada no método dialético, utilizando a abordagem qualitativa na técnica de análise documental e de dados.
<b>Resultados</b>	O resultado da pesquisa apresentou uma oferta restrita de cursos e exames da EJA no sistema prisional de Manaus, evidenciando a necessidade de expandir a oferta da escolarização básica para as pessoas privadas de liberdade e possibilitar a continuidade ao ensino superior. Os resultados constataram que há uma distância entre a garantia do direito à educação e a efetivação da EJA alcançando toda essa população.
<b>Tipo</b>	Dissertação
<b>Programa</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>Título</b>	<i>Educação nas prisões: desafios e possibilidades do ensino praticado nas unidades prisionais de Manaus.</i>
<b>Autor (a)</b>	Prado, Alice Silva do.
<b>Ano</b>	2015
<b>Objetivo</b>	Analisar as práticas de ensino de jovens e adultos nas escolas penitenciárias existentes em Manaus, tendo como base os preceitos apresentados pelo item no artigo 17 da Lei de Execução Penal (LEP).
<b>Metodologia</b>	Pesquisa quantitativa, levantamento bibliográfico e estatístico, análise documental, estudo de caso e entrevista com os detentos e com os profissionais.
<b>Resultados</b>	Os resultados demonstram que a possibilidade de estudo nos presídios, oportuniza caminhos para a reconstrução da vida desses indivíduos, longe do crime. Se houver incentivo ao preso e investimento numa estrutura educacional com salas de aulas, bibliotecas e formação específica dos profissionais é possível obter resultados satisfatórios, seja nos exames nacionais ou na redução da reincidência.
<b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)</b>	
<b>Tipo</b>	Dissertação
<b>Programa</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>Título</b>	<i>Educação no Cárcere: Processo de Reinserção Social de Mulheres</i>
<b>Autor (a)</b>	Oliveira, Suzianne Silva de.
<b>Ano</b>	2017
<b>Objetivo</b>	Analisar como a educação carcerária é desenvolvida e em que medida contribui para o processo de reinserção social de mulheres.
<b>Metodologia</b>	Pesquisa de campo, qualitativa, entrevista semiestruturada, levantamento bibliográfico e documental e estudo de caso. Análise de conteúdo associada a concepção metodológica dialética.
<b>Resultados</b>	Os resultados evidenciaram que a escola na prisão está permeada de inúmeros problemas com destaque para a falta de financiamento, falta de formação de professores e evasão escolar. Mesmo diante de tantos desafios, constatou-se que a educação no cárcere, realizada com base nos princípios freirianos de humanização, afetividade e criticidade é capaz de promover mudanças de mentalidade e reflexão crítica sobre a situação de vida.
<b>Tipo</b>	Dissertação
<b>Programa</b>	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica
<b>Título</b>	<i>Percursos da Educação no Sistema Penitenciário do Estado do Pará: da Lei de Execução Penal aos dias atuais.</i>
<b>Autor (a)</b>	Ferreira, Cilícia Iris Sereni.
<b>Ano</b>	2019
<b>Objetivo</b>	Investigar o percurso pelo qual a educação se institucionalizou no Sistema Penitenciário Paraense, tomando como marco delimitador a constituição da Lei de Execução Penal em 1984.
<b>Metodologia</b>	Pesquisa qualitativa, pesquisa documental e bibliográfica.

<b>Resultados</b>	Os resultados apontaram que a educação no sistema penitenciário do estado do Pará passou a vigorar somente a partir de 2006, após a adesão ao Projeto Educando para a Liberdade, garantido o acesso das pessoas privadas de liberdade à educação.
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)</b>	
<b>Tipo</b>	Dissertação
<b>Programa</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>Título</b>	<i>A formação continuada do professor alfabetizador em contexto prisional de porto velho: entre políticas públicas e práticas formativas.</i>
<b>Autor (a)</b>	Magalhães, Dione Martins
<b>Ano</b>	2018
<b>Objetivo</b>	Descrever o processo de formação continuada de professores alfabetizadores que atuam na EJA em contexto prisional no município de Porto Velho (RO).
<b>Metodologia</b>	Pesquisa descritiva-exploratória com abordagem qualitativa, compreendendo as fases bibliográfica e empírica.
<b>Resultados</b>	Os resultados identificaram que, mesmo havendo políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores, as formações ainda não acontecem efetivamente porque não contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Assim, é preciso uma formação que considere as metodologias, conteúdos e necessidades pedagógicas de acordo com a especificidade desses espaços.
<b>Tipo</b>	Dissertação
<b>Programa</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>Título</b>	<i>A Educação prisional no complexo de correição da polícia militar do estado de Rondônia uma visão sobre educação, currículo e inclusão.</i>
<b>Autor (a)</b>	Lima, Salomão David Albuquerque de.
<b>Ano</b>	2018
<b>Objetivo</b>	Analisar como a dinâmica da assistência educacional ofertada no CCPM/RO incide sobre os internos alcançados pela educação prisional, segundo sua própria percepção ou visão, bem como os aspectos que motivam a busca pela educação e consequentemente a remição de pena que auxilia na sua reinserção social ao seio da Sociedade.
<b>Metodologia</b>	Pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevista semiestruturada e análise documental.
<b>Resultados</b>	Os resultados mostram que o Estado de Rondônia oferta assistência educacional no sistema prisional, especificamente no sistema prisional militar, conforme preconiza a Lei de Execução Penal, contribuindo para o processo de ressocialização com a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica e Educação à Distância. O ensino médio regular ou supletivo será implantado obedecendo ao preceito da universalização do ensino. Pode-se dizer que a assistência educacional ofertada serviu para remição de pena e para a ressocialização da pessoa presa, porém, são necessários esforços mediante implantação de projetos com o intuito de potencializar os efeitos positivos da educação nesses indivíduos.
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)</b>	
<b>Tipo</b>	Dissertação
<b>Programa</b>	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
<b>Título</b>	<i>Educação prisional e políticas no Brasil: efetivação de mudanças comportamentais?</i>
<b>Autor (a)</b>	Alexandria Júnior, Paulo de Tasso Moura de.
<b>Ano</b>	2019
<b>Objetivo</b>	Verificar a política de educação carcerária no Brasil e suas possibilidades de modificação de comportamento e da diminuição de reincidência criminal.
<b>Metodologia</b>	Levantamento bibliográfico qualitativo com ênfase na perspectiva teórica de base psicodinâmica baseada em dados documentais.
<b>Resultados</b>	Os resultados apontaram que a educação no ambiente carcerário se depara com outros desafios como a falta de estrutura e formação docente especializada que promova

	modificação comportamental. Como possibilidade para amenizar tal problemática a sugestão apontada foi o estabelecimento de ações combinadas entre Educação, Direito e Psicologia com a finalidade de reestruturar o comportamento das pessoas encarceradas.
<b>Tipo</b>	Dissertação
<b>Programa</b>	Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos
<b>Título</b>	<i>Formação específica de professores: análises e proposições sobre a atuação docente nos estabelecimentos prisionais do estado do Tocantins</i>
<b>Autor (a)</b>	Pereira, Maria Leda Lustosa.
<b>Ano</b>	2019
<b>Objetivo</b>	Analisar a relevância de uma formação específica para os professores em atuação no contexto da educação em prisões no estado do Tocantins a partir da percepção dos próprios professores.
<b>Metodologia</b>	Pesquisa qualitativa com aplicação de questionário.
<b>Resultados</b>	Os resultados constataram a falta de formação específica e atividade de desenvolvimento profissional voltados para a EJA em prisões. A pesquisa resultou na apresentação de uma proposta de formação específica dentro das expectativas dos docentes pesquisados.

Elaboração própria com informações coletadas no BDTD.

Diante o exposto, evidencia-se o ineditismo do presente estudo acerca da investigação da percepção dos professores sobre sua prática pedagógica nos sistemas penitenciários da região norte. Destarte, este trabalho possibilitará que novos estudos sejam motivados sobre a prática docente no ambiente carcerário e suas especificidades e particularidades na perspectiva de fomentar, cada vez mais, discussões e outros estudos sobre esta temática.

Concebendo como *lôcus* de pesquisa o Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde e os seis professores que atuam nesse espaço, buscou-se analisar a prática docente dos professores do Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, a partir de suas percepções e considerando as condições de trabalho, a formação, os saberes e suas práticas pedagógicas voltadas à escolarização das pessoas privadas de liberdade. Para tal, foi delineada a seguinte questão problemática: **Como se configura a prática docente dos professores do Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, a partir de suas percepções e considerando as condições de trabalho, a formação, os saberes e suas práticas pedagógicas voltadas à escolarização das pessoas privadas de liberdade?**

A partir da problemática apresentada, definiu-se como objetivo geral: analisar a prática docente dos professores do Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, a partir de suas percepções e considerando as condições de trabalho, a formação, os saberes e suas práticas pedagógicas voltadas à escolarização das pessoas privadas de liberdade. Considerando a problemática apresentada, outras questões derivam-se desta:

a) Em que condições de trabalho os professores realizam sua atividade docente no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, considerando as condições objetivas responsáveis pela sua natureza, produção e desenvolvimento?

b) Qual o perfil de formação, inicial e continuada, dos professores que atuam no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, bem como os saberes específicos e necessários à sua atuação profissional, considerando a complexidade do exercício da docência entre as grades?

c) Qual a percepção dos docentes acerca da sua prática pedagógica no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, de forma a possibilitar/facilitar a recuperação e a reintegração social da pessoa encarcerada?

d) Quais os principais desafios presentes no cotidiano do seu trabalho, considerando que este é voltado às pessoas privadas de liberdade e quais as principais situações de conflitos e tensões que vivenciam diariamente nesse contexto sala e cela/escola e prisão?

Dessa forma, os objetivos específicos foram delineados da seguinte maneira: a) Verificar em que condições de trabalho os professores realizam sua atividade docente no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, considerando as condições objetivas responsáveis pela sua natureza, produção e desenvolvimento; b) Descrever o perfil de formação, inicial e continuada, dos professores que atuam no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, bem como os saberes específicos e necessários à sua atuação profissional, considerando a complexidade do exercício da docência entre as grades; c) Compreender, a partir da percepção dos docentes, como ocorre a prática pedagógica e como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, de forma a possibilitar/facilitar a recuperação e a reintegração social do sujeito encarcerado; d) Identificar os principais desafios presentes no cotidiano da prática docente, considerando que esta é voltada às pessoas privadas de liberdade e quais as principais situações de conflitos e tensões que vivenciam diariamente nesse contexto sala e cela/escola e prisão.

Para fundamentar este estudo foi realizado levantamento bibliográfico, resultando em ricas contribuições de autores que abordam a educação nas prisões, tais como: Julião (2006, 2007, 2013), que apresenta reflexões sobre as políticas de ressocialização desenvolvidas no sistema penitenciário, destacando o papel da educação nesse processo como meio de contribuir para a formação escolar, social e do senso crítico; Carvalho (2012), que pondera sobre os marcos legais que tratam da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito no sistema

prisional; Duarte e Monteiro (2015), que discorrem sobre as políticas adotadas no sistema prisional, enfatizando o direito dos jovens e adultos à educação e as Diretrizes para a educação nas prisões; dentre outros que versam sobre o assunto.

Sobre o trabalho e saberes docentes os autores que deram suporte para essa discussão foram: Freire (1996, 2020), argumentando sobre a educação emancipadora, levando em conta as diversidades, as heterogeneidades e o multiculturalismo nos espaços de aprendizagem, enfatizando os seres humanos como pessoas, e não coisas e sobre a prática docente numa perspectiva transformadora; Giroux (1997), destacando a capacidade intelectual, reflexiva e transformadora dos professores no contexto da sua prática; Azzi (2000), discorrendo sobre o trabalho docente e a autonomia presente no cotidiano do trabalho do professor; Contreras (2002), apresentando discussões sobre a autonomia do professor como profissional reflexivo; e Gatti (2013), tratando da valorização e avaliação do trabalho docente, destacando o trabalho dos docentes iniciantes na carreira, dentre outros autores que contribuíram significativamente.

Além dos teóricos mencionados, este estudo utilizou-se de pesquisa em documentos jurídicos para evidenciar a evolução da educação como um direito, especificamente, como um direito para as pessoas privadas de liberdade, analisando leis, diretrizes e resoluções para compreender como está configurada a educação no âmbito prisional. Diante o exposto, esta pesquisa se justifica significativa, pois, proporcionará reflexões inerentes às especificidades da prática docente no sistema prisional com informações que se configuram úteis por apresentar os anseios, dilemas e desafios de professores que exercem suas atividades, diariamente, em um ambiente adverso, à margem dos interesses políticos e sociais. Coragem, satisfação, medo, insegurança fazem parte da mistura de sensações e sentimentos díspares vividos por esses professores.

A relevância desta pesquisa mostra-se a partir das falas, pensamentos, inquietudes e anseios daqueles que experienciam, dia após dia, momentos de tensão, vontade de fazer a diferença ao auxiliar na mudança de consciência das pessoas encarceradas, nos desafios diários para realizar o seu trabalho. Sobretudo, este estudo pretende ressaltar as condições, as tensões e os desafios dos professores que atuam nas prisões, de modo que, os olhares se voltem para a complexidade e a magnitude da prática docente nestes estabelecimentos para fomentar iniciativas que venham valorizar a educação no sistema prisional e, principalmente, os professores que lá trabalham.

A relevância encontra-se também no fato de trazer essa problemática para o palco das discussões, de modo que ganhem visibilidade para serem tratadas com a seriedade que merecem, afinal, o encarceramento é um problema que envolve toda a sociedade. É pertinente

destacar que as pessoas privadas de liberdade estão nesta condição por tempo determinado e, é no período de encarceramento que deveria ser oportunizada, a esses indivíduos, a transformação da consciência e a ressignificação da sua vida longe da criminalidade. A educação tem um papel fundamental neste processo, e para o docente, esta tarefa se torna ainda mais complexa. As estratégias de ensino precisam ser adaptadas a um espaço no qual os recursos didáticos são limitados e, por questão de segurança, nem todo material necessário para as atividades educativas pode ser utilizado dentro dos presídios.

Outro aspecto que evidencia tal relevância é a pretensão de, por meio deste trabalho, possibilitar ao estado do Acre, por meio da Secretaria Estadual de Educação e do Instituto de Administração Penitenciária, uma reflexão sobre as inquietudes presentes nos professores que atuam com a educação no sistema penitenciário acreano, que venha a instigar mudanças na tentativa de alcançar melhorias para o sistema penitenciário, para os docentes, e consequentemente, para a sociedade. Quanto menor o número de reincidência, maior será o efeito ressocializador do sistema penitenciário.

Para tanto, essa investigação se insere na abordagem qualitativa, pois, se propõe a compreender o sujeito, sua subjetividade e sua relação com o mundo. Como procedimento metodológico foram utilizados pesquisa bibliográfica e documental para obtenção de informações que fundamentaram a pesquisa e, num segundo momento, a pesquisa empírica em que se optou pela utilização de questionário e entrevistas para formular o perfil profissional e obter dados para analisar a problemática da pesquisa apresentada. Além disso, foi realizada revisão de literatura para fazer o levantamento das teses e dissertações da região norte que tratam da temática apresentada neste trabalho.

Portanto, esta dissertação está assim estruturada: na primeira seção, organizamos a parte introdutória do trabalho de modo a descrever o contexto da pesquisa. Na segunda seção, intitulada “Dos aspectos metodológicos da pesquisa e da coleta e procedimentos para análise”, apresentamos o caminho metodológico que será percorrido para a realização da pesquisa, com o delineamento dos aspectos da metodologia e a definição dos procedimentos de coleta e análise de dados, bem como, o *locus* e os sujeitos da pesquisa.

Na terceira seção, denominada “O direito fundamental à educação e a educação no cárcere”, discorreremos sobre os dispositivos legais que asseguram o direito à educação no cárcere, dialogando com os teóricos que tratam do assunto. A quarta seção, intitulada “Formação, saberes e prática docente no cárcere”, pretende expor as contribuições teóricas sobre o trabalho docente, seus saberes e práticas pedagógicas com ênfase na atuação do

professor nos espaços de privação de liberdade, trazendo para essa discussão teóricos que apresentam grandes contribuições sobre a temática.

A seção seguinte, denominada “Educação no sistema prisional do estado do Acre”, apresenta um breve levantamento histórico da educação no sistema prisional do estado, destacando as políticas educacionais e apresentando a atuação da Escola Fábrica de Asas (EFA) no controle da educação para as pessoas privadas de liberdade. A próxima seção intitulada “A prática docente no cárcere”, apresenta a análise e interpretação dos dados coletados, evidenciando os resultados com base nas contribuições teóricas que darão suporte a este estudo. E por fim, as “Considerações Finais” que, de forma sucinta, apresenta as reflexões e análises a partir dos resultados obtidos, tendo como base as questões iniciais que mobilizaram e orientaram o percurso investigativo do trabalho, de modo a aguçar novas perspectivas para novos estudos.

## **2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Esta seção tem por finalidade descrever a trajetória metodológica utilizada nesta investigação e está organizada em três subseções. Inicia-se descrevendo a abordagem metodológica, os métodos e as técnicas que foram definidas para a investigação; em seguida apresenta o lócus e os sujeitos da pesquisa; e por fim, o processo metodológico de análise dos dados da investigação.

Para desenvolver esta seção foi de grande significância as contribuições de Bardin (1977), Marconi e Lakatos (2003), Minayo (2007), Prodanov e Freitas (2013) e Ludke e André (2018). Esses autores trouxeram o embasamento teórico necessário para traçar o caminho metodológico desta pesquisa.

### **2.1 DESCRIÇÃO DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

O percurso metodológico é a etapa da pesquisa em que são tomadas as decisões sobre que tipo de métodos e técnicas devem ser utilizados para se obter as respostas ao problema investigado, de modo a alcançar os objetivos definidos. Para tanto, a teoria e a metodologia são inseparáveis, posto que, a teoria auxilia na compreensão do fenômeno, contribuindo para explicar a realidade, ao passo que a metodologia, “inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2007, p. 15).

Minayo (2007, p. 16) afirma que “precisamos de parâmetros para caminhar na produção do conhecimento.” Junto a isso somam-se a intuição, sensibilidade, a experiência e a habilidade de comunicação do pesquisador. Destarte, o pesquisador tem que se apropriar da teoria, deixando nesse momento suas concepções para abrir caminhos para novas descobertas. A partir da literatura é possível decidir a metodologia que auxiliará na pesquisa.

Conhecer os tipos de técnicas e métodos disponíveis possibilita uma direção sobre o melhor método a ser utilizado de acordo com os objetivos da pesquisa, e ainda, proporciona uma explanação segura sobre a escolha da melhor técnica ou método a ser aplicado para se obter as informações de forma mais clara e precisa. Na concepção de Marconi e Lakatos (2003, p. 163), os métodos e as técnicas “devem adequar-se ao problema a ser estudado.” Muitas vezes é necessário usar mais de um método ou técnica para investigar o problema e trazer as respostas às questões de estudo.

Esta pesquisa apresenta-se básica quanto a sua natureza, no intuito de gerar conhecimentos úteis e novos para estudos posteriores e descritiva quanto aos seus objetivos, uma vez que busca apresentar o relato e observação do fenômeno e suas relações sem a interferência do pesquisador.

Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Quanto aos procedimentos técnicos usados nesta pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica, partindo das análises de material publicado sobre a temática com contribuições de vários autores sobre o assunto estudado, considerando que toda pesquisa exige referencial teórico. E pesquisa documental com análise da legislação para obter informações provindas desses dispositivos jurídicos. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Foi realizada ainda, revisão de literatura com pesquisa efetuada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os descritores “educação prisional” e “trabalho docente no sistema prisional” e foram encontrados alguns estudos sobre a educação prisional direcionados a ressocialização e às políticas públicas para educação no sistema penitenciário. A pesquisa apontou 165 resultados usando o descritor “educação no sistema prisional”. Destes, 129 são dissertações e 36 são teses. Em se tratando da Região Norte, a pesquisa identificou nove dissertações e uma tese relacionadas à educação nos sistemas prisionais.

Em relação à abordagem, essa investigação se insere na abordagem qualitativa, pois considera as características da pesquisa em que se busca compreender o sujeito, sua subjetividade e sua relação com o mundo. Assim, optamos pela abordagem qualitativa que, nas palavras de Minayo (2007):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2007, p. 21).

A pesquisa qualitativa se preocupa com o ambiente natural que fornece os dados por meio da observação, o qual está centrado no processo, nas interações, não apenas nos resultados. A pesquisa qualitativa permite explorar os dados indutivamente, dando atenção aos significados dos elementos pesquisados, principalmente, sob a perspectiva dos participantes.

O processo de trabalho em pesquisa qualitativa se divide em três etapas, sendo elas, a fase exploratória que consiste nas leituras flutuantes e organização do projeto de pesquisa; o trabalho de campo que corresponde a levar para a investigação empírica o que foi construído teoricamente na fase exploratória; e por fim, a fase da análise e tratamento do material coletado em que se interpreta e compreende as informações coletadas, confrontando-as com a teoria que baseou o projeto (MINAYO, 2007).

Com base nisso, este estudo foi organizado, inicialmente, com a base teórica construída na fase exploratória, mediante consultas de produções acadêmicas e artigos científicos publicados em periódicos e revistas científicas *online*, para a elaboração de revisão de literatura. Para complementar o suporte teórico, utilizou ainda, livros publicados de autores que tratam da temática em questão.

Após esta etapa foi realizada a investigação empírica com as informações obtidas no estabelecimento penitenciário, em que foi possível conhecer o ambiente carcerário, a escola e os profissionais responsáveis pela educação prisional no CPFOC. A fase seguinte trata-se da análise e interpretação das informações coletadas, a partir dos apontamentos dos professores investigados, relacionando com a teoria que fundamentou a pesquisa. Como afirmam Ludke e André (2018, p.14) “(...) os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”, e que a abordagem qualitativa “(...) se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 14).

Destarte, considerando todas essas questões, utilizamos pesquisa bibliográfica, posto que, é realizada mediante estudo de obras publicadas para, a partir de suas análises, possibilitar

novas compreensões sobre o assunto em questão. Nesta investigação se fez necessário analisar artigos científicos, teses, dissertações e livros que tratam da educação prisional, da prática docente no cárcere e fora dele, da Educação de Jovens e Adultos e das políticas e legislação para educação no sistema prisional para, a partir da revisão de literatura, estabelecer um diálogo entre as perspectivas dos autores. Marconi e Lakatos (2003, p. 183) explicam que, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”

A pesquisa bibliográfica apresenta quatro etapas: identificação, localização, compilação e fichamento. Na identificação foi realizada pesquisa em livros, artigos, teses, dissertações e produções científicas, mediante consulta em periódicos e revistas eletrônicas, com o intuito de construir o aporte teórico para dar embasamento à esta investigação. Na localização, como o próprio nome diz, ocorreu a localização das obras específicas para se alcançar as informações. Na compilação foi feita a reunião do material encontrado e, na etapa do fichamento, os dados encontrados foram organizados em fichas para facilitar a consulta e referência no momento oportuno.

Levando em consideração a temática tratada nesta pesquisa, se fez necessário além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental para obter informações junto aos dispositivos legais que tratam do direito à educação, especificamente, à educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, para compreender, em âmbito legislativo, como está configurada essa modalidade de educação no Brasil e no estado do Acre.

Sobre a pesquisa documental, Marconi e Lakatos (2003) esclarecem que esta é a fonte de informação restrita a documentos, “escritos ou não”, podendo constituir-se em documentos públicos, publicações parlamentares e administrativas, documentos de arquivos privados, fotografias, gravações, dentre outras. Para este caso, foi realizada pesquisa em endereços eletrônicos oficiais para consultar Leis, Resoluções, Diretrizes e demais documentos de ordem jurídica para fundamentar o estudo.

A outra etapa do caminho metodológico consiste na definição do instrumento a ser utilizado para a coleta de dados. Optou-se pela utilização de questionário e entrevistas que, como afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 105), “ambos constituem técnicas de levantamento de dados primários e dão grande importância à descrição verbal de informantes”.

Partindo dessas características, a utilização de questionário é adequada para realizar um levantamento do perfil formativo e profissional dos professores que atuam no presídio, posto que, no contexto da pesquisa, o questionário é um instrumento de coleta de dados e se configura numa série de perguntas a serem respondidas pelo informante (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Corroborando com Prodanov e Freitas (2013), Marconi e Lakatos (2003) enfatizam que o questionário:

[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Assim, optou-se pelo questionário autoaplicável, realizado presencialmente na Escola Fábrica de Asas, localizada dentro do CPFOC, durante visita da pesquisadora ao Complexo Penitenciário para uma conversa inicial com os professores e recolhimento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste termo constam todas as informações detalhadas acerca da pesquisa para que o participante possa avaliá-las e decidir sobre sua participação no debate. As informações referentes ao local, data e duração do encontro são imprescindíveis.

A elaboração do questionário requer muita cautela para ser possível conseguir o resultado esperado. Precisa apresentar dados válidos e estar coerente com os objetivos da pesquisa. Optou-se por questões abertas e de múltipla escolha com o propósito de captar o máximo de informações, pois, “a combinação de respostas de múltipla escolha com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 207).

O questionário foi estruturado com quatorze questões para abranger aspectos que permitam traçar o perfil pessoal e profissional dos participantes, bem como, levantar questões referentes à formação e qualificação profissional, tempo de serviço no sistema e estabelecer o nível de satisfação com o trabalho que realizam. Além do questionário é importante a utilização da entrevista para aprofundamento das questões que envolvem o objeto e problemática da pesquisa. Este instrumento de coleta de dados “(...) permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39).

Para obter a variedade de pontos de vista dos participantes e observar como veem o trabalho que realizam, confrontando as várias formas de compreensão por meio de um diálogo aberto com os entrevistados, definiu-se, inicialmente, como instrumento complementar, a entrevista em grupo ou grupo focal. Entretanto, na visita realizada para uma conversa inicial com os sujeitos da pesquisa, os professores apresentaram muita resistência para a participação na entrevista presencial.

Mesmo tendo assinado o TCLE em que consta as técnicas utilizadas para coleta de dados, ao serem convidados para um próximo encontro em que aconteceria a entrevista, em um espaço diferente do local de trabalho, para que não viesse a comprometer o tempo e espaço escolares, a proposta foi prontamente e unanimemente recusada utilizando-se como justificativa a indisponibilidade de tempo. Considerando a impossibilidade da realização da entrevista no tempo e espaço escolares e a não aceitação por parte dos entrevistados em realizá-la em outro horário e local diferente do ambiente prisional, uma das professoras sugeriu que a entrevista acontecesse utilizando o recurso virtual *WhatsApp*, com o envio das respostas por áudio.

A sugestão teve a aceitação de todos os professores no primeiro momento, no entanto, uma das professoras não enviou as respostas. Desse modo, dos seis professores sujeitos da pesquisa, apenas um não participou respondendo às questões propostas. Não obstante, a entrevista foi realizada sem prejuízos, visto que, contamos com a participação de mais de oitenta por cento dos professores que atuam no CPFOC sem comprometer a coleta das informações, ao mesmo tempo em que permitiu mais naturalidade e conforto aos participantes para responderem às questões.

A entrevista realizada por meio do recurso virtual *WhatsApp*, possibilita o uso do áudio quantas vezes forem necessárias para análise e interpretação das informações e garante a economia de tempo de deslocamento até o local designado para o encontro, bem como, com a duração da entrevista sem comprometer o resultado da investigação. Considerando que o tempo é o fator crucial da sociedade moderna, esta alternativa se mostrou aplicável e capaz de atingir os resultados esperados.

Destarte, seguindo o roteiro de pesquisa coerente com o referencial teórico-metodológico e com a problemática investigada, as questões foram encaminhadas utilizando o recurso virtual *WhatsApp*, obtendo-se as respostas por meio de áudio que foram transcritas, analisadas, interpretadas e categorizadas para o tratamento dos dados e a articulação com a teoria. Esta forma inovadora de coleta de dados possibilitou que os participantes evidenciassem e compartilhassem problemas, tensões, desafios e angústias, bem como, sentimentos de satisfação e realização, ao mesmo tempo em que permitiu refletir sobre sua prática e, partindo da reflexão, talvez, consigam vislumbrar novas perspectivas para a realização do trabalho docente no sistema prisional.

## 2.2. DO LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa foi o Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), localizado na estrada do Barro Vermelho, bairro Distrito Industrial, na cidade de Rio Branco-AC. O CPFOC abrange a Unidade de Regime Fechado N° 1 (UFR-1), a Unidade de Regime Semiaberto N° 1 (URS-1) e a Unidade de Regime Fechado Feminina (URF-F). As aulas são ofertadas, também, aos encarcerados da Unidade de Regime Fechado N° 2 (URF-2) e da Unidade de Recolhimento Provisório (URP), ambas não fazem parte do CPFOC, mas estão situadas nas proximidades do complexo e são atendidas pela Escola Fábrica de Asas. As salas de aula estão distribuídas nas unidades prisionais com vagas para 20 matrículas por sala, totalizando 270 reeducandos em atividades escolares.

Figura 2 - QUADRO DISTRIBUIÇÃO DAS SALAS DE AULA NO CPFOC

UNIDADES	SALAS DISPONIVEIS	SALAS UTILIZADAS	FUNCIONAMENTO
UFR-1	6	2	2 turnos
URF-F	2	2	2 turnos
URF-2	1	1	1 turno
URP	1	1	Funcionará nos 2 turnos após a reforma.

Fonte: Elaboração própria

A educação nos presídios é ofertada mediante parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e o Instituto de Administração Penitenciária (IAPEN). No interior do CPFOC, está situada a Escola Fábrica de Asas (EFA), criada em 2001 pelo Governo do Estado do Acre, para atender, exclusivamente, as pessoas privadas de liberdade. A direção está sob a responsabilidade da professora da SEE, Eleni Melo, responsável pelos registros escolares dos encarcerados que cumprem pena nas unidades da capital. Esses registros são lançados, cautelosamente, e arquivados na pasta carcerária individual dos detentos para fins de cálculos de remição de pena. A escola conta com espaços reservados ao planejamento, reuniões e demais encontros pedagógicos, sala da direção escolar, espaço de leitura, copa e banheiro.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são professores selecionados por meio de processo seletivo para atuarem na educação dentro dos estabelecimentos penais com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há casos de professores que participaram da seleção para atuarem nas escolas normais e foram lotados na EFA para atender às necessidades do estabelecimento penitenciário. A carga horária do trabalho docente é de 25 (vinte e cinco) horas, sendo 20 (vinte) horas de aula e 5 (cinco) horas para planejamento.

As aulas acontecem no período matutino, das 8h às 11h e no vespertino, das 13h30 às 16h30. A EFA conta com seis professores, e destes, dois tem formação superior em Licenciatura em Pedagogia e Letras Português, um com Licenciatura em Matemática, um com Licenciatura em História, um com licenciatura em Pedagogia e Ciências Sociais e um com licenciatura em Pedagogia.

Figura 3 - QUADRO ÁREA DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Área de formação	Quantidade de professores por área de formação
Letras Português e Pedagogia	2
Pedagogia e Ciências Sociais	1
História	1
Matemática	1
Pedagogia	1

Fonte: Elaboração própria com dados apresentados no questionário

Com o cenário pandêmico vivenciado desde 2020 ocasionado pelo vírus SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, as aulas no complexo penitenciário aconteceram com atividades à distância. De acordo com relatos da diretora da Escola Fábrica de Asas, os professores enviavam atividades aos alunos para serem feitas na cela e depois recebiam para corrigi-las. Esta tem sido a maneira de manter a escolarização para as pessoas em situação de privação de liberdade durante esse período. O retorno das aulas presenciais foi possível no mês de maio de 2022.

### 2.3. DA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados se configura na terceira fase da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2007). E para analisar os dados obtidos definimos como técnica a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), se caracteriza pelo “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 1977, p. 38).

Bardin (1977) apresenta três fases para a análise de conteúdo, que são: *pré-análise*, a qual compreende a seleção de documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e objetivos e a construção dos indicadores que darão base a interpretação final. Nesta fase, realizou-se uma revisão de literatura com consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES,

sistema de registro *online* oficial do governo federal, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), em que foram identificadas nove dissertações e uma tese relacionadas à educação nos sistemas prisionais da região norte. A abordagem dos trabalhos encontrados envolve o estudo das políticas públicas para pessoas privadas de liberdade, os desafios e possibilidades da educação nas prisões e a formação específica dos professores que atuam no sistema prisional. Além disso, foram realizadas pesquisas em artigos científicos publicados em periódicos e revistas científicas *online*, e ainda, livros publicados de autores que trouxeram contribuições teóricas para o estudo.

A pesquisa documental foi utilizada na fase da *pré-análise* para ser possível situar-nos quanto o que trata a legislação sobre o direito e educação, especificamente a educação no cárcere. A seleção do material percorreu leis, decretos e diretrizes que regulamentam a oferta da educação no sistema prisional.

A fase seguinte trata-se da *exploração do material selecionado*, em que ocorre a elaboração de operações de codificação. Nesta fase o material bibliográfico selecionado na pré-análise, foi analisado buscando aprofundar a compreensão sobre o objeto da investigação para reuni-los num conjunto de categorias a partir das informações levantadas. Bardin (1977, p. 118) afirma que “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros.” Esta é uma maneira de estruturar os elementos para facilitar o processo de investigação e interpretação. Desta maneira, as categorias e subcategorias foram elaboradas *a priori*, sendo elencadas as seguintes:

Figura 4 - QUADRO CATEGORIAS

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Perfil dos professores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Perfil formativo</i></li> <li>2. <i>Perfil profissional</i></li> <li>3. <i>Saberes específicos</i></li> </ol>
Condições de trabalho	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Consequências da ausência da formação inicial e continuada</i></li> <li>2. <i>Apoio para realização das aulas</i></li> <li>3. <i>Materiais e recursos didáticos</i></li> </ol>
Configuração da prática docente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Finalidade da educação no sistema prisional</i></li> <li>2. <i>A importância da prática docente no cárcere</i></li> <li>3. <i>Relação professor-aluno</i></li> <li>4. <i>Estratégias de ensino e planejamento</i></li> </ol>
Desafios cotidianos da prática docente no cárcere	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Falta de apoio</i></li> <li>2. <i>Recursos didáticos e materiais limitados</i></li> <li>3. <i>Situações de tensão e conflito</i></li> </ol>

Fonte: Elaboração própria

A terceira fase se refere ao *tratamento dos resultados obtidos e a interpretação*, em que os resultados passam pelo processo de significação e validação para então levantar inferências, ocorrendo um processo de compreensão renovada do todo a partir da combinação dos elementos de análise. Nesta fase, a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) tornou possível a interpretação minuciosa da mensagem a partir da compreensão detalhada que o autor denomina inferência de conhecimentos. Para Bardin (1977), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1997, p. 38).

Seguindo o pensamento de Bardin (1977) partiu-se da categorização de modo a organizar as análises para melhor interpretação e inferência dos resultados. A pesquisadora buscou focar nas falas dos entrevistados para melhor interpretação dos dados, procurando extrair o máximo de subjetividade presente no discurso de cada um deles. E a partir disso, a análise foi organizada no intuito de desvelar a percepção de cada professor sobre sua prática pedagógica no ambiente prisional e, ao mesmo tempo, sublinhar os tópicos comuns e os divergentes encontrados nas falas.

### **3. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE**

Nesta seção será apresentada a trajetória da educação como um direito de todos, principalmente, um direito garantido às pessoas privadas de liberdade e, sobre os avanços da educação nos estabelecimentos penais, destacando os aspectos legais que regulamentam esse direito nesses ambientes e fora deles. Sobretudo, procura evidenciar como esta educação pode contribuir com a transformação da pessoa presa, preparando-a para o retorno à sociedade.

Para tanto, se faz necessário percorrer pela história da educação brasileira e conhecer os dispositivos jurídicos que embasam a oferta da educação regular e da prisional no Brasil, no intuito de compreender a evolução da educação no cárcere. À vista disso, esta seção está organizada em quatro subseções para descrever o percurso histórico e legal do direito à educação no cárcere, apresentando uma contextualização da educação prisional no Brasil e seus aspectos legais e históricos e, por fim, discorre sobre a evolução da educação de jovens e adultos privados de liberdade.

### 3.1 PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para iniciar o assunto sobre a educação prisional é pertinente caminhar pela história da educação no Brasil, destacando os dispositivos legais que tratam do direito à educação a todos os cidadãos, entendendo o que mudou e o que permaneceu ao longo dos anos. E para essa discussão, trouxemos as contribuições de Ribeiro (1993), Lemme (2005) Andreotti (2006), Hilsdorf (2017) e Carlos, Menezes e Medeiros Neta (2020) e dispositivos jurídicos que tratam do direito à educação.

As primeiras manifestações educacionais ocorridas no Brasil datam do período colonial (entre o século XVI e início do XIX), numa sociedade altamente patriarcal, caracterizada pela autoridade dos donos de terras e pela mão-de-obra escrava. Os jesuítas e a Companhia de Jesus eram os responsáveis por recrutar fiéis e servidores, atendendo as exigências necessárias para o trabalho na sociedade da época. Ribeiro (1993, p. 15) cita que à época, a sociedade se descrevia como “Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa.”

Percebe-se que nesse período, a finalidade da educação se referia, apenas, a preparar pessoas para atender as exigências, hora da colônia, hora da classe dominante, sendo que esta última, desfrutava de uma educação mais abrangente do ponto de vista do desenvolvimento intelectual. Desde os primórdios, a educação é utilizada como instrumento de modelagem dos sujeitos para atender interesses da classe dominante, apresentando aspectos excludentes relacionados à classe social e cultura.

A Companhia de Jesus era responsável por catequizar os fiéis à fé católica, adaptando-os à mão-de-obra-escrava, porém, para garantir seus lucros financeiros, essa educação foi desviada para a formação da elite dirigente. Formação esta que percorreu todo o período colonial, imperial e republicano. Na concepção de Ribeiro (1993, p. 16) “este tipo de educação sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sociopolítico e econômico da época”.

Em meados do século XVIII, Marques de Pombal instituiu várias reformas educacionais em Portugal que refletiram no Brasil. Transferiu o poder educacional da Igreja para o estado, criando um ensino pelo e para o estado com implantação das Aulas Régias, porém, o modelo do ensino permanecia o mesmo, voltado para o estado e seus interesses, que na concepção de Ribeiro (1993, p. 16), significava um ensino “enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos.”

A vinda de D. João VI para o Brasil trouxe mudanças nas instituições educacionais, principalmente em relação ao ensino superior, com a criação do ensino superior não-teológico. O ensino superior foi muito valorizado, pois, imperava a ideia de que, aqueles com acesso a esse nível de ensino iriam administrar o país. O ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada. A burguesia e a aristocracia recebiam uma educação da elite dominante, enquanto a população em geral, recebia educação voltada à mão-de-obra escrava. (RIBEIRO, 1993).

O período republicano instituiu o Manifesto Republicano de dezembro de 1870 o qual apresentava ideais de ordem e progresso, reconhecendo as vantagens de uma república descentralizada e federativa em oposição ao regime monárquico, visto como corrupto e atrasado. No que diz respeito à educação neste período, esta foi usada para ensinar a população a votar sob a ideia de que a educação era a transformação da sociedade. Os alfabetizados eram incentivados a votar e os analfabetos, que não tinham direito ao voto à época, incentivados a frequentar à escola. Assim, a prática do voto e a frequência à escola transformaria a população progressista para se adequar a sociedade moderna.

Com o desenvolvimento e diversificação das indústrias se tornou necessária uma melhor preparação de mão-de-obra, repercutindo na expansão das escolas nesse período. Percebe-se com isso que a educação era vista como o fator de transformação social. Havia um “entusiasmo pela educação” com debates fervorosos, iniciativas e realizações no campo escolar, estendendo este entusiasmo até a década de 1920. Entretanto, Hilsdorf (2017) salienta que a proposta republicana seguia as tendências da época, com a permanência da educação dualista que consistia em oferecer ensino diferenciado para as diferentes camadas da sociedade, “herança” do período monárquico. “Embora fosse preciso fornecer ensino a toda a sociedade, não se tratava de oferecer todo o ensino para toda a sociedade” (HILSDORF, 2017, p. 61).

Entende-se assim que, o ensino para as classes populares, a população de massa, era o elementar e profissional para atender às necessidades socioeconômicas, e para as elites, a educação científica, pois esta classe era considerada “condutoras do progresso” (HILSDORF, 2017, p. 62). Isso reforça a compreensão de que a marginalização das classes populares em relação ao conhecimento cultural, o qual possibilita intervir nas mudanças sociais, existe desde os primórdios da educação no Brasil.

Na Segunda República ou Era Vargas, correspondente ao período de 1930 a 1945, época em que o Brasil passou por grandes mudanças políticas, econômicas e sociais, a educação exerceu um papel de grande importância, pois era utilizada como mecanismo para “moldar” os cidadãos de acordo com as exigências sociopolíticas e econômicas. A transição do modelo

agroexportador para o de produção industrial trouxe expansão das camadas populares e a ampliação do mercado de trabalho e do mercado consumidor. A educação se configura como instrumento fundamental neste processo por ser considerada uma ferramenta de inserção social, reconstrução nacional e promoção social.

Andreotti (2006, p. 105) pondera que esse “foi sem dúvida um momento em que predominou uma visão otimista em relação à educação, como instrumento de democratização e equalização social.” Aproveitando-se desse cenário os educadores brasileiros se mobilizaram contra a precária organização escolar que se apresentava e contra os métodos de ensino, os quais eram considerados atrasados. E como resultado dessas insatisfações houve inúmeros movimentos e reformas educacionais impulsionadas pelas condições econômicas, políticas e sociais instaladas.

Foi então que em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado pelo educador Fernando de Azevedo, tornou-se um documento histórico que delineou a política nacional de educação e ensino. Além de Fernando de Azevedo, outros educadores, cientistas e intelectuais, interessados pela modernização da educação do ensino e da cultura no país, participaram da elaboração do Manifesto.

O Manifesto dos Pioneiros vinha de encontro com a educação elitista e tradicional defendida pela Igreja Católica e, segundo Andreotti (2006, p. 106), este documento “(...) defendia uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória” e, sobretudo, propunha a existência de uma sociedade mais justa e democrática. Observa-se que o que se propunha no Manifesto, há muito a pôr em prática, como afirma Lemme (2005, p. 175), “(...) não somente os preceitos inscritos nele, como também todas as outras medidas de caráter democrático que têm sido propostas até hoje.”

Neste cenário de expansão industrial, urbanização, movimentos e reformas educacionais, houve ampla discussão sobre a necessidade de se criar uma legislação nacional com diretrizes para todos os graus e áreas de ensino, o que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024 de 1961, com início da elaboração do projeto original em 1948, percorrendo um período de treze anos para ser efetivamente aprovada.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, estabeleceu o direito tanto do setor público quanto do particular em ministrar o ensino no Brasil. A gratuidade da educação ficou omissa, favorecendo o desenvolvimento da iniciativa particular... (ANDREOTTI, 2006, p. 112-113).

A educação brasileira passou por momentos históricos de grande importância, estruturando-se conforme a sociedade de cada época. As mudanças ocorridas com a LDB nº 4.024/61 não anularam as reivindicações de educadores comprometidos com a busca por uma educação democrática. Na década de 1970, em meio ao regime militar, foi promulgada a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 com o objetivo de formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Dentre as alterações apresentadas nesta Lei, destacam-se: o 2º grau com caráter de terminalidade, reduzindo o acesso ao ensino superior; o ensino primário e o secundário passaram a denominar-se ensino de 1º grau e ensino de 2º grau; e ampliação da obrigatoriedade do ensino de 4 para 8 anos para os alunos na faixa etária entre 7 e 14 anos. A Lei nº 5.692/71, assumiu uma posição mais voltada para o ensino propedêutico e geral e para o desenvolvimento das potencialidades do educando. (CARLOS; MENESES; MEDEIROS NETA, 2020).

Ao longo da caminhada em busca de uma educação democrática e de qualidade, não se pode negar que ocorreram muitos avanços. Paralelamente às reformas por uma educação de qualidade, a Constituição Federal (CF) de 1988, traz em seu texto a garantia do direito à educação gratuita a todos os cidadãos, inclusive, aqueles não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada.

Seguindo o que assegura a CF/88, vinte e cinco anos após a regulamentação da Lei nº 5.692/71, o sistema educacional do Brasil foi reorganizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, reforçando o direito à educação a todos os cidadãos, além de outras mudanças no campo educacional do Brasil. Diferenciando-se da lei anterior, a LDB nº 9.394/96 contou com a participação da comunidade educacional e possibilitou o debate da sociedade sobre a educação. Algumas das inovações trazidas pela LDB nº 9.394/96 são assim apresentadas por Carlos, Meneses e Medeiros Neta (2020):

[...] a LDB/96 reorganizou o ensino de 1º e 2º graus, denominando-os de educação básica, assim como estruturou a educação superior. A educação básica tem como objetivo a formação do cidadão e os meios para progredir no trabalho e nos estudos e foi ordenada em três etapas. A primeira, a educação infantil, tem por objetivo a formação integral das crianças até os seis anos de idade complementando a ação da família e da comunidade. A segunda etapa, o ensino fundamental, antigo ensino de 1º grau, obrigatório e gratuito permaneceu com a promulgação da LDB/96 com a duração mínima de oito anos. O ensino médio, antigo 2º grau, etapa final da educação básica, permaneceu com a duração de três anos e a possibilidade de preparação para as profissões técnicas ou o prosseguimento dos estudos no nível superior. (CARLOS, MENESES E MEDEIROS NETA, 2020, p. 11).

É pertinente destacar que a LDB/96 apresenta uma perspectiva mais ampla e humana na formação do educando ao considerar seu pleno desenvolvimento. Esse aspecto traz o diferencial em relação a educação idealizada em décadas anteriores. A ideia da educação voltada apenas para o mercado de trabalho dá espaço à uma educação que engloba a formação para a cidadania, formação profissional e o desenvolvimento pleno do cidadão.

Constata-se que ao longo dos anos a educação no Brasil foi sendo estruturada para atender as necessidades econômicas, políticas e sociais de cada época. Ao analisar a história da educação brasileira percebemos a ausência de interesse relacionado a organização do ensino que priorize a formação integral e emancipatória do cidadão. Ao contrário disso, observa-se que a legislação e as políticas educacionais estão envoltas em um plano econômico ou de governo para atender, principalmente, as exigências do mercado de trabalho. No decorrer do tempo a educação passou por configurações religiosas, técnicas, obrigatória, e por fim, em um direito adquirido.

### 3.2 A EDUCAÇÃO CARCERÁRIA NO BRASIL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Iniciamos esta subseção refletindo sobre até que ponto a educação é capaz de transformar a barbárie. Sujeitos que agem tomados por instintos primitivos, apresentando destruição e agressividade contra a sua espécie. A princípio, esta é a imagem que se tem do encarcerado. Entretanto, é sabido que as condições sociopolíticas agem, diretamente, favorecendo as atitudes de barbárie. Adorno (2000, p. 156) expõe que os “momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.” O autor afirma ainda que “se quisermos combater esse fenômeno por meio da educação, deverá ser decisivo remetê-lo a seus fatores psicológicos básicos... não apenas aos psicológicos, mas também aos objetivos, que se encontram nos próprios sistemas sociais” (ADORNO, 2000, p. 155).

A educação na prisão envolve sujeitos que apresentam todas as dificuldades sociais existentes nas escolas fora da prisão, e ainda, uma pena a cumprir em um ambiente desafiador. Julião (2007, p. 4) pondera que o perfil dos presos no país “reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica. É uma massa de jovens, pobres, não-brancos e com pouca escolaridade.” Partindo dessa afirmação pressupõe-se que a população carcerária é caracterizada por pessoas excluídas social e culturalmente, marcadas pelo fracasso escolar. A educação por si só não tem o poder de transformar esses sujeitos, todavia, a partir dela, é

possível despertar a reflexão sobre a existência do sujeito como ser social capaz de transformar a realidade a sua volta.

A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, sem ela. Se ela não é a alavanca, isso significa, ainda, que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola. (GADOTTI, 2003, P. 63)

Para apresentar essa temática utilizou-se como aporte teórico as contribuições de Adorno (2000), Gadotti (2003), Julião (2006, 2007, 2009, 2013), Carvalho (2012), Ferreira (2013), Nuñez Novo (2017) e Freire (2020). As concepções desses autores nos levam a refletir sobre a real situação da educação prisional no Brasil, os conflitos, dificuldades e desafios enfrentados para se fazer valer o que determina a legislação.

Embora haja a concepção de que a educação ainda é usada como instrumento de dominação social e preparação para o mercado de trabalho, ao longo das décadas e após muitos esforços de intelectuais e educadores, principalmente Paulo Freire, a educação foi sendo concebida como um mecanismo capaz de libertar e transformar a sociedade e, a todos foi garantido o direito à escolarização, inclusive, em estabelecimentos penais. No espaço prisional, a educação assume um papel de destaque no processo de ressocialização ao possibilitar a aquisição de conhecimentos e contribuir na formação de senso crítico e na construção de um futuro melhor (JULIÃO, 2009).

A organização da escola no âmbito penitenciário está composta de salas de aula, bibliotecas, horário de funcionamento, semelhante às escolas extramuros, mas, além disso, se configura em um espaço regido por regras, condutas e os códigos específicos da instituição. Esta educação prisional, tem como finalidade e um dos principais desafios, a formação da cidadania e a preparação para o trabalho associados ao conceito de ressocialização para a “participação na construção de uma sociedade mais humana e justa.” (CARVALHO, 2012, p. 99).

A aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta da educação trata-se de um marco histórico e representa um avanço ao longo do tempo. Somado as Diretrizes Nacionais estão outros dispositivos legais que asseguram a oferta de educação nesses espaços. Entretanto, a educação prisional ainda é vista como um “privilégio” para muitos. É importante frisar que os encarcerados estão nesta condição por tempo determinado e, considerando a possibilidade da pena-educação/ressocialização, a prisão deveria ser o espaço de preparação para o retorno à vida em sociedade, oferecendo oportunidades que possibilitem a (re)construção da identidade.

De acordo com o Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN), os dados da população carcerária nacional, referentes a dezembro de 2021, atingem o total de 670.714 pessoas presas e 58.523 não tem o ensino fundamental completo. Diante destes dados percebe-se que existe um número significativo de jovens e adultos com baixa escolaridade no sistema prisional.

A partir disso, é possível identificar que o perfil da população carcerária se trata de pessoas que não obtiveram sucesso escolar por não terem internalizado o capital cultural da classe dominante, reproduzido pela escola, tanto na prisão quanto fora dela. São pessoas marginalizadas socialmente e entregues a vida do crime. Ferreira (2013, p. 47) define capital cultural “bourdieuano” como sendo “os dispositivos técnicos e simbólicos adquiridos pelos sujeitos no meio social”, ou seja, corresponde ao nível de conhecimento geral que o indivíduo adquire no convívio social e familiar. É importante considerar a “bagagem social e cultural” dos atores, socialmente construídos, como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, contextualizando o conteúdo escolar com a realidade do educando.

Partindo do pressuposto de que a inclusão no sistema prisional está relacionada, também, com o fracasso escolar extramuros, percebe-se que dentro da prisão o trabalho educacional de (re)construção de identidade se torna um desafio ainda maior, tanto pela falta de reconhecimento do direito à educação por parte do sistema e da sociedade, quanto pela dificuldade em ressignificar o sentido da educação na vida da pessoa presa.

Estima-se que a reincidência da população carcerária no país esteja em torno de 50 a 80% (JULIÃO, 2013). Esses dados levam a seguinte indagação: Como está ocorrendo o processo de ressocialização? A educação é um dos instrumentos de ressocialização e, identifica-se que, ainda existe no sistema penitenciário, a divisão entre punir e ressocializar. O número de reincidentes, de pessoas que retornam ao presídio com nova pena a cumprir, evidencia o fracasso da ressocialização.

Para Julião (2007, p. 21) um dos desafios para tornar a ressocialização possível seria “definir uma equação em que educação e segurança não apareçam como antagônicas e que possam ser entendidas como co-existentes”. É pertinente destacar que, para cumprir o que determina a legislação, todos os setores do sistema penitenciário precisam estar comprometidos e alinhados com o processo de ressocialização, bem como, o órgão responsável pela educação nos estados (BRASIL, 2010).

Na concepção de Carvalho (2012, p. 100) o maior desafio está na “implantação de ações educativas significativas em parceria com a área de segurança.” De um lado o sistema penal institucionaliza e retira a independência e a autonomia, e de outro lado está a escola com a

função de emancipar e desenvolver a autonomia. Destarte, Carvalho (2012) reforça a ideia de antagonismo citado por Julião (2007) no âmbito do sistema penitenciário, no processo de ressocialização. “Os procedimentos disciplinares e os ditos ‘pedagógicos’ dos seus presídios, evidencia-se a incompatibilidade entre os dois tipos de atribuições penitenciárias” (JULIÃO, 2006, p. 73).

Nesta direção, diante dos dilemas e contradições, entre a punição e a ressocialização, surge a reflexão sobre quão difícil é pensar uma educação que proporcione acesso à cultura e ao desenvolvimento pessoal e cognitivo da pessoa em situação de privação de liberdade. A falta de escolaridade foi uma das causas que levou este sujeito ao aprisionamento, portanto, propor uma educação comprometida com a formação humana baseada no diálogo, no respeito, valorizando a cultura popular e seus saberes é uma ação desafiadora, frente à realidade daqueles sujeitos.

Nuñez Novo (2017, p. 178) pondera que “a educação precisa transmitir significados presentes na vida concreta de quem se pretende educar ou reeducar”, caso contrário, não há aprendizagem, não há possibilidade de resultados. Os conteúdos trabalhados pelos professores no sistema prisional precisam ser significativos de acordo com as particularidades dessa população, assim como, a metodologia utilizada. “Temos que estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui.” (FREIRE, 2020, p. 120)

É pertinente considerar que o desenvolvimento do país contou fortemente com a contribuição da educação para preparação de mão-de-obra necessária à economia da época, e com isso, a burguesia adquiriu direitos e, as classes economicamente desfavorecidas, ficaram cada vez mais excluídas. Neste contexto a educação era ofertada de modo diferente para cada classe social, fortalecendo a exclusão social. Com o decorrer do tempo leis foram formuladas para garantir a todos o direito à educação pautada no princípio do pleno desenvolvimento humano, como cita a Constituição Federal de 1988, e a garantia do direito à educação em estabelecimentos penais presente no texto da Lei de Execução Penal de 1984.

Partindo deste contexto, destacam-se as perspectivas da educação no ambiente prisional, analisando os avanços e desafios para a oferta da educação às pessoas privadas de liberdade. Por se tratar de um direito estabelecido na legislação, e não um privilégio, é obrigação do estado ofertar educação no ambiente prisional, possibilitando ampliar as oportunidades das pessoas privadas de liberdade ao retornar à sociedade.

Pensar no papel da educação na prisão, qual seja, proporcionar conhecimentos e habilidades capazes e ressignificar a vida do sujeito, nos remete a refletir sobre a complexidade

da ação educativa no cárcere e a necessidade de comprometimento de todos os envolvidos nesse processo para tornar possível uma educação que possibilite a construção de uma nova identidade com o desenvolvimento de uma consciência crítica e de habilidades que possibilitarão novas oportunidades fora do cárcere.

### 3.3 ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL

Após percorremos os caminhos da educação no Brasil e dos dispositivos jurídicos que asseguram o direito ao ensino escolarizado, apresentaremos o contexto da educação prisional no Brasil, expondo fatos históricos e apresentando dispositivos legais, os quais configuram-se como avanços no direito e na oferta da educação para pessoas privadas de liberdade.

Como embasamento teórico para essa discussão, utilizamos contribuições de Foucault (1987), Leineker (2009), Strelhow (2010), Silveira, Fajardo e Santos (2013), Vargas F., Vargas G. e Santos (2013), Duarte e Pereira (2018), Xavier (2019) e Melo, Silva e Lopes (2020). Para analisar os aspectos legais sobre essa questão, utilizamos a legislação que assegura o direito à educação, indistintamente.

Explorando os aspectos legais e históricos da educação escolar nos estabelecimentos penais no Brasil, consideramos como ponto de partida a primeira Casa de Correção da Corte, no Rio de Janeiro, durante o período imperial, e como ponto de chegada, as diretrizes educacionais publicadas no século XXI, que normatizam a educação escolar no espaço prisional.

O Brasil adaptou o modelo penal, que à época, era utilizado nos Estados Unidos e na Europa durante o final do século VIII até o início do século XIX. Antes do século XVIII não havia privação de liberdade como forma de pena. As penas nesta época se caracterizavam como cruéis e desumanas, destacando o corpo como o principal foco da repressão penal com o ato da punição executado, publicamente, para mostrar a todos o que acontece com quem comete um crime.

Foucault (1987) pondera que as penas tinham o objetivo de trazer dor e sofrimento. As punições se davam por meio dos suplícios que ele define como “pena corporal, dolorosa (...) é um fenômeno inexplicável a extensão da imaginação dos homens para a barbárie e a crueldade”. (FOUCAULT, 1987, p. 34). Tais suplícios foram, aos poucos, sendo substituídos pela restrição de direitos e privação da liberdade configurando o enclausuramento.

A primeira casa de correção brasileira foi instituída a partir de 1834, no Rio de Janeiro. Este acontecimento foi visto como um caminho para um mundo civilizado. Neste período, o

conceito de pena sofreu algumas transformações descritas como a “pena-suplício físico”, pena-privação de liberdade” e “pena-educação”. Esta última considerou a “educação como forma de tratamento e restauração social das pessoas em privação de liberdade” (DUARTE; PEREIRA, 2018, p. 346). Constata-se com isso que desde o Brasil império, a educação esteve presente no ambiente carcerário, conforme registros encontrados da “Casa de Correção do Rio de Janeiro, da Casa de Correção da Capital Federal e do Presídio de Fernando de Noronha” (DUARTE; PEREIRA, 2018, p. 346).

Em 1850, o Decreto nº 678 mencionou pela primeira vez uma educação formalizada para pessoas privadas de liberdade. Duarte e Pereira (2018), apresentam um trecho do artigo 167 do decreto, o qual especifica a existência de uma escola em que os presos aprendiam a ler, escrever e a fazer cálculos de aritmética. O cargo de professor era desempenhado pelo capelão com as seguintes atribuições:

[...] sua função era zelar pela educação moral e religiosa dos apenados, ou seja, a concepção de educação contida nos regulamentos das casas de correção da corte, além de se preocupar com o letramento básico dos apenados, era voltada para a formação da moral cristã. (DUARTE; PEREIRA, 2018, p. 346)

Observa-se que este documento já expressava a importância da educação como estratégia de reinserção social e apresentava a figura do preceptor como responsável pela instrução escolar, religiosa e moral dos encarcerados. Duarte e Pereira (2018, p. 347), complementam afirmando que “os presos são separados por classes, a frequência às aulas é obrigatória e os alunos/privados de liberdade podiam ser retirados das aulas e punidos pelo diretor quando não se comportavam conforme as regras.”

É possível identificar várias semelhanças com a atual realidade dos estabelecimentos penais. O que era realizado no século XIX ainda é aplicado atualmente, como por exemplo, bibliotecas disponíveis para leituras, a frequência obrigatória e a punição em caso de desobediência às regras durante as aulas. A isso acrescenta-se a inserção da educação voltada para a capacitação profissional, oferecida às pessoas privadas de liberdade, que foi conquistada no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961).

Duarte e Pereira (2018) expõem que, conforme artigos das Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil, os sentenciados deveriam ser orientados, de acordo com sua vocação, para a escolha de uma profissão e afastá-lo do ócio e da marginalidade. Além do ensino de um ofício, a educação nos estabelecimentos penais compreendia os princípios de civismo e religião.

[...] a educação das pessoas em privação de liberdade durante o governo de Juscelino Kubitschek subsidiava-se em valores, como: profissionalização para a reinserção social; religião como um meio de restauração de valores; ordem e amor à Pátria. (DUARTE; PEREIRA, 2018, p. 348).

A educação foi ganhando espaço nos ambientes carcerários sendo vista como uma forma de transformar a vida das pessoas privadas de liberdade. A punição adotada nas Casas de Correção foi sendo substituída por uma forma mais racional para o cumprimento da pena. Ao invés do castigo corpóreo, foi dada a possibilidade de reconstrução da vida com dignidade por meio da educação. Foucault (1987, p. 223) complementa argumentando que a prisão “fará da pena tornada necessária pela infração uma modificação do detento, útil para a sociedade.”

Com base nestas afirmações, compreendemos que a prisão por meio da educação, é responsável por proporcionar aos encarcerados, conhecimentos que os permitam viver harmoniosamente em coletividade, fazendo uso adequado da razão como forma de ressocialização, tendo por finalidade preparar o encarcerado para o convívio social ao oportunizar se reconhecer como um agente transformador da sua vida e da sociedade.

Durante o regime militar (1964-1985) o sistema penitenciário brasileiro foi alvo de debates públicos em decorrência da atuação por meio da violência e tortura que marcaram a época. Com essas ações desumanas o Brasil se vê num retrocesso em relação ao cumprimento da pena. À vista disso, os Códigos Penal e Penitenciário Brasileiro foram reformulados dando surgimento a outro Código Penal, o qual apresenta mudanças no modo de tratamento e assistência aos encarcerados.

Entre as mudanças está a substituição das Normas Gerais de Regimento Penitenciário (Lei nº 3.274/1957) pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), a qual estabelecia como direito da pessoa presa o acesso à educação escolar, apresentando assim, uma nova etapa da execução penal no Brasil. A Lei de Execução Penal (LEP) antecede a Constituição Federal de 1988 ao garantir o direito à educação às pessoas privadas de liberdade. Para falar sobre essa educação que se configurou como um direito assegurado por lei para as pessoas privadas de liberdade, é relevante fazer uma explanação sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, na sequência, discorrer sobre os avanços da Educação de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (EJA/PPL).

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica que se apresenta multifacetada por seus aspectos estarem além do âmbito educacional. Se refere ao ensino ofertado à população, a maioria proveniente das camadas populares que não tiveram

acesso à escolaridade na idade própria. Devido a esta definição, a EJA contempla, ao menos em partes, as características da educação para a população carcerária.

A EJA tem sua história marcada por preconceitos e marginalização dos analfabetos e desinteresse do poder público em ofertar uma educação de qualidade para os adultos. Esta modalidade atravessou décadas sem adquirir de fato, uma identidade própria e políticas educacionais específicas. Silveira, Fajardo e Santos (2013, p. 51) expõem que a “EJA tem por objetivo prover elementos para que os sujeitos se tornem ativos, críticos, criativos e democráticos, fazendo com que estes sujeitos possam aprender permanentemente, refletir e agir com responsabilidade individual e coletiva.”

A história da educação de adultos no Brasil se configurou, inicialmente, em instrução e catequização dos indígenas e escravos, realizada pelos jesuítas com objetivo de ensinar os dogmas católicos e preparar mão-de-obra para a colônia, assim como se apresentava a educação de um modo geral. Para as elites coloniais a instrução era planejada para separar o trabalho intelectual do manual numa proposta dualista de educação.

As primeiras evidências de educação de adultos remontam do período do Brasil colonial, entre 1549 e 1822. A instrução dada pelos Jesuítas era de caráter mais religioso do que educacional, como modo de homogeneização e controle das pessoas e tinha a intenção de difundir o catolicismo entre os povos indígenas e os filhos mestiços dos portugueses. Estes recebiam uma formação mais humanística nos colégios. (LEINEKER, 2009; STRELHOW, 2010).

Vargas F., Vargas G. e Santos (2013) explicam que no final do século XVIII e início do XIX, após a expulsão dos jesuítas, não houve registros de uma educação de adultos sistematizada. Nesse período aconteciam as aulas régias avulsas com o objetivo de ensinar a ler e escrever para a erradicação do analfabetismo, porém, com novos métodos e novo material diferentes dos utilizados pelos jesuítas.

Durante o Brasil imperial, sucederam algumas reformas educacionais significativas. Dentre as reformas, Leineker, (2009) destaca a proposta por Couto Ferraz que previa a instrução primária e a proposta por Paulino de Souza com a criação das escolas noturnas. Todavia, tais reformas não apresentaram o resultado esperado devido à falta de estrutura física e pessoal e, pelo fato de não considerar às especificidades do alunado.

Nesse período a educação popular era ignorada pelos governantes e as classes populares não faziam parte do processo educacional, atingindo o índice de 85% da população analfabeta. Mais uma vez destacando que a educação se restringia à elite dominante, Strelhow (2010, p.

51) pondera que “... a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes.”

Leineker (2009, p. 85) enfatiza que o império “propôs a criação de um sistema de ensino para a educação popular de forma a considerá-la fundamental para o desenvolvimento, vindo a ser proclamada, mas não realizada (...)”. O poder imperial não tinha interesse legítimo na educação popular. As escolas secundárias foram colocadas sob o controle das igrejas e a escola primária foi fechada. O foco principal era a criação de universidades para servir a elite.

A constituição Imperial de 1824 garantiu instrução primária a todos os cidadãos e a Lei nº 1.827 determinou a criação de escolas, porém, ambas fracassaram. Então, foi promulgado o Ato Constitucional de 1834, determinando que as províncias seriam responsáveis pela instrução primária e secundária, especificamente, a alfabetização de jovens e adultos, considerada à época não como direito, e sim, como um ato de solidariedade.

No período republicano tomou proporção a imagem do analfabeto incapaz e dependente, caracterizado na Reforma Leoncio de Carvalho de 1879 e reafirmada na Lei Saraiva de 1881, a qual não consentia o direito ao voto às pessoas analfabetas. Com mais de 80% da população analfabeta, somente votava uma pequena minoria que correspondia às pessoas letradas e com posses (STRELHOW, 2010). Entretanto, com o início da industrialização no país, os interesses voltaram para a Educação de Jovens e Adultos com a preocupação de preparar mão-de-obra especializada para o novo formato econômico que se iniciava. Muitas movimentações ocorreram para pôr fim ao analfabetismo.

Para tentar reduzir o número de analfabetos no país, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo foi fundada em 1915 com o objetivo de “lutar contra a ignorância”, pois os analfabetos eram vistos como estúpidos, incapacitados e incompetentes, e eram culpados pela situação de subdesenvolvimento do país. Strelhow (2010, p. 52) sublinha que as discussões giravam em torno de que “era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país.”

O desenvolvimento industrial trouxe uma nova concepção de educação de jovens e adultos destacando a importância da leitura e da escrita como ferramenta de ascensão social e o domínio de técnicas de produção. Assim, a educação foi utilizada para preparar o educando para o trabalho na indústria no intuito de garantir o desenvolvimento social.

Nos anos de 1920 a 1930 a problemática da educação de adultos ressurgiu nos debates sobre a renovação dos sistemas de ensino, entendida como uma forma de difusão do ensino elementar comum, relacionando-a à educação popular. Dois movimentos ideológicos da elite brasileira se destacaram nesse período de intensos debates políticos e culturais: o entusiasmo

pela educação e o otimismo pedagógico. Esses movimentos pretendiam erradicar o analfabetismo e trazer melhorias para o ensino por meio de reformas educacionais.

Na década de 30 houve uma movimentação maior em relação a educação com a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, momento marcado pelo Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. Nesse período, houve também experiências referentes à alfabetização de adultos. Entretanto, houve pouca discussão sobre a educação de adultos no Estado Novo.

A criação do Ministério da Educação deu início às definições do Sistema de Ensino no Brasil e, segundo Melo, Silva e Lopes (2011, p. 134), é o momento em que “a Educação de Adultos, começa a delimitar seu lugar na História da Educação no Brasil.” Além disso, as autoras destacam que após a Revolução de 1930, o Plano Educacional Brasileiro foi ampliado e propagou-se o Ensino Técnico-Profissional com o objetivo de preparar mão-de-obra para atender a indústria e o Comércio.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi criado em 1934 e previa a extensão do ensino obrigatório e gratuito aos adultos. Este foi o primeiro plano da história da educação brasileira a tratar de modo específico da educação de jovens e adultos. Além disso, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938, possibilitou por meio de suas pesquisas a criação, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), o qual viabilizou amplos recursos para a educação de adolescentes e adultos, mediante auxílio financeiro da União para os estados, para a expansão e manutenção do ensino com estruturação e capacitação técnica.

Em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) objetivando associar a Educação de Adultos à Educação Profissional. Esses esforços de vincular a Educação de Adultos à Educação Profissional vinham acontecendo desde 1934 por meio do PNE e sob forte pressão internacional da organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Com isso, em 1946, foi instituída a Primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos como iniciativa para combater o analfabetismo.

Também em 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário, considerada a primeira lei voltada para a educação de adultos ao prever o Ensino Supletivo. No ano seguinte outro acontecimento marca a trajetória da educação de adultos. O Governo Federal promove o I Congresso de Educação de Adolescentes e Adultos (EDA), dando início à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) a qual tinha como proposta alfabetizar, criar curso primário e capacitar profissionais (SILVEIRA; FAJARDO; SANTOS, 2013). Sobre a CEAA Melo, Silva e Lopes (2020, p, 140) afirmam que:

A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade) cujo objetivo era o de aprofundar o trabalho educativo.

Nesse período, as políticas sobre educação de adultos tomaram impulso. Foram criadas instituições específicas e ocorreram vários movimentos políticos para tratar do assunto. Em 1947 também foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) com a finalidade de “reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (STRELHOW, 2010, p. 53). No ano de 1952 ocorreu a Campanha Nacional da Educação Rural (CNER), e em 1958, a Campanha Nacional pela Erradicação do Analfabetismo. Nessa mesma época acontece o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabeto trazendo discussões sobre a utilização de um novo método pedagógico para a educação de adultos (MELO; SILVA; LOPES, 2020).

A campanha recebeu inúmeras críticas por oferecer à educação de jovens e adultos o mesmo método utilizado para alfabetizar crianças. Ao trabalhar o mesmo método o adulto analfabeto continuava sendo tratado como incapaz e infantilizado e os esforços eram para que este adulto fosse considerado um produtor de conhecimento, e não, um ser ignorante e incapaz. O adulto apresenta uma história de vida e a educação deve partir da sua vivência para fazer sentido e possibilitar o aprendizado significativo.

No período em que o populismo, o nacional-desenvolvimentismo e as reformas de base dominavam o cenário político, a educação de adultos foi concebida como forte instrumento capaz de transformar a realidade social. Muitos movimentos ecoavam na luta por uma educação de qualidade para as camadas populares. Nessa época, os olhares se voltaram para um dos maiores pedagogos dos últimos tempos: Paulo Freire.

Enquanto aconteciam as ações governamentais de um lado, de outro lado, os movimentos de educação e cultura popular inspirados no método de Paulo Freire se intensificavam por todo o país. Essas ações ocasionaram outros movimentos sociais como o *Movimento de Educação de Base*, *Movimento de Cultura Popular*, *Centros Populares de Cultura* e *Campanha de Pé no chão Também se Aprende*. Esses movimentos defendiam o reconhecimento e a valorização do saber e da cultura popular e, sobretudo, julgavam o analfabeto como produtor de conhecimento.

As ideias apresentadas por Paulo Freire traduziam o homem analfabeto em uma versão de homem capacitado e produtivo, envolvido conscientemente, com o desenvolvimento e o progresso do país. A concepção de Paulo Freire defende uma educação crítica e

conscientizadora, em oposição à educação voltada para preparação de mão-de-obra e manutenção do *status quo*. O analfabetismo que antes era visto como causa da pobreza, começou a ser compreendido como efeito desta. Para libertar a população da opressão em que as massas populares estavam imersas, Paulo Freire defendia a luta pela desalienação e contra a coisificação dos seres humanos. Uma educação capaz de ampliar a visão de mundo ao se libertar dos dogmas e outras formas fechadas de pensar.

O trabalho de Paulo Freire mobilizou o surgimento de movimentos sociais que exigiam uma educação crítica que proporcionasse ao adulto ser sujeito da transformação social. Seu método se destacou por valorizar a cultura popular inserindo-a no contexto educativo, e ainda, apresentando um novo significado à aprendizagem, à medida que considerava que aprender a ler e escrever é inerente à consciência, resultando na posição do indivíduo sobre a realidade em que vive.

A repercussão do método de Paulo Freire o levou a participar, junto com o Ministério da Educação (MEC), da elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, em 1964, o qual previa a difusão de programas de alfabetização orientados sob a perspectiva da pedagogia freiriana. Essa proposta de educação conscientizadora não agradou muito o governo ditatorial e a ordem que se instalava, acarretando a interrupção do trabalho de Paulo Freire e seu exílio.

Durante o período da ditadura militar, mais precisamente em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de eliminar o analfabetismo e com o interesse político de legitimação do regime. Os métodos e materiais utilizados eram semelhantes aos métodos freirianos, mas de modo superficial, pois o conteúdo crítico foi retirado. Nas palavras de Vargas F., Vargas G. e Santos (2013, p. 43) temos:

Os métodos e materiais propostos pelo MOBRAL se assemelhavam aos elaborados pelo movimento de educação e cultura popular, partindo de palavras geradoras retiradas da realidade do educando para ensinar em padrões silábicos. Porém, essas semelhanças eram apenas superficiais, pois o conteúdo crítico e problematizador foi esvaziado, por meio de mensagens que valorizavam o esforço individual, para se integrar ao processo de desenvolvimento nacional.

A base do MOBRAL era o ensino da leitura, da escrita e a realização de cálculos sem desenvolver no aluno a consciência do significado dos signos. O MOBRAL apresentava uma configuração mais no sentido político do que educativo, sendo extinto em 1985. O MOBRAL foi então substituído pela Fundação Educar com a finalidade de supervisionar e acompanhar o investimento dos recursos destinados à execução dos programas de alfabetização. Cabe ressaltar que a Fundação Educar não tinha relação direta com a alfabetização, apenas,

supervisionava e acompanhava para constatar a correta aplicação dos recursos destinados para execução de seus programas. A Fundação Educar foi extinta em 1990, durante o Governo Collor, e depois disso, o governo federal se afastou dos projetos de alfabetização.

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 nº 5692/71 previa a educação de adultos como direito à cidadania e, para atender ao que estava regulamentado na lei, foram criados os Centros de Estudos Supletivos (CES) de caráter tecnicista. Já a Constituição Federal (CF) de 1988, mesmo não especificando a educação de jovens e adultos, preparou o cenário para atender a essa população ao assegurar o direito à educação gratuita a todos os cidadãos, inclusive, aqueles não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada, estabelecer a oferta de ensino noturno adequado às condições do educando, e ainda, determinar a elaboração do Plano Estadual de Educação que, entre as suas metas, está a erradicação do analfabetismo.

A partir disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforça que a elaboração do Plano Nacional de Educação deve estar de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos e no seu Art. 4º, inciso VII determina a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

A LDB dispõe de uma seção destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), alterando a nomenclatura do Ensino Supletivo para EJA. Com base nessa Lei, a EJA foi constituída como modalidade de ensino por meio da Resolução CNB/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, a qual determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Desde então, a educação de jovens e adultos vem ampliando os debates no meio das políticas educacionais para garantir a sua oferta.

Strelhow (2010, p. 56) expõe que na década de 90, dentre os movimentos que se destacaram estão: Movimento de Alfabetização (MOVA) “que procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico das pessoas alfabetizadas, tornando-as co-participantes de seu processo de aprendizagem” e o Programa Alfabetização Solidária (PAS) apresentando propostas retrógradas semelhantes às desenvolvidas pelas campanhas da década de 40 e 50. Leineker (2009) esclarece que nesse período aconteceram vários eventos nacionais com o apoio da UNESCO e do MEC, e em 1998, começam a ocorrer os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) com o objetivo de proporcionar mudanças, destacando a EJA como um direito.

A partir de então a EJA entrou nas discussões das políticas educacionais com veemência e, no ano de 2000, é aprovado o Parecer nº 11/2000 que regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, enfatizando o direito à educação e estabelecendo as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA. Com isso, surge a necessidade de um currículo contextualizado e uma metodologia específicas adequados às características do educando e suas condições socioeconômicas. Melo, Silva e Lopes (2020, p.138) argumentam que a “EJA requer modelo pedagógico próprio, com adequação de carga horária e de desenho de atendimento, currículo contextualizado, emprego de metodologias de ensino adequadas e formação específica de educadores para atuarem nela.”

Outra discussão entra em cena sobre o preparo dos professores da EJA, visto que, é uma modalidade de ensino que requer um olhar diferenciado e exige que os professores passem constantemente por formação continuada para serem preparados para trabalhar com uma proposta pedagógica flexível e adaptável às especificidades deste público.

O professor em sala de aula precisa despertar uma nova relação com a experiência vivida pelos sujeitos e não meramente depositar os conteúdos a serem ensinados. Para tanto, o professor necessita conhecer o aluno, seu contexto social e suas necessidades, estimando seu saber e sua cultura, para que a aprendizagem não fique fragmentada. (SILVEIRA; FAJARDO; SANTOS, 2013, p. 61).

Os debates em torno da educação de adultos atravessaram discussões referentes à alfabetização para ter direito ao voto, passando pela formação para o desenvolvimento produtivo e econômico por meio do trabalho e a formação da consciência crítica voltada para a emancipação do sujeito e participação social. Todas essas movimentações na educação de adultos são decorrentes tanto da pressão dos órgãos internacionais como a UNESCO e a ONU, quanto dos movimentos sociais. Os projetos, planos, congressos e campanhas objetivavam o avanço da educação de adultos e a erradicação do analfabetismo, entretanto, a forma como essas políticas eram conduzidas, terminavam por não oportunizar a efetivação necessária para a obtenção de resultados concretos ao substituir, prematuramente, um projeto em andamento por outro novo.

A Educação de Jovens e Adultos precisa assumir a sua identidade como uma modalidade de ensino desenvolvida para adultos. Os procedimentos didáticos e os conteúdos precisam estar contextualizados com a realidade do educando, com os problemas sociais e, a partir daí, desenvolver nos educandos uma consciência capaz de se perceber como ator do meio ao qual faz parte e com a capacidade de intervir, participar ativamente e transformar a realidade a sua volta. E é nesse sentido que a EJA é concebida como a modalidade a ser usada na educação

prisional, somando-se a isso, as características da população carcerária quanto à classe social, à faixa etária e ao nível de escolaridade.

### 3.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

Pensar na educação para pessoas privadas de liberdade chega a ser utopia ao considerar o cenário do sistema carcerário brasileiro. As prisões no Brasil não oferecem a mínima condição estrutural e organizacional para promover uma educação que proporcione a ressignificação do modo de vida dos apenados e nem a construção de uma nova identidade. Discorreremos sobre essa temática utilizando como suporte teórico as contribuições de Foucault (1987), Leme (2002), Silva e Moreira (2011), Carvalho (2012), Almeida e Santos (2016), Duarte e Pereira (2018) e Freire (2020). Utilizamos ainda, documentos jurídicos que tratam do assunto em questão.

O universo carcerário é formado por pessoas, na sua maioria, jovens e adultos sem escolaridade básica, pobres, provenientes de áreas de vulnerabilidade social que vivem cenas de violência desde a infância, alojados sem que seja levada em consideração a classificação de acordo com o crime cometido, em uma estrutura deficitária e insalubre (JULIÃO, 2009). A prisão é um espaço de conflitos e tensões que nada favorece para a transformação humana.

Este universo 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, 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 impenetrável a mudanças (CARVALHO, 2012, p. 6).

Ao pensar em uma educação nos presídios, inevitavelmente, consideramos uma educação específica para uma finalidade específica. Somente a educação de adultos de forma compensatória não é suficiente para se atingir a finalidade da educação nas prisões. Neste caso, os esforços seriam para definir uma educação para adultos presos ao considerar tanto a finalidade quanto o ambiente em que o processo educativo se desenvolve, com suas regras, condutas e códigos específicos.

Neste sentido, a educação para adultos e jovens em situação de privação de liberdade deve estar configurada dentro dos parâmetros da educação popular, tendo como aspecto essencial a possibilidade de ampliar a consciência no sentido de “assumir-se como ser social e

histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 2020, p. 46). Complementando o sentido da educação definido por Paulo Freire, Leme (2002, p. 85) expõe que “De forma alguma, a educação poderá ser separada da vida, nem deverá ser concebida como preparação para a vida, mas deve pensar a vida na qual está inserida.” Assim, devemos pensar a educação para esse público que busque dar significado à vida desses sujeitos ao conscientizá-los da situação que os levou àquela condição, e que possibilite um caminho de oportunidades para que sejam capazes de transformar-se, constantemente, e transformar a sociedade de forma democrática.

Com efeito, o papel da educação no sistema prisional é proporcionar ao sujeito encarcerado o desenvolvimento de habilidades e capacidades para estar em condições de alcançar as oportunidades socialmente criadas. Sobre a escola para a prisão Carvalho (2012, p. 6), pondera que “a escola para prisão como a escola extramuros tem como um dos seus maiores desafios a formação da cidadania que leve a: autonomia, liberdade, alteridade e participação na construção de uma sociedade mais humana e justa.”

Fazendo uma retrospectiva histórica do cumprimento da pena no cárcere, constata-se em Foucault (1987) que as penas tinham o objetivo de trazer dor e sofrimento por meio de suplícios e castigos corporais, expressando a barbárie e a crueldade. Com o passar do tempo, o processo educativo foi ganhando espaço no âmbito carcerário, visto como um mecanismo capaz de proporcionar ao sujeito preso, a transformação da consciência e a construção de uma nova identidade para uma nova vida em sociedade.

Com a promulgação da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que institui a Lei de Execução Penal (LEP), fica estabelecida a obrigatoriedade do ensino fundamental, bem como, a oferta da formação profissional para pessoas privadas de liberdade, assim descrito na Seção V, da Assistência Educacional:

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

Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico (BRASIL, 1984).

Duarte e Pereira (2018) interpretam este dispositivo da LEP/84 referente a escolarização e a formação técnica profissional, durante o regime militar, como uma imposição com caráter opressivo e ditatorial, por não respeitar a escolha dos sujeitos privados de liberdade. Essa interpretação se apresenta um tanto quanto confusa quando se avalia a situação em que se

encontram as pessoas presas. Nesse contexto, respeitar a escolha desses sujeitos é um ato um tanto transigente, podendo significar um confronto às normas e regras de segurança estabelecidas nas prisões.

Sem pretender expor discursos repetitivos e, apenas, com a intenção de situar a exposição das ideias, é importante retomar alguns aspectos que perpassam todo esse assunto, reportando à Constituição Federal (CF) de 1988 que reforça a assistência educacional em estabelecimentos prisionais e apresenta a educação como direito de todos, especificado no artigo 205 que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A CF/88 complementa no artigo 208, inciso I que é assegurada a oferta da educação gratuita a “todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Considerando que a população carcerária no Brasil é composta em sua maioria por pessoas que não concluíram a educação básica, é dever do estado e entes federados ofertá-la nos estabelecimentos penais. Considera-se a população carcerária incluída nesse público ao analisar os dados obtidos por meio do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN), que constam na última atualização realizada em dezembro de 2021, um total de 670.714 pessoas presas, e destas, 41,7% estão na faixa etária entre 18 e 29 anos, 8,7% com o ensino fundamental incompleto e 49,08% estão em atividades educacionais.

Em 1994, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) determinou por meio da Resolução nº 14, que fosse aplicada no Brasil, as *Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos* publicadas pelo Conselho Econômico e Social da ONU. Esse documento estabelecia a assistência educacional contemplando a instrução primária e a formação profissional do preso, além de designar que os estabelecimentos prisionais possuam uma biblioteca com livros adequados à formação cultural, profissional e espiritual da pessoa presa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não especifica a oferta de educação no sistema prisional, mas compreende-se com o texto da lei que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos contempla essa proposta quando cita que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.  
§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A LDB/96 também destaca a responsabilidade dos entes federados no desenvolvimento de ações para garantir este direito, além de assegurar no seu Art. 5º o acesso ao ensino fundamental a qualquer cidadão, podendo o “Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo” (BRASIL, 1996). Deste modo, estando assim definido tanto na CF/88 quanto na LDB/96 que esta modalidade de ensino se destina à população que não concluiu o ensino fundamental e médio em idade própria, logo, aplica-se também, à educação dentro das prisões, considerando esta característica presente na população carcerária.

No século XXI novas diretrizes foram apresentadas envolvendo a oferta da educação no contexto do sistema penitenciário brasileiro. A Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, determinando que esta educação deve obedecer aos eixos definidos no Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação no ambiente prisional; e c) aspectos pedagógicos, dentre outras normativas (BRASIL, 2009).

Os três eixos que orientam as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, pressupõem que sejam articuladas parcerias entre sistema público de ensino, por meio do Ministério da Educação e das secretarias de educação e, a execução penal por meio do Ministério da Justiça e da Administração Penitenciária dos estados para viabilizar a educação nos ambientes prisionais.

Dois anos depois, a Resolução do CNPCP nº 3/2009 foi homologada pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 19 de maio de 2010, a qual dispõe sobre as Diretrizes para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, estabelecendo metas e orientações para a oferta de educação para jovens e adultos encarcerados. Dentre as orientações destacam-se a atribuição do órgão responsável pela educação dos estados e do Distrito Federal e a articulação entre este órgão e a administração penitenciária dos estados, e questões referentes ao financiamento e a efetivação da educação no ambiente prisional (BRASIL, 2010).

A Resolução do CNE nº 2/2010, assegura ser a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a mais apropriada com base nas características e déficits educacionais da população carcerária, em conformidade com a legislação, e determina que cada estado da federação seja responsável pela elaboração de seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, a partir do qual emergirá o projeto político-pedagógico (PPP), considerando os dispositivos da

LEP, da LDB e das Diretrizes. Essas Diretrizes representam avanços, todavia, estão permeadas de desafios para tornar possível a efetivação da educação nos estabelecimentos penais.

O passo seguinte foi a elaboração do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), lançado em 2011 com a finalidade de “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais”, contemplando a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior (BRASIL, 2011). O PEESP, seguindo as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, estabelece os seguintes objetivos:

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

Outro dispositivo relevante é o Estatuto da Juventude, instituído por meio da Lei nº 12.852/13 o qual sublinha “a garantia do direito de acesso à educação escolar a todos os jovens e adultos privados de liberdade ou egressos das unidades prisionais” (BRASIL, 2013). Esta Lei menciona a extensão da oferta de educação escolar, também, para os egressos do sistema penitenciário. Para substanciar a oferta do ensino no sistema prisional, em 2014 foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 11.005, de 25 de junho de 2014 (decênio 2014 – 2024), o qual apresenta na estratégia 9.8 da Meta 9 o seguinte:

- 9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração; (BRASIL, 2014).

Analisando todo o processo legal e histórico da educação prisional no Brasil, é possível perceber importantes mudanças no cumprimento da pena. O direito à educação e respeito à dignidade humana foram, ao longo do tempo, sendo incorporados à execução penal. A punição por meio do sofrimento corporal deu lugar à privação de liberdade ressocializadora por meio

da educação, possibilitando às pessoas em situação de privação de liberdade a ressignificação de sua vida, no intuito de prepará-las para o retorno à sociedade. Apresentando uma visão geral do percurso legal da educação prisional temos:

*Figura 5 - VISÃO GERAL DA LEGISLAÇÃO RELACIONADA A EDUCAÇÃO*

<b>Lei de Execução Penal (LEP) 1984</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obrigatoriedade do ensino fundamental, bem como, a oferta da formação profissional para pessoas privadas de liberdade.</li> </ul>
<b>Constituição Federal 1988</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistência educacional em estabelecimentos prisionais.</li> <li>• Educação como direito de todos.</li> </ul>
<b>Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos 1994</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistência educacional contemplando a instrução primária e a formação profissional do preso.</li> <li>• Estabelecimentos prisionais com biblioteca contendo livros adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso.</li> </ul>
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo.</li> </ul>
<b>Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais 2009</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educação deve obedecer aos eixos: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação no ambiente prisional; e c) aspectos pedagógicos, dentre outras normativas.</li> </ul>
<b>Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais 2010</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece metas e orientações para a oferta de educação para jovens e adultos encarcerados.</li> </ul>
<b>Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) 2011</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais, contemplando a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior.</li> </ul>
<b>Estatuto da Juventude 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantia do direito de acesso à educação escolar a todos os jovens e adultos privados de liberdade ou egressos das unidades prisionais.</li> </ul>
<b>Plano Nacional de Educação 2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos jurídicos.

Dentre todo o aparato legal que assegura a educação para pessoas privadas de liberdade, a ausência de um currículo específico para essa população apresenta uma lacuna nessa trajetória. Ora, considerando as particularidades dos educandos da EJA prisional, compreende-se que o currículo teria que ser pensado atendendo tais especificidades para se alcançar os objetivos delineados. Sobre isso Carvalho (2012, p. 10) defende que:

Neste sentido, ao pensar a educação prisional e construção de um currículo seria de suma importância levar em conta quais são os conteúdos/conhecimentos importantes para processo de educação ou reeducação desses sujeitos. E que esse processo deveria abarcar o sujeito em todas as dimensões de sua personalidade: ética, estética, política, artística, cultural, no âmbito da saúde, do trabalho e das relações sociais.

A educação nas prisões precisa de um currículo que leve em conta, além do aspecto referente a construção de uma nova consciência da pessoa presa, o tempo e o espaço do ambiente carcerário. Se torna incoerente o fato de que, os conteúdos oferecidos e a metodologia utilizada para os educandos fora da prisão, serem os mesmos trabalhados com os reclusos, pois, são cenários diferentes e perspectivas diferentes. É indubitável que a educação para essa população apresentou inúmeros avanços ao longo do tempo, entretanto, ainda há muito a ser conquistado para que seja possível a sua concretização real. E isso parece utópico ao se levar em consideração a realidade do sistema penitenciário brasileiro.

#### **4 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTE NO CÁRCERE**

A finalidade desta seção é discorrer sobre o trabalho docente, relacionando-o com as práticas pedagógicas realizadas pelos professores na escola dentro do sistema prisional, enfatizando a necessidade de uma formação inicial e continuada que desenvolva habilidades para atuação nesses ambientes. Compreende-se que no espaço prisional há uma multiplicidade de fatores que tornam a prática docente ainda mais desafiadora, considerando a contraditória finalidade do encarceramento: punir e ressocializar. De um lado está a disciplinarização carcerária e de outro a educação transformadora/ressocializadora. Para muitos autores, a educação prisional deve basear-se na pedagogia freiriana, voltada para a emancipação do sujeito. No entanto, este conflito existente no encarceramento tende a dificultar o processo ressocializador. A disciplinarização imposta para manter a segurança, a ordem e a disciplina na prisão vai de encontro com propostas de educação crítica, transformadora, emancipadora.

Assim, de um lado se apresenta uma ação ressocializadora/emancipadora no sentido de possibilitar à pessoa privada de liberdade, a ressignificação de suas atitudes, se enxergando como ser social capaz de transformar a sua vida e a sociedade, e de outro, a disciplinarização carcerária, a qual impõe regras de submissão e castigo no caso de descumprimento de normas, levando o aprisionado a internalizar comportamentos cada vez mais ameaçadores.

Do ponto de vista de Paulo Freire, a educação emancipadora tem que ser problematizadora, que induza a reflexão e, assim sendo, “implica um constante ato de

desvelamento da realidade.” Esse tipo de educação “busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2020, p. 98).

Nesta seção apresentamos duas subseções que tratam da formação inicial e continuada e dos saberes da experiência docente e, para embasamento teórico, utilizamos contribuições de Nóvoa (1992), Freire (1996, 2020), Giroux (1997), Azzi (2000), Contreras (2002), Silva e Moreira (2011), Tardif (2012), Onofre (2012), Bessil e Merlo (2017), Barbosa e Santos (2020), Cabral, Onofre e Laffin (2020) e documentos jurídicos que tratam da questão.

#### 4.1 AS LACUNAS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

É sabido que a educação é um instrumento de transformação social e, ao longo dos tempos, vem se moldando para atender as exigências mercadológicas e da sociedade. E o professor, por meio do seu trabalho, é o agente responsável por favorecer essa mudança. Destarte, compreende-se que, “o trabalho docente é uma prática social” (AZZI, 2000, p. 45).

No contexto da educação prisional, além de proporcionar a formação do cidadão e prepará-lo para o mercado de trabalho, o professor assume a responsabilidade de possibilitar a construção de uma nova consciência e perspectivas de vida às pessoas que se encontram privadas de liberdade. A educação na prisão é, também, um dos instrumentos de ressocialização, processo em que os encarcerados utilizam o tempo do cumprimento da pena para transformar a consciência por meio da reflexão sobre valores, ética, moral, cidadania e conhecimentos técnicos.

E para dar vida a esse processo, o professor que exerce suas atividades nos estabelecimentos penais é o responsável direto por promover essa transformação na vida da pessoa presa. Entretanto, levando em conta que a realidade da escola na prisão é diferente da escola extramuros, logo, a formação inicial e continuada do professor precisa prepará-lo para essa tarefa desafiadora, pois, como apresenta Nóvoa (1992, p. 18), a formação de professores é “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.” Para complementar, Barbosa e Santos (2020) afirmam que:

[...] professores envolvidos no ensino em ambientes prisionais e de cumprimento de medidas socioeducativas são requeridos conhecimentos que extrapolam os conhecimentos da docência, pois a frequente tomada de decisões neste âmbito necessita ser embasada nas regras do cárcere. São elas que vão, em grande medida, modular as possibilidades de escuta e informar para o planejamento e o replanejamento docente (BARBOSA; SANTOS, 2020, p. 89-90).

Para essa atuação entende-se que seja necessária uma formação específica que trate tanto das particularidades da escola no espaço carcerário, quanto do papel ressocializador da educação para as pessoas privadas de liberdade. É importante que se reconheçam os objetivos delineados para a reinserção social do sujeito, considerando que se trata, na sua maioria, da população socialmente excluída.

O direito à educação para os encarcerados ganhou amplo espaço nos debates das políticas educacionais, culminado no marco histórico que se configurou nas Diretrizes Nacionais no âmbito do Sistema Prisional. Todavia, nada além do que consta nos dispositivos jurídicos, se tem apresentado sobre a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas destes espaços. Pouco se discutiu e menos ainda se efetivou sobre essa questão.

O Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional cita no seu art. 4º, inciso V que dentre os seus objetivos está a “formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2011). E, especifica no art. 6º, inciso IV que compete ao Ministério da Educação promover a capacitação de professores do sistema prisional. Além disso, as Diretrizes Nacionais citam a formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta da educação no sistema prisional. O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (2021), destaca:

A formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação em prisões se configura em um desafio. Assim como os cursos de formação de professores nas universidades públicas não contemplam as necessidades de formar quadro docente para atuação em espaços de privação de liberdade, tampouco há qualificação para os profissionais da segurança no que tange ao atendimento das peculiaridades existentes na oferta de educação (ACRE, 2021, p. 9).

O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, evidencia no seu texto, a problemática quanto a inexistência de uma formação direcionada para a educação prisional e sua importância para o melhor desempenho do trabalho dos professores e dos demais profissionais que atuam no sistema carcerário. A realidade se apresenta com o professor trabalhando conteúdos iguais em contextos diferentes sem preparação adequada e sem um currículo específico. Nas palavras de Barbosa e Santos (2020, p. 93), “os profissionais da educação envolvidos na educação prisional, deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal” (BARBOSA; SANTOS, 2020, p. 93).

Diante disto, é imprescindível uma formação de professores que relacione os conhecimentos acadêmicos com a prática pedagógica e, no caso da educação prisional, esta prática se configura como uma prática pedagógica específica para as escolas na prisão. A formação inicial deve permitir, de antemão, o contato com saberes experienciais juntamente com os conhecimentos acadêmicos para preparar os professores para atuar nestes ambientes.

A formação de professores para a Educação em Prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Lecionar nas prisões tem sido a última opção para professores que não encontram lugar na rede regular de ensino, em início de carreira, provisórios ou readaptados (SILVA; MOREIRA, 2011 p. 6).

Tão importante quanto a formação inicial, a formação continuada deve estar fortemente presente no processo de trabalho docente de forma a constituir o seu saber pedagógico. Azzi (2000, p. 43) pondera que “o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente”, e afirma ainda que, “a prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (AZZI, 2000, p. 43).

A ação docente se faz mediante técnicas e conhecimentos da formação e da experiência e, mesmo sendo muitas vezes repetidas mecanicamente, essa ação enfrenta problemas novos e o professor precisa desenvolver soluções para tais problemas. Esse processo cotidiano na sala de aula leva o professor a refletir sobre sua ação, sobre sua práxis. Freire (2020, p. 93) entende que a práxis “implica a uma ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Azzi (2000, p. 46) complementa ao expor que a práxis, como atividade humana, “pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade. Para isso necessita conhecer a realidade e negá-la. Negar significa transformar em outra realidade” (AZZI, 2000, p. 46).

Considerando o contexto da escola no ambiente carcerário, o professor enfrenta situações ainda mais complexas e precisa encontrar soluções para os variados acontecimentos que podem ocorrer na sua práxis para intervir sobre a realidade que atua. Os problemas são diversos que vão desde a falta de material didático aos relacionamentos com os educandos e os outros profissionais do sistema. Sobre essa questão, Cabral, Onofre e Laffin (2020) evidenciam que:

A docência também acaba sendo marcada por violências e pela imprevisibilidade da dinâmica desses espaços. Professores, assim como estudantes, são afetados pelas violências cotidianas como indicam os estudos na área. Soma-se a isso as condições insalubres que interferem nas condições de trabalho, a falta de infraestrutura, a instabilidade em termos de funcionamento, a escassez de materiais didáticos e as relações vividas com os demais profissionais do sistema, quase sempre tensas pelas limitações que as regras de segurança impõem ao trabalho pedagógico (CABRAL; ONOFRE; LAFFIN, 2020, p. 16).

Desta maneira, a prática docente no cárcere se configura como uma atividade exercida sob tensão em vários aspectos. Esse mal-estar é causado pela falta de autonomia na realização da ação docente, pelo receio de ser surpreendido a qualquer momento por alguma intervenção perigosa no estabelecimento e pela dificuldade em conseguir realizar a sua prática, diariamente, devido aos imprevistos inerentes a estes espaços.

O mal-estar docente que a inserção no espaço prisional pode causar ao professor, aliado com uma organização inadequada de sua rotina de trabalho quanto aos horários de aulas, o comprometimento dos dias letivos pelas interferências do sistema de segurança, a rotatividade, infrequência e evasão escolar dos estudantes e os baixos salários, acaba *compensado*, como indicam os estudos analisados, por uma fonte de bem-estar docente, pelo reconhecimento de seu valor (em sua visão e na dos estudantes), a relação de respeito e a confiança que constroem (CABRAL; ONOFRE; LAFFIN, 2020, p. 16-17).

Partindo do ponto de vista de Cabral, Onofre e Laffin (2020) percebe-se que, apesar da complexidade existente nos espaços prisionais, os professores conseguem experienciar situações prazerosas quando os educandos demonstram respeito e interesse na sala de aula e reconhecem o trabalho docente como algo positivo, capaz de promover a transformação de suas vidas. Em relação a esses sentimentos conflituosos despertados no professor que exerce suas atividades no sistema penitenciário, Bessil e Merlo (2017, p. 292) ponderam que “o prazer relatado pelos docentes foi ter a sua atividade profissional reconhecida pelos alunos, de ser respeitado em sala de aula e o interesse demonstrado por eles”, e referente ao sofrimento, os autores explicam que a causa do sofrimento:

[...] é a grande rotatividade de alunos, que faz com que eles não consigam avançar no conteúdo. A questão da organização do trabalho com relação à equipe de segurança nos estabelecimentos prisionais gera diferentes sentimentos. Ora se sentem engessados com relação a não terem autonomia para realizar algumas atividades que tornam as aulas mais interessantes como recursos materiais, audiovisuais e a necessidade de acompanhamento durante os deslocamentos dos alunos privados de liberdade até a sala de aula, ora se sentem cuidados e/ou em segurança devido a desses profissionais (BESSIL; MERLO, 2017, p.292).

Entretanto, uma parcela dos educandos somente se interessa em frequentar as aulas para ter o benefício da remição de pena, concedido pela Lei Federal nº 12.433, de 30 de junho de 2011, em que a cada 12 horas de estudo o preso adquire a remição de um dia de pena (BESSIL; MERLO, 2017). É nesse ambiente desafiador que o docente exerce seu trabalho, sem uma formação específica que forneça instrumentos e habilidades necessárias para a realização de uma prática pedagógica crítica e contextualizada, sem valorização profissional e salarial, sem o reconhecimento do seu trabalho pelo poder público e pela sociedade.

O Plano Estadual de Educação nas prisões do Estado do Acre evidencia que, “de fato não existe, no âmbito do sistema prisional acreano, um programa de formação próprio para profissionais que atuam com ações de educação” (ACRE, 2021). A necessidade de uma formação contínua possibilita a troca de experiências entre os pares e a exposição de outros pontos de vista para tratar das questões problemáticas que surgem na sala de aula. Não se trata de uniformizar as práticas docentes, mas, de desenvolver práticas reflexivas no intuito de ampliar as possibilidades evitando o que não deu certo, refletindo sobre porque não funcionou e o que poderia mudar e, aplicar práticas exitosas contextualizando-as de acordo com o objetivo da aula e dos educandos.

A prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas... (CONTRERAS, 2002, p. 109).

Na mesma perspectiva que Contreras (2002), Azzi (2000, p. 56) argumenta que o trabalho docente exige “uma qualificação que vai além do ‘conjunto de habilidades e conhecimentos’” que o professor deve aplicar na sua ação pedagógica, e requer uma consciência da sua práxis. O professor é um profissional intelectual e não pode ser considerado um mero aplicador de técnicas desenvolvidas por outros autores na engrenagem do sistema educativo. É sabido que, como fator facilitador ou, quem sabe, controlador, o professor já recebe da Secretaria de Educação orientações de como proceder na realização de suas atividades pedagógicas, como se fosse um manual a ser seguido. Isso acarreta a instrumentalização do ensino com aplicação de técnicas e procedimentos para atingir resultados quantitativos. Além disso, o professor perde a sua autonomia e isso interfere no processo de reflexão no contexto da sua prática.

Como afirma Freire (1996, p. 11) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática,

ativismo.” Ao pensarmos na figura do professor como um profissional reflexivo e intelectual transformador, nos remetemos a uma ação desenvolvida com autonomia para agir sobre situações incertas, presentes no cotidiano da prática pedagógica.

Sobre o professor reflexivo, Contreras (2002) traz ideais de Schon (1983;1992) para explicar que se trata de como o professor enfrenta situações “que não se resolvem por meio de repertórios técnicos” (CONTRERAS, 2002, p. 106). No que concerne ao professor como intelectual transformador, Giroux (1997) aponta que se refere a “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente” (GIROUX, 1997, p. 161).

Partindo da descrição de Giroux (1997) compreende-se que o professor como intelectual transformador é capaz de refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação para buscar soluções para os problemas que surgirem. O processo de reflexão na ação transforma o professor em um pesquisador na realização da sua prática. No contexto da educação prisional, trabalhar de forma crítica e reflexiva se torna ainda mais importante, ao considerarmos as especificidades das pessoas encarceradas, que se veem sem liberdade e sem dignidade, e principalmente, a finalidade da educação nesses espaços.

Nesse sentido, o professor deve, sobretudo, se conscientizar da importância fundamental do seu papel social e do seu papel na escola do sistema prisional, encarando seus alunos como sujeitos que precisam restabelecer seus direitos e sua visão de mundo. Dessa forma, o professor por meio de sua práxis, precisa dialogar com o educando sobre a realidade deste e sua história de vida para que, ao confrontar-se com a própria vivência, ele possa negá-la para poder transformá-la.

Para que toda prática pedagógica na sala de aula possa ser voltada para uma autêntica Educação de Jovens e Adultos, respeitando suas dimensões, singularidades e complexidades, é vital que os educadores assumam seu papel de “ensinantes”, como enfatizava Freire, e percebam a necessidade de possuírem conhecimentos mais aprofundados e atualizados, não só de questões que envolvam suas disciplinas, mas também, daquelas que estão voltadas para a formação do indivíduo. É preciso que amplie conhecimentos e habilidades, e isso implica no desenvolvimento de uma contínua atividade de estudo, reflexão sobre a prática, reformulação de conceitos e inserções que ajudem os alunos a superar desafios, o que justifica a existência de programas de formação continuada (ACRE, 2008).

Freire (1996, p. 14) complementa defendendo que “(...) faz parte de sua tarefa não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.” E esta é uma tarefa permeada de complexidade e responsabilidade por parte do educador ao analisarmos a multiplicidade dos espaços prisionais e dos sujeitos privados de liberdade, envoltos em preconceitos, discriminação e exclusão social.

[...] professores envolvidos no ensino em ambientes prisionais e de cumprimento de medidas socioeducativas são requeridos conhecimentos que extrapolam os conhecimentos da docência, pois a frequente tomada de decisões neste âmbito necessita ser embasada nas regras do cárcere. São elas que vão, em grande medida, modular as possibilidades de escuta e informar para o planejamento e o replanejamento docente (BARBOSA; SANTOS, 2020, p. 89-90).

E é nessa perspectiva que o processo de formação deve estar focado, isto é, o professor precisa ter uma formação específica para lidar com os educandos privados de liberdade. A formação precisa proporcionar o contato com a realidade prisional para que o professor possa conhecer, ainda nesse processo formativo, o ambiente carcerário, os sujeitos, as regras e os desafios que este espaço apresenta. Trabalhar a educação intramuros da mesma forma que se trabalha a educação extramuros, é no mínimo, um disparate.

#### 4.2 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO CÁRCERE: OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

O saber docente se constitui no processo formativo e nas experiências vivenciadas na sua atuação. Sobre isso, Tardif (2012, p. 11) explica que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional(...)”. E ainda que “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2012, p. 13).

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitue e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2012, p. 38-39).

Tardif (2012) menciona que o saber docente é um saber social e, à medida que se constitui mergulhado na história da cultura de uma sociedade, é exercido por atores sociais para atores sociais por meio de práticas sociais. E por assim ser, o saber docente é um processo em construção que o professor desenvolve ao longo da sua carreira profissional, ensinando e aprendendo com as práticas cotidianas, acrescentando diariamente, os saberes da experiência. E nesse processo de ensinar e aprender com as atividades pedagógicas cotidianas “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Na realidade discrepante da escola no cárcere, o professor como ser social, tendo como objeto de trabalho outro ser social, num processo contínuo de construção do seu saber, atua a partir da sua representação sobre os educandos para realizar a sua prática pedagógica que se apresenta diferente de acordo com as particularidades manifestadas por cada aluno. “O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social” (AZZI, 2000, p. 40).

Ao buscar ressignificar a vida do educando preso, partindo da sua história de vida, o professor deve agir com cautela e de forma sutil para não despertar no educando nenhum tipo de sentimento e sensação que possa afetar a relação entre eles e entre os outros, como insegurança, discriminação, ameaça de ambos os lados. Ao dialogar com um sujeito encarcerado, percebe-se que alguns não apresentam nenhuma recusa para falar sobre os atos que os levaram àquela condição. No entanto, não são todos. Alguns se fecham e não comentam sobre sua vida e seus anseios.

Há casos ainda mais complexos quando esses sujeitos não conseguem conceber seus atos e comportamentos criminosos suscetíveis à mudança. O professor precisa estar preparado para fazer com que essas pessoas se reconheçam como seres que possuem potencial em outras áreas e que há possibilidade de buscar novos caminhos. Conhecer o educando e sua vida é fundamental para a elaboração de atividades e projetos educacionais. Todos esses aspectos e vivências possibilitam a construção do saber da experiência, preparando o professor para novas situações.

[...] os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços prisionais, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão social, (SCARFO, 2002), pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo e na construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento (ONOFRE, 2012, p. 212-213).

É por meio da sua prática cotidiana que os professores vão constituindo os seus saberes experienciais, subjetivos e repletos de significados. O momento de encontro entre os pares, seja no planejamento coletivo das aulas, seja na formação continuada, permite a reflexão e a troca desses saberes, o que funcionou e o que não deu certo, de modo a tornar a prática pedagógica mais fortalecida e preparada. Tardif (2012, p. 52) expõe que “os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.” E segue explicando que:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2012, p. 52)

Os saberes da experiência são somados aos saberes adquiridos na formação inicial e continuada no processo de construção profissional docente. No caso do professor que exerce sua prática nas escolas dos espaços prisionais, este se vê tendo que improvisar para desenvolver seu saber/fazer pedagógico porque lhe faltou os saberes curriculares e disciplinares, referentes à educação prisional, na formação inicial. Tais saberes proporcionariam conhecimentos a respeito das peculiaridades desses espaços, fundamentais para o melhor desempenho de sua prática.

Os saberes da experiência são movidos pela autonomia que o professor precisa ter na sua ação pedagógica. Se o professor atua como mero aplicador de técnicas pré-estabelecidas, não há reflexão na ação e, conseqüentemente, os saberes experienciais se tornam ameaçados e limitados. É importante que os professores sejam capazes de reconhecer e analisar as condições em que sua ação se torna limitada, para que possam se perceber como profissionais ativos e envolvidos em transformar as situações que reduzem sua ação a mera aplicação de técnicas propostas por outrem.

No âmbito da educação no sistema prisional, o professor precisa ter capacidades humanas, e não técnicas, para entender a situação, agir na incerteza e improvisar para solucionar problemas que podem surgir durante suas aulas. O conteúdo debatido hora ou outra pode despertar alguma reação que necessite da intervenção consciente, intelectual e reflexiva do docente. À medida que aparecem casos diferentes, situações de conflito não vivenciada anteriormente, o professor precisa entender e solucionar a situação nova com suas características e singularidades.

Os saberes das experiências anteriores são importantes, todavia, o professor deve refletir e confrontar seu conhecimento prático com a situação vivenciada. Para Azzi (2000, p. 36), “O professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula.” Isto requer do profissional capacidades de criar perspectivas, confrontando os saberes experienciais e a situação conflituosa, para entender os problemas de novas maneiras não previstas e aumentar o seu repertório de experiências e conhecimentos.

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem

improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2012, p. 49).

É nesse movimento que os docentes vão construindo seus saberes, o seu saber-ser e saber-fazer produzidos no cotidiano, num processo contínuo de reflexão sobre sua ação, sobre sua prática docente. E o professor que atua no sistema prisional tem o relevante papel de, por meio de sua práxis, oportunizar a transformação da consciência das pessoas que se encontram privadas de liberdade, problematizando as relações dos homens com o mundo e situando-os como agentes sociais, para que sejam capazes de transformar suas vidas.

## **5 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DO ACRE**

Nesta seção apresentamos como se configurou a educação prisional no estado do Acre, destacando os documentos legais estaduais e nacionais que asseguram o direito à educação para pessoas privadas de liberdade e, como está organizada, atualmente, a educação no sistema penitenciário do estado.

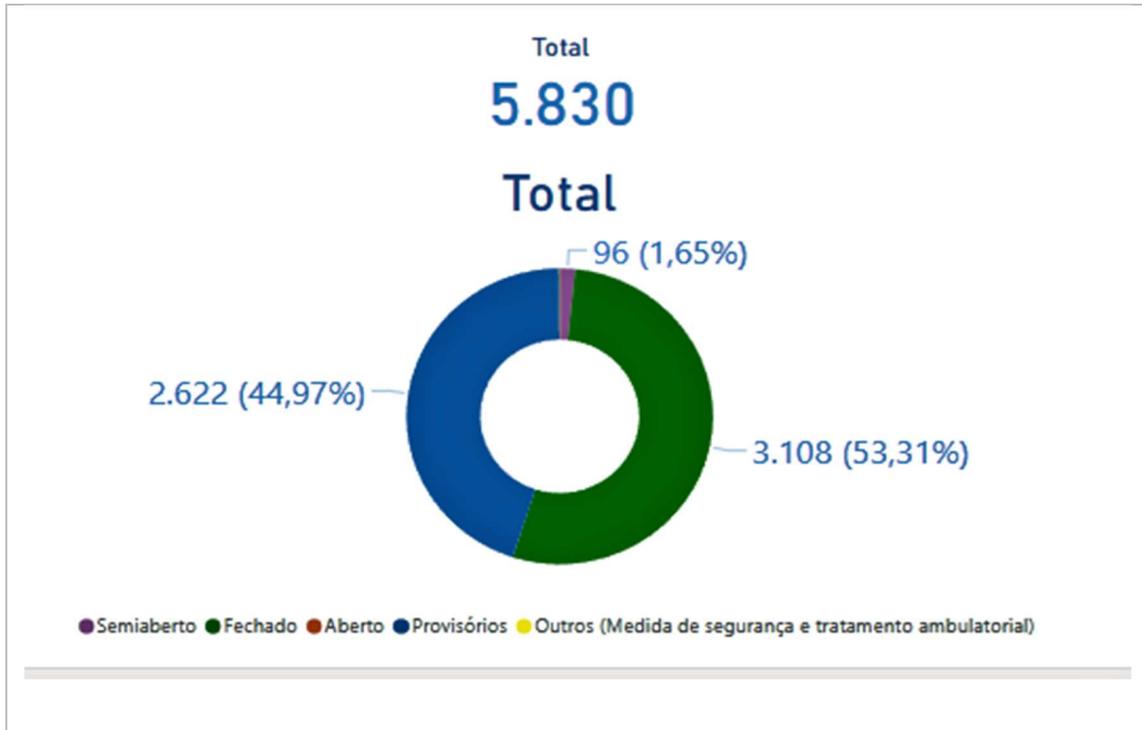
Nas últimas décadas, a educação nas prisões ganhou espaço nos debates sobre educação no contexto da implementação de políticas públicas nacionais e internacionais. O documento internacional *Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos*, determina que devem ser adotadas ações para melhorar a educação de todos os reclusos no país. A proposta da educação para analfabetos e jovens encarcerados deve oportunizar a sua continuidade após o cumprimento da pena. Com base nesse documento foram elaborados vários dispositivos jurídicos no país para assegurar a oferta de educação para pessoas em situação de privação de liberdade.

O estado do Acre seguiu as determinações tendo como norteadores a Resolução nº 3/2009 estabelecida pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, a Resolução nº 2/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e o Decreto nº 7.626/2011 que institui o Plano Estratégico no âmbito do Sistema Prisional, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 135/2013 estabeleceu normas gerais para a oferta de educação para pessoas privadas de liberdade. Alicerçado nesses documentos decorreu a elaboração do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, relativo ao quadriênio 2021-2024.

É sabido que a situação em que se apresenta o sistema carcerário no Brasil e, particularmente, no estado do Acre, é caótica e complexa. A falta de estrutura, a superlotação, o crescimento descontrolado das facções criminosas dentro e fora dos presídios e a falta de

efetivo carcerário, tornam o trabalho nesses espaços ainda mais inquietante. De acordo com o Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN), a população carcerária do Acre apresenta o total de 5.830 pessoas presas.

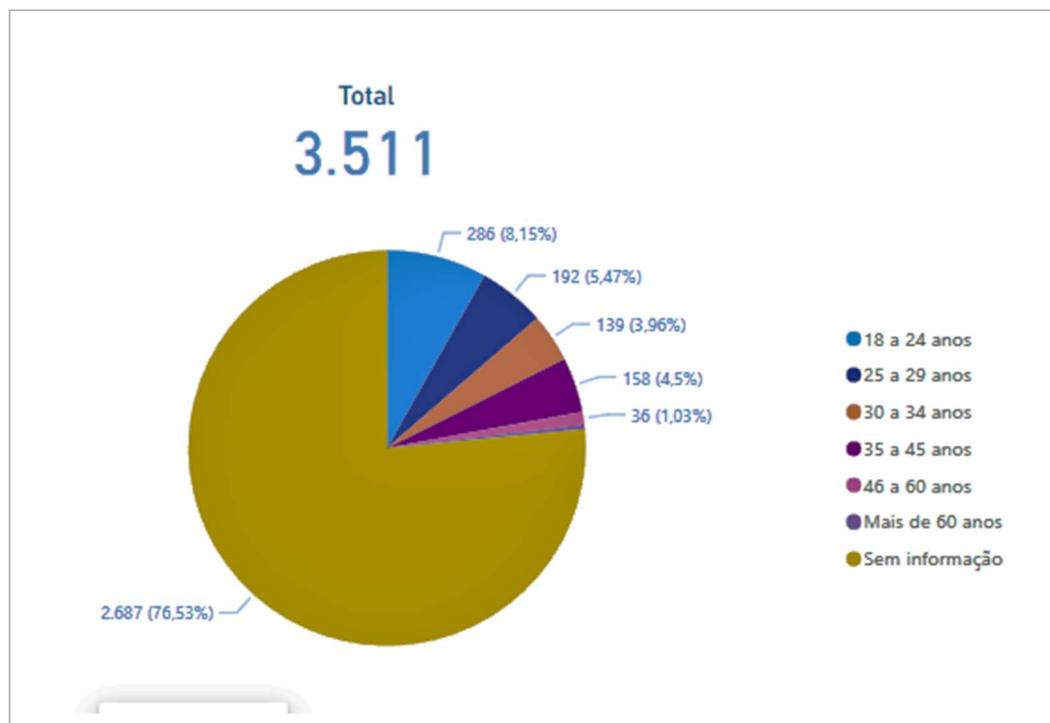
Figura 6 - GRÁFICO POPULAÇÃO CARCERÁRIA DO ACRE



Fonte: SISDEPEN/ DEZ.2021

Na capital Rio Branco, esse número atinge 3.511 pessoas, e destas, 13,6% estão na faixa etária entre 18 e 29 anos.

Figura 7 - GRÁFICO POPULAÇÃO CARCERÁRIA DE RIO BRANCO



Fonte: SISDEPEN/ DEZ.2021

Para discorrer sobre a educação prisional no estado do Acre, apresentamos nesta seção, duas subseções que abrangem a história e organização da educação prisional no estado, a partir da legislação nacional e estadual e, como se configura o ensino no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC) para ofertar a educação às pessoas privadas de liberdade.

### 5.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO ACRE

Antes de apresentar a educação nas prisões no estado do Acre é importante retomar o assunto sobre a legislação a nível nacional, a qual embasa e direciona a elaboração dos dispositivos jurídicos estaduais. A Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, regulamentou as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais e, em 2010 a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), regulamentou as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

A normatização das Diretrizes se baseou no entendimento de que a educação prisional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são análogas ao considerar às singularidades e

diversidades desta população. E para tal, a EJA prisional, assim como a EJA regular, apresentam três funções importantes: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

A função reparadora trata-se de assegurar a entrada e permanência do educando na escola; a função equalizadora possibilita criar situações que articulem os conhecimentos estudados com as experiências anteriores, proporcionando acesso às novas formas de trabalho e cultura e a inserção do educando na vida social e do trabalho; e por fim, a função qualificadora, a qual se refere ao caráter incompleto do ser humano em relação ao processo educativo permanente. A função qualificadora “é o próprio sentido da educação de jovens e adultos” (ACRE, 2008, p. 41).

A aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, se configura como um grande avanço e um marco histórico para a educação prisional no Brasil. A partir daí, foi instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), em 2011, tendo por finalidade a ampliação e qualificação da oferta de educação nas penitenciárias.

O PEESP está sob a coordenação do Ministério da Educação e da Justiça e abrange a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e tecnológica e educação superior e, dentre as diretrizes estabelecidas está a “promoção da reintegração social da pessoa em situação de privação de liberdade por meio da educação” (BRASIL, 2011).

A nível estadual, a educação para as pessoas presas é estabelecida por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/AC) n. 135/2013, a qual dispõe sobre a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais no estado do Acre. Esta foi a única Resolução do CEE/AC encontrada que trata desta questão e está em vigor atualmente.

A elaboração do Plano Estadual de Educação teve como base, além das Diretrizes Nacionais, a Resolução n. 2/2010, o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Decreto n. 7.626/2011) a Resolução CNE n. 2/2020 e a Nota Técnica n. 9/2020/COEGE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ. Participaram da elaboração do Plano Estadual a Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC) e o Instituto de Administração Penitenciária do Estado do Acre (IAPEN/AC) em parceria com o Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (IEPTEC), mediante assinatura de Termo de Cooperação Técnica.

O Plano Estadual de Educação para pessoas privadas de liberdade tem como objetivo garantir acesso aos níveis de escolaridade na modalidade de Educação à Distância (EaD), articulando a educação profissional e o pleno desenvolvimento humano para o exercício da

cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho. Este Plano trouxe um grande avanço para a educação nos estabelecimentos prisionais do estado do Acre, ao ressaltar o estudo como um direito da pessoa presa, e não, um privilégio, ampliando esse direito às pessoas egressas do sistema. As diretrizes definidas no Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional estão assim apresentadas:

1. Fomento à atividade educacional com orientação pedagógica buscando o desenvolvimento humano e a reintegração social das pessoas presas e egressas do sistema prisional;
2. Fortalecimento das ações articuladas com diversos órgãos estaduais dos Poderes Executivo e Judiciário;
3. Busca pela diversidade de oferta educacional, considerando atividades culturais e esportivas;
4. Melhoria dos espaços de oferta das atividades educacionais: reforma e adequação dos espaços/salas de aula nas unidades;
5. Formação inicial e continuada aos profissionais que atuam na educação no sistema prisional (ACRE, 2021, p. 5).

O documento que trata da Política e Organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre (2008), cita que o início da oferta de educação no sistema prisional data do ano de 1999, com turmas de alfabetização, sendo que as ações foram intensificadas somente a partir de 2005. Em 2001 foi criada a primeira escola dentro de uma unidade prisional acreana, denominada Escola Fábrica de Asas (EFA), localizada no então Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), com capacidade para atender 40 alunos por turno. Em 2003 o município de Tarauacá foi contemplado com turmas de ensino fundamental e em 2004 o município de Sena Madureira também passou a ofertar educação em espaços adaptados dentro das penitenciárias.

Esse trabalho objetiva oferecer ao reeducando assistência educacional preparando-o para, além da elevação da escolaridade, a vida em sociedade, a elevação da auto-estima (valores, atitudes, sentimentos) e a preparação para o mundo do trabalho (ACRE, 2008, p. 25).

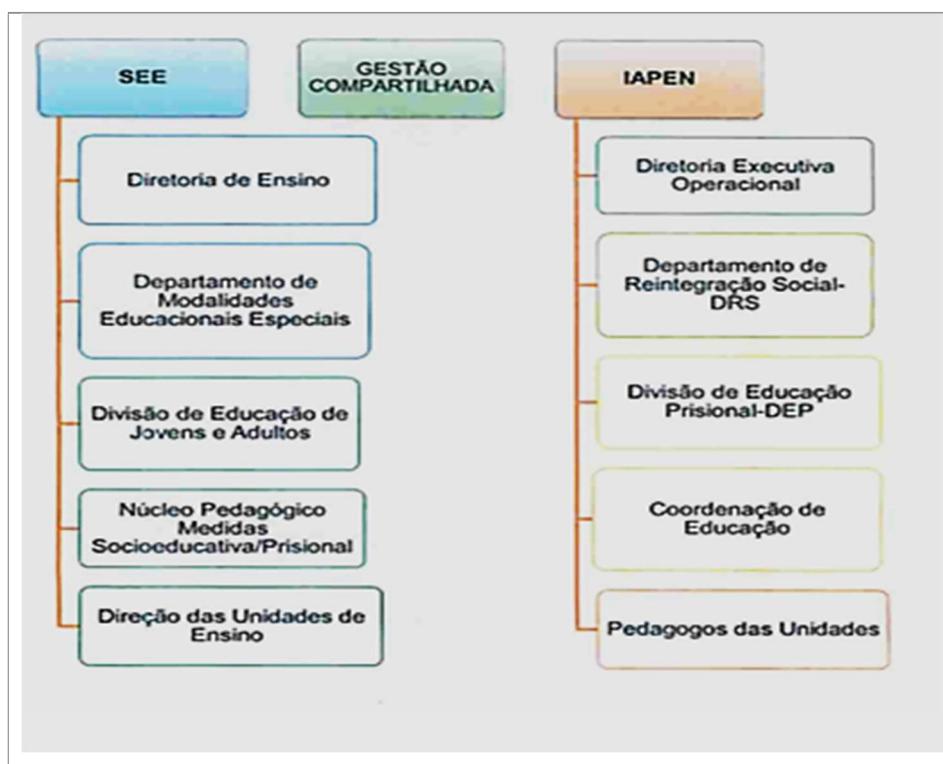
Durante décadas a Polícia Civil foi a responsável pela ordem e segurança no presídio e, em 1993, essa responsabilidade foi transferida para a Polícia Militar. Havia a necessidade de organizar melhor o sistema penitenciário acreano com uma instituição que tratasse, especificamente, da execução penal e da ressocialização do preso. Assim, em 2007 foi criado o Instituto de Administração Penitenciária (IAPEN).

O IAPEN foi instituído por meio da Lei n. 1.908/2007, constituindo-se uma entidade autárquica com patrimônio próprio e autonomia administrativa e financeira, vinculado à época,

à extinta Secretaria de Desenvolvimento para a Segurança Social (SEDSS) e, atualmente, está vinculado à Secretaria de Segurança e Justiça do Estado do Acre. A partir daí, houve muitos avanços na educação prisional. Houve ampliação da oferta de educação com a construção de espaços educacionais como salas de aula e biblioteca nos municípios e na capital do estado.

A gestão da organização da educação prisional é compartilhada entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE), por meio da Divisão de Educação de Jovens e Adultos, e pelo IAPEN, sob a responsabilidade da Divisão de Educação Prisional, assim representada na figura abaixo:

Figura 8 - GESTÃO COMPARTILHADA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL



Fonte: Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado do Acre/2021

Os procedimentos para realização das atividades escolares são estabelecidos por meio de portarias internas definidas pela direção dos estabelecimentos penitenciários. Estas portarias autorizam as pessoas privadas de liberdade a efetivarem a matrícula para o estudo, determinam os dias e horários das atividades educativas e demais regras necessárias para a realização do trabalho escolar. Nos dias reservados às “visitas íntimas”, não há atividades educacionais para os presos. Nesses dias, os professores realizam o planejamento das atividades escolares.

## 5.2 CONDIÇÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES COTIDIANAS NO CÁRCERE

Nesta subseção discorreremos sobre as condições de trabalho em que os professores realizam sua atividade docente no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, considerando as condições objetivas responsáveis pela sua natureza, produção e desenvolvimento. Para tal, utilizamos dados das entrevistas realizadas com os professores e informações contidas no Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado do Acre/2021.

A rotina de procedimentos para a realização das atividades educativas nos estabelecimentos penais segue uma padronização. De acordo com os relatos dos entrevistados, as aulas acontecem às segundas, terças, quintas e sextas-feiras, no período da manhã e da tarde. Às quartas-feiras não há aulas porque este dia é reservado à “visita íntima” dos aprisionados. A quarta-feira é o dia reservado, também, para o planejamento das aulas que acontece na sala dos professores na EFA.

A educação nas prisões envolve professores, pedagogos, assistentes sociais, policiais penais e diretores do sistema prisional. A organização da escola dentro do presídio apresenta atribuições da escola extramuros e é complementada com os procedimentos de segurança necessários nos espaços prisionais. Os estabelecimentos penais definem a escolta dos policiais penais para fazer a segurança dos alunos e docentes nos espaços onde acontecem as atividades escolares. Antes dos encarcerados se dirigirem à sala de aula, os policiais penais realizam a “revista/vistoria” na saída dos pavilhões para verificar se os presos estão portando algum tipo de objeto que apresente riscos à segurança. Esse procedimento acontece também ao retornarem para as celas. Os encarcerados só podem levar material escolar para a cela mediante autorização da coordenação de segurança do presídio, por meio de solicitação dos docentes. O preso que cometer ato indisciplinar perde o direito ao estudo, temporariamente, acarretando a interrupção do processo de aprendizagem.

Os docentes que atuam nos estabelecimentos penais são contratados por meio de processo seletivo simplificado para atuação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional, sob a organização da Secretaria de Estado de Educação (SEE). Todavia, nem todos os professores lotados na EFA participaram de processo seletivo para esta área. Alguns participaram da seleção para a educação fora da prisão, no entanto, para atender a necessidade, foram destinados a realizar o trabalho pedagógico na prisão sem formação específica que os preparassem para tal contexto. Para a discussão nesta subseção utilizamos informações obtidas da entrevista realizada com os professores e, diferenciamos as falas dos

participantes empregando os termos “PROF.1”, “PROF. 2”, “PROF. 3”, “PROF. 4” e “PROF. 5”.

Figura 9 - QUADRO FORMAÇÃO OFERTADA AOS DOCENTES

PROF.3	PROF.4
<p><i>A única formação que temos está relacionada às normas de conduta que precisamos cumprir dentro do sistema prisional. Acredito que seria de extrema importância uma formação específica para o sistema prisional, considerando que não podemos utilizar determinada didática muitas vezes necessária por causa das normas e peculiaridades que fazem parte deste espaço.</i></p>	<p><i>As formações que são oferecidas pela SEE, sob a coordenação de Educação de Jovens e Adultos e Programas Especiais são limitadas à própria EJA. Não há formação e capacitação específica para os professores que atuam no sistema prisional.</i></p>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

As falas nos apresentam que a formação que ocorre está relacionada ao conhecimento das normas de segurança e rotinas dentro do presídio, como também, abrange orientações concernentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é trabalhada nas escolas regulares. A ausência de uma formação inicial e continuada específica favorece episódios de medo e insegurança durante a realização da prática pedagógica.

É evidente a necessidade de uma formação específica para os docentes que atuam com a educação nas prisões que venha complementar a lacuna deixada na formação inicial. Uma formação específica, contínua, com metodologias adequadas e diversificadas que possibilitem a transformação do ambiente carcerário em um ambiente mais pedagógico e ressocializador.

O Plano Estadual de Educação reconhece como desafio a necessidade de formação inicial e continuada dos professores e enfatiza que são poucas as qualificações disponíveis para os profissionais de segurança, responsáveis pela educação na prisão, principalmente, formação continuada para os professores. Sobre essa questão Onofre (2012, p. 213) expõe que:

Por se tratar de um espaço singular, regido por normas e regras específicas e que privilegiam a manutenção da ordem estabelecida pelo sistema prisional, o professor deve se apropriar desses saberes (que não são discutidos em sua formação inicial), fazendo-se necessário um processo de ambientação, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais.

A formação de todos os envolvidos no processo educativo nos espaços prisionais é imprescindível para que os profissionais possam ter consciência da importância da educação no processo de ressocialização e, do resultado que trará para a sociedade como um todo. Visto assim, é de grande responsabilidade o trabalho dos profissionais que atuam no sistema prisional,

devido ao poder designado a estes de transformar a si, ao outro e toda a vida em sociedade. À vista disso, promover a formação desses profissionais está entre os objetivos do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

Por se tratar de um ambiente repleto de restrições, nem todo material é permitido usar nas atividades escolares e isso exige dos professores elevar a criatividade na hora de planejar suas aulas e na utilização dos recursos didáticos. Bessil e Merlo (2017, p. 289) ressaltam que a prática educativa no ambiente prisional “tem as suas regras e procedimentos submetidos às regras e procedimentos do estabelecimento prisional”. São poucos os materiais permitidos entrar nos presídios e, para utilizar nas salas de aula, a restrição ainda é mais rigorosa no sentido de preservar a segurança de todos, pois todo e qualquer material pode se tornar uma ameaça.

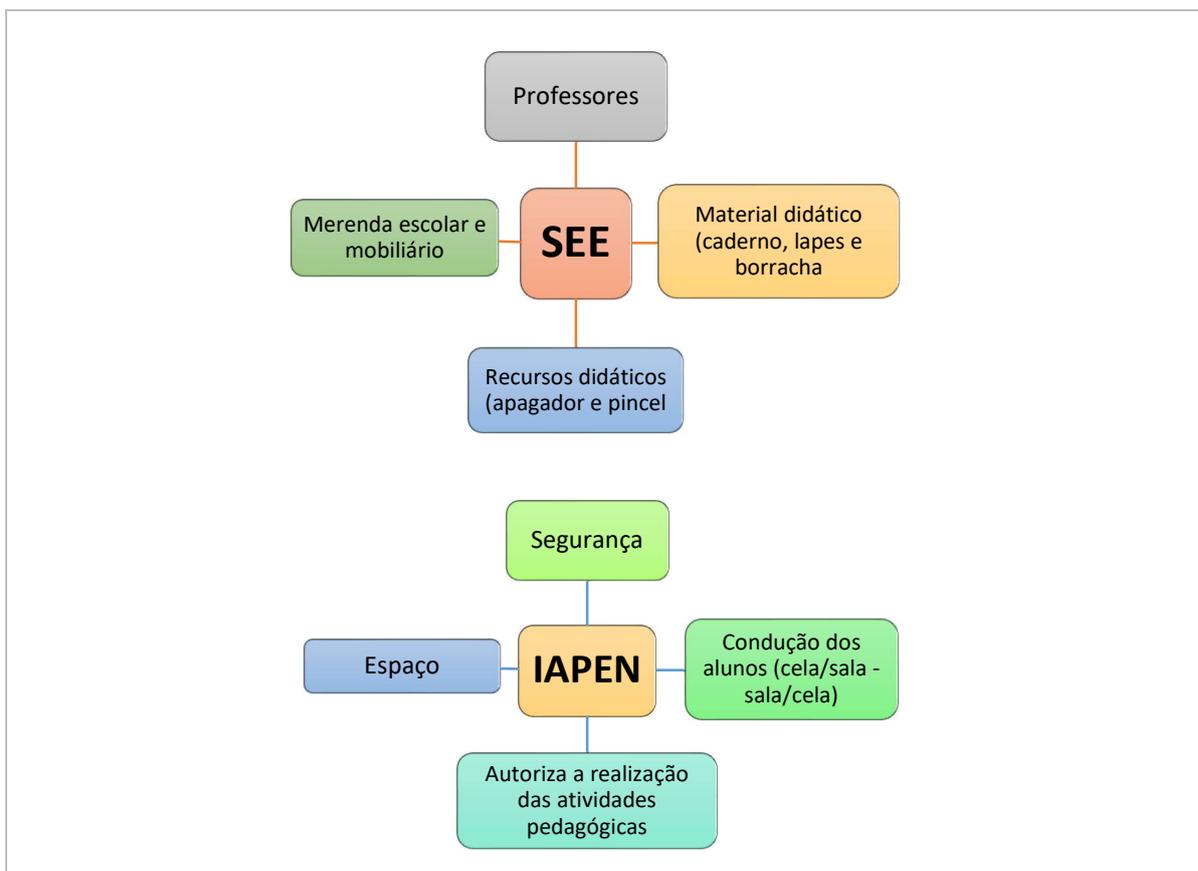
Figura 10 - QUADRO RECURSOS DIDÁTICOS E MATERIAIS

PROF. 3	PROF. 4	PROF. 5
<i>Os livros didáticos possibilitam um trabalho melhor. Além disso, é utilizado materiais auxiliares e diversos muito iguais, muito parecidos com a EJA regular.</i>	<i>Devido a restrição de material para utilizar dentro do presídio, utiliza-se como recurso didático o livro didático e o pincel, quadro branco, cartolinas... Às vezes, quando se tem acesso, é possível confeccionar apostilas baseadas em pesquisas feitas na internet para complementar o conteúdo.</i>	<i>Os materiais que usamos são livros, quadro branco, textos xerocados...</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

A educação no presídio está vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEE). Esta é a instituição responsável por disponibilizar os materiais e recursos didáticos necessários para a realização das aulas. No entanto, como apresentado nas falas dos professores, nem todo material e equipamentos podem entrar nos presídios, ou seja, nesse caso, não se trata da omissão da SEE quanto a entrega do material, e sim, das restrições existentes no complexo penitenciário visando a segurança de todos. O quadro abaixo sintetiza o apoio recebido por parte da SEE e do IAPEN para a realização das aulas no complexo penitenciário Francisco D’Oliveira Conde.

Figura 11 - APOIO PARA A REALIZAÇÃO DAS AULAS NO CPF OC



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

No quadro observa-se que a contratação dos professores, mobiliário escolar, a merenda escolar, materiais e recursos didáticos são de responsabilidade da SEE, enquanto a estrutura, a segurança dos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, bem como, a condução de alunos e autorização para a realização das aulas fica a cargo do IAPEN.

A SEE também é responsável pelas matrículas escolares das pessoas privadas de liberdade. As matrículas das pessoas reclusas em estabelecimentos penais dos municípios são vinculadas à escola estadual mais próxima, geograficamente, e em Rio Branco, a EFA situada dentro do CPF OC, é responsável pelos registros escolares dos presos do complexo penitenciário. O quadro abaixo ilustra as escolas vinculadas.

Figura 12 - ESCOLAS RESPONSÁVEIS PELAS MATRÍCULAS DAS PESSOAS PRESAS

<b>Unidade Prisional</b>	<b>Escola</b>	<b>Município</b>
Divisão de Estabelecimento Penal de Recolhimento Provisório de Rio Branco	Escola Fábrica de Asas, localizada nos intramuros do Complexo Penitenciário de Rio Branco	Rio Branco
Divisão de Estabelecimento Penal de Regime Fechado	Escola Fábrica de Asas, localizada nos intramuros do Complexo Penitenciário de Rio Branco	Rio Branco
Divisão de Estabelecimento Penal de Regime Semiaberto	Escola Fábrica de Asas, localizada nos intramuros do Complexo Penitenciário de Rio Branco	Rio Branco
Divisão de Estabelecimento Penal de Segurança Máxima e de Regime Disciplinar Diferenciado	Escola Fábrica de Asas, localizada nos intramuros do Complexo Penitenciário de Rio Branco	Rio Branco
Divisão de Estabelecimento Penal Feminina de Rio Branco	Escola Fábrica de Asas, localizada nos intramuros do Complexo Penitenciário de Rio Branco	Rio Branco
Divisão de Estabelecimento Penal do Quinari	Escola Veiga Cabral	Senador Guiomard
Divisão de Estabelecimento Penal de Sena Madureira	Escola Charles Santos	Sena Madureira
Divisão de Estabelecimento Penal de Tarauacá	Escola Delzuite Barroso Braga de Lima	Tarauacá
Divisão de Estabelecimento Penal de Cruzeiro do Sul	Escola Plácido de Castro	Cruzeiro do Sul

Fonte: Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado do Acre/2021

As salas de aula funcionam dentro das unidades prisionais e os professores são autorizados, previamente, pela direção do estabelecimento penal, para entrarem no presídio diariamente. Eles precisam apresentar documento de identificação e passar pelo procedimento de “revista/vistoria” e por detector de metais. Este é o procedimento padrão para a entrada de todas as pessoas, cotidianamente, nos estabelecimentos penais. As aulas podem ser canceladas a qualquer tempo caso a segurança do presídio identifique alguma movimentação que ofereça riscos ou quando não há policiais penais suficientes para realizar a escolta dos encarcerados, devido ao baixo efetivo carcerário. O fato de estar sob os olhares atentos dos profissionais da segurança provoca sentimentos ambivalentes, “ora de cuidado e/ou apoio, ora de avaliação, de estar sendo vigiado” (BESSIL; MERLO, 2017, p. 290).

Figura 13 - QUADRO PROCEDIMENTOS PARA ENTRAR NO PRESÍDIO

PROF. 4	PROF. 5
<p><i>Chegar até a sala de aula não é fácil. É preciso passar por uma revista, não se pode entrar com objeto eletrônico, somente o que é permitido para a execução na aula. Porém, é um trabalho que traz muito contentamento, muitas esperanças e nos enche de orgulho porque além de sermos educadores, somos também agentes sociais.</i></p>	<p><i>Você está lidando com pessoas que estão cumprindo pena por um crime que cometeram e você tem que ter essa consciência de que está dentro do sistema prisional e não pode fantasiar as coisas.</i></p>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

Nas falas acima percebe-se que mesmo reconhecendo a importância do trabalho que exercem dentro do espaço prisional, os docentes reconhecem que se trata de ensinar pessoas consideradas criminosas e imprevisíveis e eles precisam estar atentos a qualquer ação suspeita dentro da sala de aula. Esses momentos possibilitam aos professores do sistema prisional desenvolver seus saberes relacionados as particularidades do público com quem atuam. Sobre esses saberes provindos da experiência Tardif (2012, p. 38-39) salienta que os professores “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.” E assim, aprendem a lidar com a complexidade desses ambientes.

Para realizar a matrícula e participar das aulas o recluso não pode ter apresentado mal comportamento, como por exemplo, tentativa de fuga, portar substâncias ilícitas, pois isso implica em formas de disciplinamento denominado “corretivo”, em que o recluso fica isolado por tempo determinado pela direção, sendo suspenso das atividades escolares, laborais, visitas e todas as outras atividades consideradas “regalias”. Portanto, o critério de seleção para o estudo é apresentar bom comportamento dentro do presídio e, principalmente, dentro da sala de aula para não “perder o direito” de frequentar às aulas.

Nos estabelecimentos prisionais de Rio Branco, a EFA é a encarregada de encaminhar mensalmente, ao setor responsável dentro do presídio, a declaração individual do aluno e relatórios escolares para serem anexados à pasta carcerária do preso. Nos municípios essa atribuição é de competência do pedagogo da unidade. Esses documentos fazem parte do processo a ser analisado pela Vara de Execução Penal para realizar o cálculo da remissão de pena pelo estudo (Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011).

Por não ter credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE), a EFA não é autorizada a emitir boletins, fichas individuais com notas, histórico escolar e a transferência do educando para outra escola, no caso de mudança de regime do cumprimento da pena para semiaberto, situação esta que permite a continuidade dos estudos na escola regular. À vista

disso, para efeito de registro e certificação dos alunos do CPFOC, a direção da EFA, ao final de cada módulo, encaminha diários de classe e atas de resultados para o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e, de lá, são encaminhados para a Divisão de Registros Escolares (DRES). Nos municípios a documentação é encaminhada para a escola estadual de referência, responsável por encaminhar ao DRES.

O Plano Estadual de Educação nas prisões destaca que poucos presos concluíram o ensino médio e “(...) não há estrutura dentro dos presídios do estado para que seja ofertado o Ensino Superior, mesmo à distância” (ACRE, 2021, p. 18). No entanto, após conversa com a diretora da EFA, obteve-se informações de que ações estão sendo direcionadas para a oferta de ensino na modalidade de Educação à Distância (EaD), uma vez que, esta modalidade foi empregada durante a pandemia da COVID-19 causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, e se mostrou adaptável à educação nas prisões.

O ensino nos estabelecimentos penitenciários é ofertado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), formato presencial e organizado em módulos semestrais, em observância à legislação (Parecer do CEE n. 88/2008 e as Resoluções CEE n. 36/2009 e n. 26/2007). A estrutura didática se apresenta da seguinte forma: EJA I – 1º segmento, corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); EJA II – 2º segmento, corresponde aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); e Ensino Médio (ACRE, 2008).

Figura 14 - QUADRO ESTRUTURA DIDÁTICA DA EJA

<b>EJA I – 1º SEGMENTO</b>	<b>EJA II – 2º SEGMENTO</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>
1 ano e meio de duração	2 anos e meio de duração	2 anos de duração
Carga horária de 900 (novecentas horas) horas	1.600 (um mil e seiscentas) horas	1.200 (mil e duzentas) horas
Três módulos que contemplam as áreas do conhecimento.	Cinco módulos que contemplam as áreas do conhecimento.	Quatro módulos que contemplam as áreas do conhecimento.

Fonte: elaboração própria a partir do documento Política e a Organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre/2008.

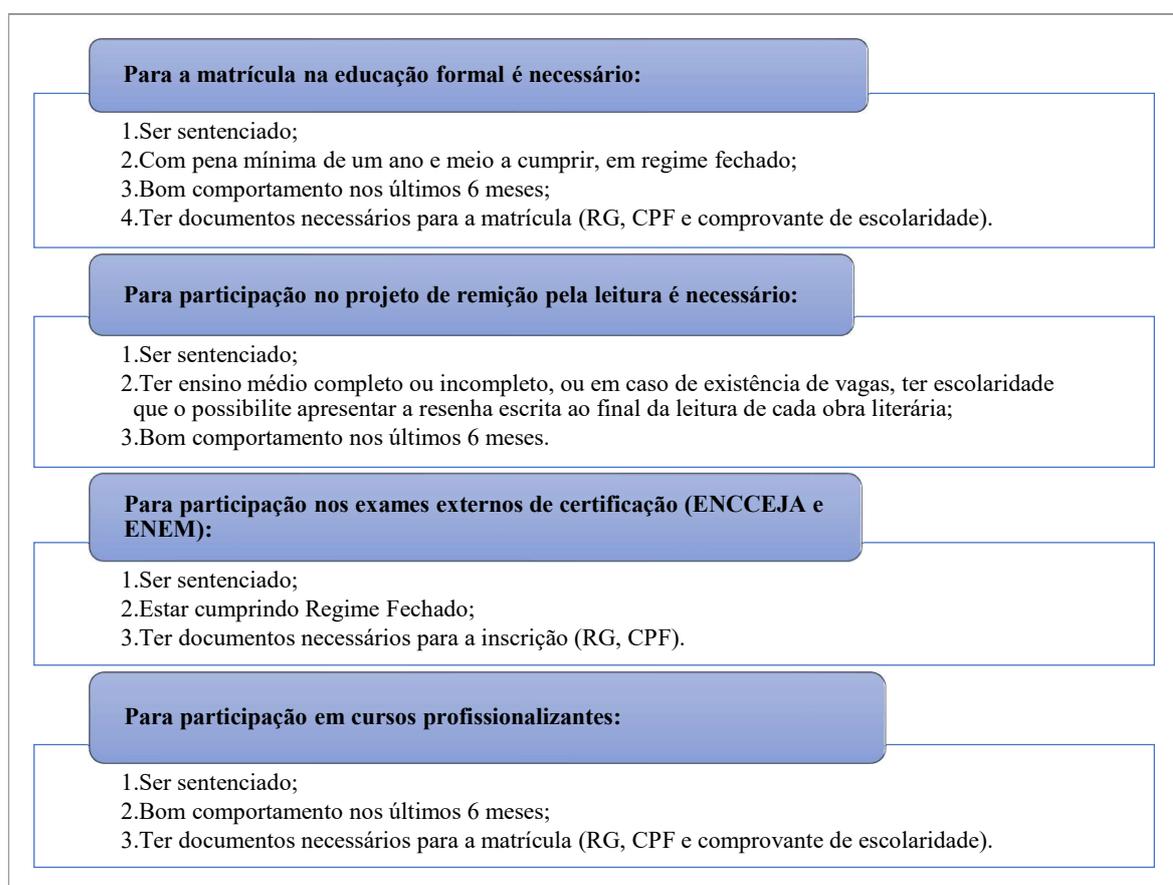
No caso da alfabetização, esta “é suprida dentro do módulo I, da EJA 1, e o processo se estende durante todo o percurso da EJA 1” (ACRE, 2021, p. 29). Além da oferta da educação básica na modalidade EJA, as unidades realizam por meio do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), específicos às Pessoas Privadas de Liberdade (PPL).

Enquanto o ENEM visa o ingresso dos candidatos ao ensino superior, o ENCCEJA tem por finalidade construir uma referência nacional de avaliação para jovens e adultos por meio da aferição de competências, habilidades e saberes de jovens e adultos, em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou do Médio (ACRE, 2021, p. 33-34).

As pessoas em situação de privação de liberdade que estão interessadas e possuem documentos necessários são inscritas nos exames nacionais e, quando aprovadas, recebem certificados emitidos pela SEE de acordo com orientações do Ministério da Educação (MEC). Sobre a qualificação profissional, os projetos executados ou em execução destacam-se: ProJovem Trabalhador e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e cursos de Teologia, Arte e Música (ACRE, 2021).

Figura 15 - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PRESOS PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EDUCACIONAIS



Fonte: Imagem retirada do site do IAPEN (<http://iapen.acre.gov.br/dep/>), 2022.

Diante o exposto, é possível compreender em que condições os professores que atuam no complexo penitenciário Francisco D'Oliveira Conde exercem sua prática docente. Percebe-se que esforços são empreendidos para que se cumpra o que determina a legislação sobre a oferta da educação para as pessoas em situação de privação de liberdade. O estado por meio do IAPEN e da SEE assumem este compromisso, concebendo a educação como um caminho para a reinserção social do preso.

Todavia, é pertinente destacar que a baixa remuneração e precariedade das condições de trabalho em que se apresentam os estabelecimentos prisionais, nada contribuem com o processo de ressocialização ao considerarmos a organização e a estrutura (ou a falta dela), dos presídios, a necessidade de formação profissional específica e valorização profissional, evidenciada no Plano Estadual, e a falta de efetivo carcerário para manter a segurança no espaço prisional. Sem o ajuste necessário nesses aspectos, o processo de ressocialização se torna inviável.

## **6 A PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE**

Ao investigar como se configura a prática docente no cárcere, buscou-se analisar, a partir da percepção dos docentes, como ocorre a prática pedagógica e como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, de forma a possibilitar/facilitar a recuperação e a reintegração social do sujeito encarcerado. Além disso, buscou-se identificar os principais desafios presentes no cotidiano da prática docente, considerando que esta é voltada às pessoas privadas de liberdade, e quais as principais situações de conflitos e tensões que vivenciam diariamente nesse contexto sala e cela/escola e prisão.

Os dados coletados serão analisados com base nos objetivos desta investigação, ressaltando como objetivo geral analisar a prática docente dos professores do Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, a partir de suas percepções e considerando as condições de trabalho, a formação, os saberes e suas práticas pedagógicas voltadas à escolarização das pessoas privadas de liberdade. A pesquisa parte das seguintes questões norteadoras: Qual a percepção dos docentes acerca da sua prática pedagógica no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, de forma a possibilitar/facilitar a recuperação e a reintegração social da pessoa encarcerada? E quais os principais desafios presentes no cotidiano do seu trabalho, considerando que este é

voltado às pessoas privadas de liberdade e quais as principais situações de conflitos e tensões que vivenciam diariamente nesse contexto sala e cela/escola e prisão?

Essa etapa da análise e interpretação de dados requer muita reflexão e sensibilidade na interpretação e inferências das informações obtidas, tendo como norte, as experiências vivenciadas pelos cinco professores que atuam no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC). Esta seção está estruturada em três subseções, organizadas com base nas seguintes categorias elencadas: a) Perfil dos professores, b) Condições de trabalho, c) Configuração da prática docente e d) Desafios cotidianos da prática docente no cárcere.

Para fundamentar esta análise utilizamos como embasamento teórico contribuições de Duarte e Pereira (2018), Bessil e Merlo (2017), Freire (1996), Pimenta (1999), Contreras (2002), Oliveira (2004), Onofre (2007, 2009, 2012 e 2015), Julião (2007 e 2013), Pereira (2011), Tardif (2012), Gatti (2013 e 2019), Saul e Voltas (2017), Barbosa e Santos (2020), e dispositivos jurídicos que tratam da valorização profissional no sistema penitenciário.

## 6.1 O PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO COMPLEXO PENITENCIÁRIO FRANCISCO D'OLIVEIRA CONDE

Para realizar esta pesquisa se fez necessário traçar o perfil formativo e profissional dos professores que atuam no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), bem como os saberes específicos e necessários à sua atuação profissional, considerando a complexidade do exercício da docência entre as grades. Para conhecer a trajetória e experiências desses profissionais docentes, as questões elaboradas no questionário aplicado abrangeram aspectos relacionados ao sexo, faixa etária, estado civil, formação, tempo de experiência docente no sistema prisional e níveis de atuação. Seguimos utilizando os termos “PROF.1”, “PROF. 2”, “PROF. 3”, “PROF. 4” e “PROF. 5” em toda a seção no sentido de diferenciar as falas dos entrevistados.

Nesta etapa, todos os seis professores que atuam no CPFOC responderam às questões e foi possível traçar o perfil dos entrevistados com suas caracterizações. O quadro abaixo demonstra o perfil formativo:

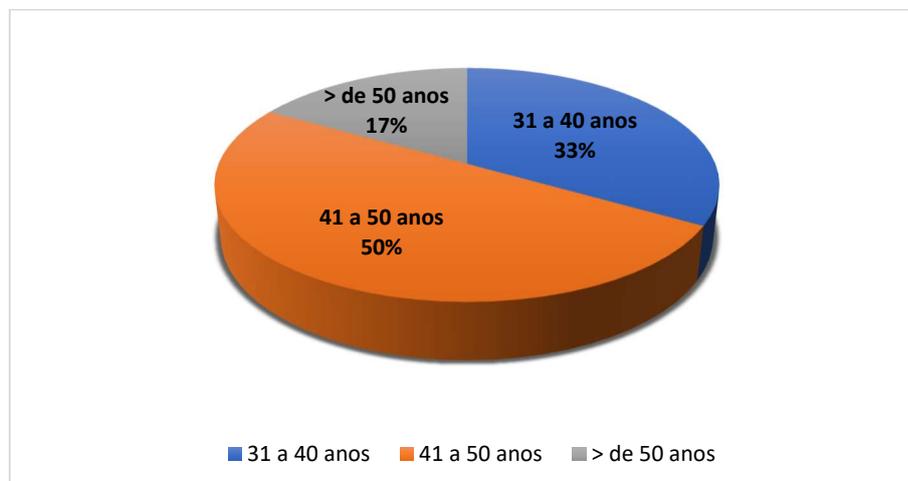
Figura 16 - QUADRO PERFIL PESSOAL, FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

TILULAÇÃO				
Doutor	Mestre	Especialista	Graduado	
-	1	4	1	
TEMPO DE ATUAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL				
Entre 1 e 2 anos	Entre 3 e 5 anos	Mais de 5 anos		
1	4	1		
FORMAÇÃO E ÁREA DE ATUAÇÃO				
Formação	Alfabetização	EJA I	EJA II	Ensino Médio
Letras Português e Pedagogia	x	x	x	x
Letras Português e Pedagogia			x	
Pedagogia e Ciências Sociais		x	x	x
História			x	x
Matemática			x	
Pedagogia		x		

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas obtidas no questionário

O questionário possibilitou constatar que dois professores são do sexo masculino e quatro professoras são do sexo feminino, evidenciando a predominância da presença feminina na educação prisional. Outro dado relevante se refere a faixa etária e foi constatado que a maioria dos professores e professoras está na faixa etária entre 41 e 50 anos. Esses dados estão apresentados no quadro a seguir.

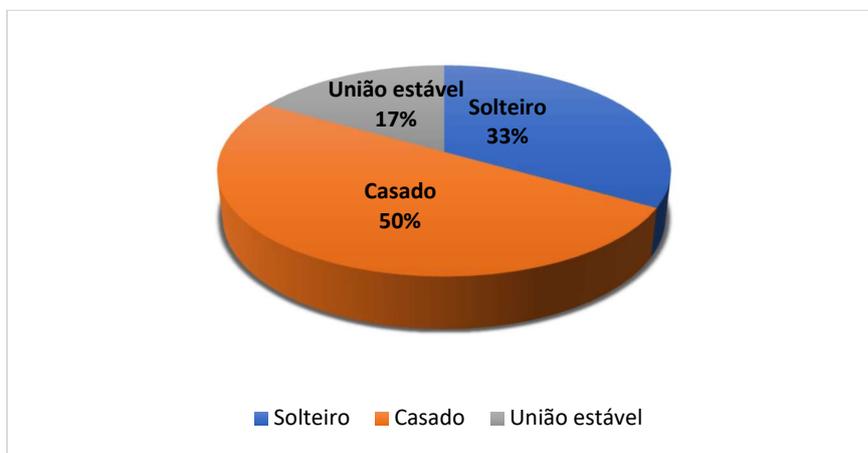
Figura 17 - GRÁFICO FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES



Fonte: Elaboração própria com dados do SISDEPEN/ DEZ.2021

Em relação ao estado civil a pesquisa identificou que dos seis professores entrevistados, 3 são casados, dois são solteiros e um está em união estável, assim representado no gráfico abaixo.

Figura 18 - GRÁFICO ESTADO CIVIL DOS PROFESSORES



Fonte: Elaboração própria com dados do SISDEPEN/ DEZ.2021

Ao levantar a questão sobre a importância da formação inicial e continuada para atuação na educação em prisões os dados coletados confirmam a necessidade de uma formação inicial e continuada para a docência na educação prisional, pois, não há uma formação específica, conforme as falas abaixo.

Figura 19 - QUADRO AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO PRISIONAL

PROF. 3	PROF. 4	PROF. 5
<i>Não temos uma formação específica didática. A única formação que temos está relacionada às normas de conduta que precisamos cumprir dentro do sistema prisional. Acredito que seria de extrema importância uma formação específica para o sistema prisional, considerando que não podemos utilizar determinada didática muitas vezes necessária por causa das normas e peculiaridades que fazem parte deste espaço.</i>	<i>As formações que são oferecidas pela SEE, sob a coordenação de Educação de Jovens e Adultos e Programas Especiais são limitadas à própria EJA. Não há formação e específica para os professores que atuam no sistema prisional.</i>	<i>As formações que temos são formações da EJA regular. Não temos formação direcionada para o sistema prisional.</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

As falas nos apresentam que a formação para os professores oferecida pela Secretaria de Educação (SEE) é referente à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é

trabalhada nas escolas regulares e, a formação ofertada pelo Instituto de Administração Penitenciária (IAPEN) está relacionada ao conhecimento das normas de segurança e rotinas dentro do presídio. Evidencia-se com isso a necessidade de se discutir essa temática nos cursos de formação inicial de professores para, além de oferecer conhecimentos sobre a realidade da educação no sistema prisional, o curso poderia fomentar pesquisas nessa área com o intuito de desenvolver uma compreensão da realidade ao mesmo tempo em que desenvolveria nos futuros professores, a habilidade de pesquisar suas atividades pedagógicas (PIMENTA, 1999). A ausência de uma formação inicial e continuada específica favorece episódios como estes relatados pelos professores na sua experiência inicial no sistema prisional.

Figura 20 - QUADRO EXPERIÊNCIA INICIAL DOCENTE NO SISTEMA PRISIONAL

PROF. 2	PROF. 3	PROF. 4
<p><i>A experiência inicial na educação prisional foi bastante difícil. Primeiro porque o processo seletivo que participei não foi para o sistema prisional, e segundo, que eu não passei por nenhuma capacitação para atuar em salas de aula nessas condições. A escola que eu trabalhava fechou e fui remanejada para o sistema prisional. Fiquei bastante apreensiva, muito assustada, mas fui muito bem recebida pelos reeducandos e pelos profissionais do IAPEN. Foi difícil porque eu não estava preparada para aquilo.</i></p>	<p><i>Cheia de interrogações e incógnitas sobre a didática utilizada porque o sistema prisional tem as suas peculiaridades, principalmente, na alfabetização em que há uma dificuldade maior quando se trata das dinâmicas, dos mecanismos da didática a ser aplicada. As estratégias vão sendo adquiridas com a experiência, com a vivência junto aos alunos.</i></p>	<p><i>Medo, até pavor e receio na experiência inicial por não saber como era, não saber como agir.</i></p>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

Esses relatos reforçam a necessidade de uma formação inicial e continuada específica para os docentes que atuam com a educação nas prisões, e esta formação deve partir do desenvolvimento da compreensão da verdadeira finalidade da educação no sistema prisional para, a partir de então, delinear as competências, conhecimentos e habilidades necessários aos professores. Percebe-se que a falta de uma formação que prepare o professor para atuar com a educação no sistema prisional, somado a falta de suporte metodológico durante as atividades pedagógicas despertam uma sensação de insegura por parte dos docentes, principalmente, os iniciantes. Nas palavras de Barbosa e Santos (2020, p. 93) “...é primordial discutir a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos e, no âmbito deste trabalho, para a EJA prisional, reforçando a importância de se tratar de um contexto diferenciado”.

Tal formação deve estar pautada nos conceitos da pedagogia social dialética, pois os professores lidam com uma população, na sua maioria, marginalizada social e culturalmente, que precisam de uma educação em um espaço mais humanizado, tornando a ressocialização das pessoas privadas de liberdade um processo de aquisição de “conhecimentos científicos e culturais que os permitam a reintegração social de maneira digna” (PEREIRA, 2011, p. 52). Por esta razão, Pereira (2011) enfatiza que a Educação-Pedagogia no Cárcere está no contexto da Educação-Pedagogia Social, desta maneira, deve ser trabalhada respeitando essas especificidades desde a formação inicial e, principalmente na formação continuada dos professores que atuam no sistema prisional.

Paulo Freire, um dos nomes mais importantes da pedagogia social, denomina de pedagogia do oprimido “aquela que tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1996, p. 43). Partindo dessa afirmação compreende-se que a pedagogia social é o caminho para conduzir a educação no cárcere, num processo que possibilite às pessoas em situação de privação de liberdade, conhecimentos construídos por meio do diálogo para o desenvolvimento cognitivo e social, que abranja tanto a escolarização quanto a profissionalização, para tornar possível sua reinserção na sociedade. Desta forma, a pedagogia social deveria ser a base de sustentação da formação continuada dos professores.

[...] a formação permanente freiriana deve possibilitar a construção coletiva de conhecimentos capazes de potencializar as transformações das práticas educativas e das realidades sociais mais amplas, partilhadas pelos educadores envolvidos na formação. (SAUL; VOLTAS, 2017, p. 147)

A formação para os professores que exercem suas atividades no sistema prisional se resume à preparação para atuação na modalidade de educação de jovens e adultos sem levar em consideração as particularidades e complexidades do ambiente carcerário e dos seus (re)educandos. Logo, “o sujeito que retorna à sociedade não é aquele que a sociedade espera que volte – reeducado ou ressocializado” (BESSIL; MERLO, 2017, p. 287). Os autores, afirmam ainda que:

Uma das limitações é que a formação inicial do docente não atende às necessidades de ordem teórico-prática para os docentes atuarem na Educação de Jovens e Adultos, mas, por outro lado, a formação continuada tem sido caracterizada por encontros denominados de “capacitações”, que, quando acontecem, referem-se a aspectos gerais da educação. E que quando são específicos da Educação de Jovens e Adultos não trazem quase nenhuma contribuição para o(a) professor(a) que trabalha na escola na prisão (BESSIL; MERLO, 2017, p. 287).

É notório que a construção do perfil profissional docente tem seu início na formação inicial e segue se consolidando nas experiências vivenciadas, na realização da sua prática e nos conhecimentos compartilhados no processo de formação continuada. E é nesse processo que o “eu” pessoal vai com o tempo, se transformando para se tornar o “eu” profissional. Sobre essa questão Gatti (2019) explica que:

[...] o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência. Acrescenta-se a isso, a necessidade de valorizar o *continuum* profissional de modo a conceber a formação como um processo que abrange a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada (GATTI, 2019, p. 183).

O perfil profissional vai sendo construído pouco a pouco, na vivência, nas trocas de saberes, nas experiências em que estão envolvidas questões emocionais, relacionais e simbólicas, as quais possibilitam ao professor, se reconhecer, subjetivamente e objetivamente como um professor. Tardif (2012) elucida que o tempo contribui para configurar o perfil profissional ao afirmar que, “é apenas ao cabo de um certo tempo - tempo da vida profissional, tempo da carreira - que o eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*” (TARDIF, 2012, p. 108). O tempo permite desenvolver o saber ensinar por meio do domínio do trabalho e do conhecimento de si mesmo.

Para os professores que trabalham com educação no sistema prisional esse percurso apresenta lacunas e quebras de etapas, pois, não desenvolveram conhecimentos específicos na formação inicial e não participam de programas de formação continuada para educação nas prisões. Desta forma, o perfil do docente que trabalha com educação no âmbito do sistema prisional se constrói com os saberes adquiridos na prática com suas experiências cotidianas permeadas pela especificidade da organização do tempo e do espaço, bem como, pelos dispositivos e condições próprias do espaço prisional.

Figura 21 - QUADRO SOBRE A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA

PROF. 2	PROF. 4	PROF. 5
<i>Quem está trabalhando pela primeira vez no presídio, não sabe como lidar com todas as regras de segurança, então a capacitação esclarece muitas coisas e faz com que nos tornemos aptos a trabalhar naquele ambiente.</i>	<i>Na verdade, nossa formação continuada é na sala de aula mesmo. É na sala de aula que a gente vai aprender a lidar com os presos, com o sistema, com os desafios do dia a dia e a lidar com os procedimentos didáticos e metodológicos. A sala de aula é o próprio laboratório de experiências e de formações.</i>	<i>As formações que temos são formações da EJA regular. Não temos formação direcionada para o sistema prisional.</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

Saul e Voltas (2017, p.145) argumentam certamente que a formação continuada, a qual denominam *formação em serviço*, “pode ser um espaço-tempo de formação coletiva” oportunizando ampliar seus conhecimentos e aprofundar a sua criticidade. Partindo da compreensão dos autores, a formação continuada possibilita a superação do senso comum e a transformação de dada realidade.

Os programas de formação continuada são necessários e deveriam permitir o que Gatti (2013) denomina de a avaliação participativa e emancipatória em que todos os envolvidos no processo educativo possam pensar objetivamente e coletivamente sobre a situação real, favorecendo “um aprendizado compartilhado, produzido em processos interativos e continuados” (GATTI, 2013, 161).

Os processos avaliativos podem contribuir para a conscientização de elementos componentes de situações de trabalho de tal forma que se movimentem transformações. Elementos que atuam em sua dinâmica, nas aprendizagens, ou numa gestão, podendo contribuir para a geração de novas perspectivas de ação, conduzindo a melhoria de condições, ambiência de trabalho e construção de conhecimentos e atitudes que venham a traduzir uma nova representação do fazer docente [...] (GATTI, 2013, p. 159).

O tipo de formação necessária para o docente que atua na educação para pessoas privadas de liberdade deveria partir do diálogo, da educação libertadora de Freire, uma educação emancipadora dos sujeitos que estimule uma reflexão sobre os benefícios do conhecimento para a construção de uma nova perspectiva de vida. Uma formação continuada para os professores envolvidos no ensino em ambientes carcerários exige “conhecimentos que extrapolam os conhecimentos da docência, pois a frequente tomada de decisões neste âmbito necessita ser embasada nas regras do cárcere” (BARBOSA; SANTOS, 2020, p. 90). Tais regras é que decidem sobre o planejamento e o replanejamento do professor.

No contexto prisional o docente se depara com a contradição existente entre punir e reabilitar, além das demais especificidades da instituição penitenciária e, na ausência de uma formação continuada específica, de extrema importância para a educação nesses espaços, estes profissionais aprofundam os conhecimentos e compartilham as experiências durante o planejamento das aulas que acontece às quartas-feiras. Esses momentos permitem um “compartilhamento do controle e do uso dos achados”, permitem ainda, ter consciência das “formas de ação, escolhas, consequências, favorecendo análises pertinentes que podem fundamentar com maior consistência a continuidade/revisão de ações, de relações, de forma de trabalho” (GATTI, 2013, p. 162).

O processo formativo dos professores acontece com as experiências vivenciadas no cotidiano da escola em que eles têm que trabalhar conteúdos gerais selecionados por especialistas e aplicá-los nas suas aulas, utilizando os saberes adquiridos na sua ação pedagógica. Sobre isso Tardif (2012, p. 17) argumenta que as relações dos professores com os saberes “são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.”

E o professor, na complexidade do ambiente prisional, sem uma formação específica e sem o apoio necessário que dê suporte para a realização do seu trabalho, adquire o desenvolvimento profissional docente, a partir dos saberes pedagógicos da experiência, tendo que lidar com tensões e riscos ao mesmo tempo em que precisa se questionar sobre de que forma o seu trabalho pode contribuir para transformar o ambiente carcerário e a consciência da pessoa privada de liberdade e, conseqüentemente, contribuir para o processo de formação e ressocialização dessas pessoas. Sobre o professor que atua na educação nas prisões Onofre (2012) argumenta que:

O professor passa a ser entendido como um profissional preparado para examinar com criticidade a sua prática e o contexto em que trabalha, assim como para lidar de modo autônomo com as incertezas e problemas do cotidiano escolar, investigando sua sala de aula e a cultura institucional, sendo, portanto, um produtor de conhecimentos. (ONOFRE, 2012, p. 208).

Na especificidade do cárcere, o docente, no exercício da sua prática e a partir dos conhecimentos adquiridos por meio de suas vivências e experiências vai se construindo como profissional docente. Nesse contexto é pertinente o desenvolvimento de uma base mais reflexiva para entender as situações problemáticas da prática. O professor reflexivo constrói uma nova maneira de solucionar o problema atuando sobre situações “incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflito de valor” (CONTRERAS, 2002, p. 106).

Contudo, se torna possível compreender que o desenvolvimento profissional docente no âmbito prisional é marcado por muitos desafios diferentes daqueles vividos na educação extramuros. Na educação prisional o professor lida com situações cotidianas incomuns tendo que agir na urgência e decidir na incerta, em condições de tensões, medo e inseguranças. O professor atua num ambiente mais punitivo do que educativo e é nesse espaço que ele desenvolve suas atividades pedagógicas na tentativa de trabalhar uma educação emancipadora e transformadora de consciências e, conseqüentemente, a transformação da sociedade.

## 6.2 CONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE

Esta subseção discorrerá sobre como ocorre a prática pedagógica e como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, de forma a possibilitar/facilitar a recuperação e a reintegração social do sujeito encarcerado. Inicialmente, pontuaremos a definição de prática docente a partir da concepção de Franco (2016). A autora pondera que as práticas docentes não ocorrem desconectadas das práticas pedagógicas, sendo aquelas respostas aos elementos destas. As práticas pedagógicas conferem sentido e direção às práticas docentes. No entanto (Franco, 2016, p. 535) explica que “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano.” Partindo dessa compreensão percebe-se que a prática docente se configura como prática pedagógica quando houver intencionalidade na ação docente.

Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2016, 541).

A educação no âmbito prisional, por meio da prática pedagógica dos professores que lá atuam tem a árdua missão de proporcionar conhecimentos capazes de transformar a consciência, o comportamento, as atitudes e a visão de mundo das pessoas privadas de liberdade para que estas possam retornar a sociedade em condições de conviver harmonicamente no meio social. Julião (2007) é categórico ao defender que:

[...] a opção por tirar da ociosidade uma grande massa da população carcerária, levando-a à sala de aula, não constitui privilégio — como querem alguns —, mas,

sim, uma proposta que responde ao direito de todos à educação e atende aos interesses da própria sociedade (JULIÃO, 2007, p. 6).

A prática docente no cárcere ganha uma amplitude ainda maior, pois se encontra permeada de preconceitos ao lidar com pessoas presas, vistas pela sociedade como criminosos e perigosos. Diante o exposto compreende-se a dimensão da responsabilidade social do professor que exerce sua prática docente no sistema prisional, da importância do seu comprometimento com o objeto do seu trabalho e do significado que este trabalho tem na vida dos seus alunos. O professor que tem tal consciência sobre a sua ação, exerce uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Exerce sua práxis.

Para analisar como os professores compreendem a prática pedagógica no sistema prisional, os termos destacados nas suas falas foram: “*grande relevância*”, “*de extrema importância*”, “*persistência, compromisso e dedicação*” e “*desafiador*”. Observa-se nas respostas que os docentes têm consciência da relevância do trabalho que realizam e a importância do seu trabalho para o aluno e para a sociedade.

Figura 22 - QUADRO PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CÁRCERE

<b>PROF. 1</b>	<i>Muito importante para que o reeducando venha mudar as práticas, sair do mundo do crime, despertar interesse por uma formação, por um curso profissional para que ele saia dali, no dia que cumprir a pena, ele buque novas práticas, nova profissão e abandonar a vida antiga do crime.</i>
<b>PROF. 2</b>	<i>De extrema importância para ajudar na ressocialização dos alunos porque muitos deles tem baixa escolaridade, então, o papel dos professores é de extrema importância e relevância para eles.</i>
<b>PROF. 3</b>	<i>A prática docente na prisão se resume em persistência, compromisso e, principalmente, dedicação. O professor quando vai para o sistema prisional, ele está preparado para entender que ali, ele precisa ter uma dedicação maior porque são pessoas que cometeram crimes que estão ali, e que nós precisamos cumprir o trabalho ali não só como professor, mas como uma pessoa que está ajudando a sua sociedade para que essas pessoas tenham as mesmas oportunidades que nossos filhos têm. Oportunidade de trabalho, educacionais, que eles consigam se inserir no convívio social, profissional dentro dessa sociedade porque uma hora essa pessoa vai sair da prisão, e nós temos um papel importantíssimo nesse processo de ressocialização que envolve um conjunto de coisas. E quando a gente tem oportunidades equivalentes às nossas necessidades, a gente consegue ter uma mudança e esse é o resumo do trabalho docente dentro do sistema prisional.</i>
<b>PROF. 4</b>	<i>A prática docente na prisão é desafiadora, cheia de adversidades, de contratempos, por vezes improvisos, e por vezes um pouco de força e resiliência. Um trabalho árduo, difícil... Exige, atenção, esforço, disciplina. Porém, é um trabalho que traz muito contentamento, muitas esperanças e nos enche de orgulho porque além de sermos educadores, somos também agentes sociais.</i>

<b>PROF. 5</b>	<i>Você está lidando com pessoas que estão cumprindo pena por um crime que cometeram e você tem que ter essa consciência de que está dentro do sistema prisional e não pode fantasiar as coisas. Embora haja uma boa relação entre os professores e alunos, não podemos romantizar e descartar os riscos.</i>
----------------	---

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

Evidencia-se com as falas que apesar das condições de trabalho e dos problemas e dificuldades enfrentados no dia a dia para a realização da atividade docente, se faz presente a sensação recompensadora e a consciência da importância deste trabalho para aquelas pessoas e para a sociedade. E esse papel educativo/pedagógico é desempenhado pelos professores em meio à complexidade do espaço carcerário, expressado nas suas falas ao utilizarem os termos “*persistência, compromisso e dedicação*” e “*desafiador*”.

Alguns paradoxos aparecem ... e a prisão é cheia deles. A escola tem de funcionar segundo as normas de segurança e de disciplina, ao mesmo tempo em que se quer desvinculá-la dessas normas e construir um espaço escolar onde o aluno possa participar ativamente, onde possa haver integração grupal e onde o debate e a reflexão crítica sejam vistos como aspectos fundamentais na formação dos indivíduos. A leitura das situações limite, do espaço no qual se encontram educadores e educandos e do *até onde se pode ir* é essencial no processo educativo (ONOFRE, 2009, p. 241).

Os professores são instados a compreender as pessoas presas como educandos, motivá-los, ensiná-los, conduzindo-os aos conhecimentos relevantes socialmente, em um cenário nada pedagógico, sem uma formação específica, sem apoio, sem reconhecimento e, muitas vezes, sem o respeito devido. Todas essas características envoltas em contradições presentes nesses espaços em nada contribuem para o processo de ressocialização.

A prisionalização dificulta os esforços em favor da ressocialização; além disso, ao invés de devolver à liberdade indivíduos educados para a vida social, devolve para a sociedade delinquentes mais perigosos, com elevado índice de possibilidade para a reincidência (ONOFRE, 2007, p. 14)

Considerando o exposto acima é possível dimensionar a complexa tarefa do docente na educação nas prisões. Em meio as tensões e contradições cabe ao professor refletir sobre de que forma a sua intervenção pedagógica pode modificar a prisão e a pessoa presa. É imprescindível que haja políticas públicas que garanta ao professor uma valorização profissional e remuneração digna de acordo com a complexidade do trabalho que estes profissionais desempenham no sistema prisional. Valorização, reconhecimento e respeito somados à uma formação adequada para uma atuação mais preparada no âmbito prisional. Gatti (2013) defende que:

[...] seria importante pôr no horizonte das políticas educacionais: a formação permanente do professorado, considerando suas práticas e contextuais assim como temáticas atuais; a instauração de uma carreira docente ao longo da vida e um verdadeiro processo de avaliação constante das formações; e a introdução de uma avaliação ao longo da carreira docente, apoiando o professorado com maiores recursos (GATTI, 2013, p 154).

Esse acompanhamento exposto por Gatti (2013) está se referindo ao docente de um modo geral, no entanto, se aplica absolutamente, ao professor que atua com a educação nas prisões. Um acompanhamento que torne possível avaliar a prática docente, no intuito de identificar os obstáculos e superá-los, oferecendo mecanismos que possibilitem o desenvolvimento profissional dos docentes “na direção de um avanço contínuo em suas condições profissionais” (GATTI, 2013, p, 158). E no sistema penitenciário, esse acompanhamento e avaliação do trabalho se tornam imprescindíveis, levando em consideração o ambiente e a população característica desses espaços.

É possível notar uma extensão do processo de desvalorização e precarização do trabalho docente no sistema penitenciário da mesma forma que acontece fora dele, ou melhor, nota-se a intensificação desse processo ao considerar as peculiaridades dessas instituições. Oliveira (2004) argumenta que o processo de precarização do trabalho docente se deu com a reestruturação do trabalho pedagógico para acompanhar o desenvolvimento econômico e social do país, o que levou a uma nova organização escolar, sem considerar as adequações necessárias. Para a autora, aspectos salariais e de ordem profissional ainda são pontos cruciais nas lutas e manifestações dos professores e, “isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140-1141).

Se na escola regular o professor já se depara com situações conflituosas e contraditórias de ordem econômica, social e cultural, no processo educativo na prisão essas questões se intensificam, acrescentando-se ainda, aspectos referentes à segurança e vigilância, a perda da identidade, as normas e regras estabelecidas para manter a ordem e as condições subumanas das celas e de toda a estrutura física dos presídios. Todo esse cenário punitivo nada tem a ver com um ambiente pedagógico que favoreça o processo de aprendizagem e a formação da cidadania.

Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando-se a figura do professor como ator importante na construção de espaços onde o aprisionado pode (re)significar o mundo como algo dinâmico e inacabado” (ONOFRE, 2015, p. 244).

Para tanto, destaca-se como um dos maiores desafios da escola na prisão, assim como na escola extramuros, a formação da cidadania desenvolvendo a autonomia, liberdade, alteridade e participação na construção de uma nova consciência que seja capaz de contribuir para uma sociedade mais humana e digna. Dessa forma, o professor se vê tendo que examinar criticamente sua prática e o contexto em que atua, saber lidar com as incertezas e os problemas do cotidiano, organizar espaços de modo a se aproximarem o máximo possível de um ambiente pedagógico para realizar o seu trabalho e produzir conhecimento.

Analisando a complexidade da prática docente na prisão, é inevitável não trazer para a discussão, a questão da formação inicial e continuada específica dos professores que se apresenta insuficiente e/ou inexistente. A ausência de uma formação específica para os professores e de um currículo próprio para a educação de jovens e adultos privados de liberdade, a invisibilidade desses profissionais na definição das políticas educacionais, as péssimas condições de trabalho, o desprestígio social da profissão, a desvalorização salarial, tudo isto está entre os maiores desafios enfrentados pelos professores do sistema prisional.

A educação no cárcere perpassa a lógica penitenciária a qual apresenta características punitivas e de reabilitação social por meio da contenção e disciplina. A educação oferece à pessoa presa, por meio dos professores, a oportunidade de construir uma vida com dignidade fora da prisão. Vale mencionar que o processo de ressocialização das pessoas privadas de liberdade não se resume à educação. É um processo que abrange o trabalho de todos os profissionais do sistema penitenciário. A assistência educacional nas prisões envolve professores, pedagogos, assistentes sociais, policiais penais e diretores do sistema prisional.

Figura 23 - TRABALHO ESCOLAR NO CPF OC



Fonte: Elaboração própria com dados do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de

Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado do Acre/2021.

Para que processo de ressocialização se torne efetivo, além de uma estrutura física e organização adequadas, é necessário o envolvimento de todos os profissionais do sistema penitenciário comprometidos com a garantia e com qualidade da assistência educacional, assistência social, assistência religiosa e assistência à saúde asseguradas por meio da Lei de Execução Penal, além da consciência ressocializadora dos agentes de polícia penal.

No caso da escola, embora os professores acreditem que ela tenha um papel a ser relevado, da forma como está estruturada acaba pouco contribuindo para a ressocialização do aprisionado, por não ser um espaço autônomo e independente da organização penitenciária e sofrer descaso dentro do espaço prisional (ONOFRE, 2009, p. 238-239).

Em uma das falas dos entrevistados constata-se que, para realizar o trabalho educativo na penitenciária, é preciso ter consciência do local onde está atuando sem romantizar a situação, apesar da boa relação com os alunos. No entanto, todos os professores entrevistados demonstraram emoção e contentamento pelo reconhecimento que as pessoas presas expressam em relação ao trabalho que exercem.

#### Figura 24 - QUADRO RECONHECIMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES PELOS ALUNOS

PROF. 3	PROF. 4
<i>E isso me emociona muito porque nós somos um pouco de psicólogo, um pouco de educador, um pouco de tudo dentro da sala de aula para que possamos fazer a diferença dentro do sistema na parte educacional</i>	<i>É um trabalho que traz muito contentamento, muitas esperanças e nos enche de orgulho porque além de sermos educadores, somos também agentes sociais.</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

É possível observar que em meio as condições existentes no espaço prisional caracterizadas pela vigilância, violência e punição, os professores conseguem perceber o lado recompensador da sua prática pedagógica delineada pelo comprometimento, respeito e responsabilidade decorrentes da sua atuação. Bessil e Merlo (2017, p. 287) ponderam que “existe uma dupla polaridade” da prática docente na prisão: prazer e sofrimento. O sofrimento está relacionado as normas, regras e códigos de segurança que transmitem uma atmosfera inquietante. Já o prazer é referente ao reconhecimento, pelos educandos, da sua atividade profissional, do respeito e do interesse demonstrado durante às aulas.

Apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural, o professor tem presente que um dos elementos da eficácia de seu papel reside no processo de resgate da liberdade e da cidadania perdida, e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo (ONOFRE, 2015, p. 246).

Em se tratando da finalidade da educação prisional na percepção dos docentes, as respostas obtidas envolveram o acesso à educação como direito de todos, mudança de vida, oportunidades, conscientização, um ato de resistência. Foi possível perceber nas falas que os professores não têm conhecimento do acompanhamento dos egressos de um modo geral para saber se houve ou não continuação dos estudos, qual caminho seguiram – se houve ressocialização. Logo, três relatos se apresentam da seguinte maneira:

Figura 25 - QUADRO RESSOCIALIZAÇÃO

PROF. 1	PROF. 4	PROF. 5
<i>Existe relatos de pessoas que saíram da prisão e ingressaram na universidade, que vive hoje do seu trabalho, pessoas que dão exemplo a ser seguido. Sabemos que o sucesso, o êxito não é da maioria, é a menor parte. E a educação é o fator que pode mudar essa realidade deles.</i>	<i>Se há ressocialização ou não por meio da educação é uma questão muito difícil de deduzir, pois não sabemos quais procedimentos futuros irão ocorrer, após as aulas ministradas.</i>	<i>A educação é um fator de ressocialização, de oportunidade para aquele preso. A gente sabe que nem todos vão aproveitar, mas tem aqueles que aproveitam a oportunidade que está sendo dada e vai transformar sua vida quando sair. Temos casos de presos que saíram do sistema e tiveram a vida, verdadeiramente, transformada. Ele teve mudança de vida.</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

Os professores entrevistados compreendem a finalidade da educação e o seu papel na vida das pessoas presas. Todos reconhecem que a educação pode contribuir com a ressocialização e há aqueles que associam a educação ao trabalho, no sentido de que é por meio da educação profissional que haverá a reinserção social dessas pessoas. É perceptível nas falas a sensação de querer fazer mais e melhor e o esforço advindo desses profissionais, todavia, se veem limitados às condições desfavoráveis presentes no interior das penitenciárias.

Figura 26 - QUADRO PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

PROF. 2	PROF. 3	PROF. 5
<i>A educação é muito importante na recuperação dos detentos. Muitos deles têm baixos padrões de escolaridade. Alguns não</i>	<i>A educação faz com que o reeducando, ao sair da prisão, se sinta importante, se sinta gente, ele</i>	<i>A educação no sistema prisional tem que ser aliada a educação profissional, as duas tem que caminhar juntas para oferecer uma</i>

<i>dominam as competências básicas de leitura e escrita. Deveria investir mais na educação, ofertar mais vagas, valorizar mais os profissionais que atuam na prisão para que houvesse mais qualidade de ensino para eles.</i>	<i>se sinta capaz de refazer sua vida com dignidade.</i>	<i>qualificação para o mercado de trabalho para que o preso possa sair do sistema com perspectivas que o desviem do crime.</i>
---	--	--

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

Sobre a educação no sistema prisional estar aliada à educação profissional como destacou um dos docentes, Julião (2007, p. 37) defende que “não é só com a criação de novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, que resolveremos o problema da educação para jovens e adultos privados de liberdade (...)”. Para o autor a educação no sistema prisional deve privilegiar e ajudar “a desenvolver potencialidades e competências que favoreça a mobilidade social dos internos; que não os deixe se sentirem paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados na relação social após o cárcere” (JULIÃO, 2007, p. 37).

A educação na prisão deve servir à emancipação dos educandos, desenvolvendo a autonomia e o senso crítico, numa relação dialógica em que o educando tendo consciência da sua realidade, seja capaz de transformar a sua vida. E para isso, a educação na prisão “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1996, p. 94). Para Freire (1996, p. 97) essa educação problematizadora precisa ser de “caráter autenticamente reflexivo”, implicando “um constante ato de desvelamento da realidade.” Nesse processo educativo problematizador, o educando desenvolve a compreensão de mundo se percebendo como agentes transformadores de si e da realidade a sua volta.

Complementando as palavras de Freire (1996) é oportuno mencionar Onofre (2015, p. 244) que, ao se referir à educação para jovens e adultos privados de liberdade enfatiza que “toda ação educativa deve, portanto, promover o indivíduo, e este, buscar transformar o mundo em que está inserido, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade.”

Figura 27 - QUADRO PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO PRISIONAL

PROF.3	PROF.4
<i>A finalidade da educação no sistema prisional é proporcionar mudança de vida, oportunidades, conscientização transformando o indivíduo para viver em sociedade (...). E eu não acredito que essa finalidade esteja sendo alcançada porque não há uma união, uma junção desses poderes, das</i>	<i>Se há ressocialização ou não por meio da educação é uma questão muito difícil de deduzir, pois não sabemos quais procedimentos futuros irão ocorrer, após as aulas ministradas. O futuro deles é muito incerto, mas temos a consciência de que a educação no sistema prisional é de suma importância, pois, é um ato de resistência e é uma</i>

<i>instituições para que seja efetivado o que é colocado no papel. Isso é muito ruim, muito difícil porque, às vezes, a gente vai se sentindo impotente como educadores.</i>	<i>pontinha de luz no fim do túnel para aqueles que não conseguem ver um futuro a sua frente.</i>
--	---

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

É notório que a educação para pessoas em situação de privação de liberdade não é tarefa fácil. Permeada por contradições, a ação educativa no ambiente prisional tem sua finalidade comprometida ao se perceber a quantidade de casos de reincidência. E se há reincidência, não houve ressocialização, não houve mudança de consciência, não houve oportunidades. A educação no sistema penitenciário falhou, talvez por falta de acompanhamento da execução das políticas para a educação nas prisões. É importante destacar que o processo educativo não se encerra quando o educando sai da prisão. Onofre (2015, p. 247) argumenta que a educação prisional deve “ultrapassar o tempo de encarceramento, entendida, portanto, como um processo contínuo...”.

Em vista disso, é possível compreender que a finalidade da educação na prisão deveria estar voltada para atender às necessidades e anseios das pessoas presas de acordo com as características dessa população, entendendo que se trata de indivíduos marginalizados socialmente e que não construíram uma trajetória escolar. Além disso, a educação prisional, como explicitada ao longo deste trabalho, deve proporcionar à pessoa presa a ressignificação da sua vida, mediante uma ação reflexiva e dialética por meio de uma prática docente pedagogicamente fundamentada, capaz de promover o desenvolvimento de uma nova consciência.

Para a realização das atividades pedagógicas, além do apoio da SEE e do IAPEN, os quais oferecem alguns materiais e recursos didáticos e, espaço e segurança, respectivamente, os professores entrevistados relataram receber apoio vindo da diretora da escola Fábrica de Asas e da coordenadora da educação prisional do IAPEN. Segundo um dos docentes, ambas têm um papel decisivo para que as aulas aconteçam e estas profissionais contribuem de todas as formas para que as aulas no sistema prisional possam ser realizadas. Em contrapartida, também houve resposta nem tanto animadora. O quadro abaixo demonstra as duas formas de respostas obtidas.

Figura 28 - QUADRO RELATOS DOS DOCENTES SOBRE O APOIO PARA A REALIZAÇÃO DAS AULAS

PROF. 2	PROF. 3
<i>Tem todo o acompanhamento para que possa desenvolver as atividades com segurança dentro dos padrões exigidos pela unidade prisional.</i>	<i>Os esforços para realizar qualquer atividade partem dos próprios professores que tem que correr atrás para que as coisas aconteçam, como por exemplo, contactar um palestrante ou demais parceiros que podem contribuir de alguma forma com a ressocialização. Para confecção de material como xerox, por exemplo, é utilizado recurso do próprio professor.</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

O planejamento pedagógico acontece às quartas-feiras, na Escola Fábrica de Asas, no espaço onde funciona a biblioteca e a sala de professores. As aulas são planejadas com base no currículo da EJA ofertada nas escolas regulares, tendo como foco a cidadania. Nesse momento acontece a socialização das estratégias de ensino, o que deu certo e o que não foi possível utilizar e as demais experiências vividas no espaço da sala de aula. Por se tratar de um ambiente repleto de restrições, nem todo material é permitido usar nas atividades escolares e isso exige dos professores elevar a criatividade na hora de planejar suas aulas.

Figura 29 - QUADRO PLANEJAMENTO DAS AULAS

PROF. 2	PROF. 4
<i>Os planejamentos são semanais com base nos referenciais curriculares para elaboração das aulas, sempre adaptando ao ambiente e buscando proporcionar oportunidade para apresentar, socializar e discutir as experiências cotidianas e práticas nas produções realizadas em sala.</i>	<i>Planejamento é baseado no currículo da EJA regular com foco na cidadania. Os livros didáticos possibilitam um trabalho melhor. Além disso, é utilizado materiais auxiliares e diversos muito iguais, muito parecidos com a EJA regular.</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

É possível perceber que, mesmo com restrições quanto a utilização de recursos didáticos para as aulas dentro do presídio, há esforço por parte dos docentes para tornar a aula mais interessante dentro das possibilidades existentes. Outro ponto a considerar diz respeito à atenção em contextualizar os conteúdos disciplinares, adaptando-os à realidade em que a prática pedagógica acontece.

É importante que esse profissional tenha capacidade de articular os conteúdos curriculares aos conhecimentos pedagógicos, que garanta a efetivação de projetos interdisciplinares, trabalhe em equipe de maneira reflexiva, que improvise com criatividade e se comprometa com a gestão de seu desenvolvimento profissional com autonomia (BESSIL; MERLO, 2017, p. 291).

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores envolvem despertar o interesse e a curiosidade do aluno para conhecimentos novos expondo os conteúdos com participação ativa, buscando sempre relacionar as situações da vivência dos alunos com fatos da realidade, com a utilização de revistas e músicas apropriadas, sempre enfatizando a cidadania, a moral os bons costumes, o bom viver, de acordo com o que recomenda o livro didático disponibilizado pela Secretaria de Educação. Os professores organizam seminários em que os alunos fazem apresentação dos trabalhos realizados e produção textual com leitura compartilhada.

Figura 30 - QUADRO ESTRATÉGIAS DE ENSINO

PROF. 3	PROF. 5
<i>A utilização de músicas que estejam dentro da realidade dos alunos ajuda a evitar a evasão porque desperta interesse. Essa estratégia com a utilização de música é trabalhada de forma contextualizada sempre dando ênfase à cidadania, à moral e aos bons costumes.</i>	<i>Utilizamos estratégias muito restritas devido a limitação de materiais que podem entrar no presídio. Eu gosto muito de usar a metodologia ativa, o construtivismo, o tradicional também, com apresentação de seminários.</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

No tocante as formas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem as respostas foram, basicamente, as mesmas entre os professores entrevistados. Eles afirmaram que as avaliações ocorrem da mesma maneira que acontece nas escolas fora da prisão, conciliando a avaliação diagnóstica, formativa e somativa com a utilização de instrumentos avaliativos como provas com questões objetivas e dissertativas, participação nas aulas e seminários sempre estimulando a participação, o interesse e a curiosidade. Além desses instrumentos é avaliado, ainda, o comportamento, as atitudes e a assiduidade do aluno privado de liberdade.

Figura 31 - QUADRO AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM

PROF. 1	PROF. 5
<i>A avaliação acontece ao longo do processo com a valorização da participação, do interesse, da curiosidade e ao final da disciplina por meio de questões objetivas e até dissertativas de acordo com o nível escolar</i>	<i>As avaliações utilizadas são provas, atividades complementares, participação, observação, comprometimento nas atividades, trabalhos, seminários... A avaliação é igual a avaliação das escolas fora da prisão</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

O processo de ensino e aprendizagem com a transmissão de conteúdos e a aplicação da avaliação fica prejudicado devido a rotatividade dos alunos. “Essa rotatividade gera impactos com relação à organização e planejamento das atividades dos docentes (BESSIL; MERLO, 2017, p. 290). Quando eles atingem o benefício e mudam do regime fechado para o semiaberto,

a partir do qual passam a cumprir o restante da pena utilizando tornozeleira eletrônica, há o rompimento do processo de aprendizagem e a descontinuidade dos estudos. Estas informações resultam da experiência da pesquisadora no período em que atuou como coordenadora pedagógica do estabelecimento penitenciário do município de Senador Guimard.

Uma das preocupações que surge de imediato quando se imagina a educação no sistema prisional é a relação professor-aluno. Engana-se quem pensa numa relação conflituosa, desrespeitosa comum nas escolas extramuros, em que, muitas vezes, o professor se vê intimidado ao ponto de perder sua autonomia e autoridade dentro da sua sala de aula. “A autoridade reside no ‘respeito’ que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção. Ela está ligada ao seu papel e a missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal” (TARDIF, 2012, p. 139). Em virtude da segurança existente no ambiente prisional, tais situações de hostilidade não aparecem nos relatos dos professores entrevistados. Sobre esta questão se fez pertinente apresentar as respostas de todos os professores, organizadas no quadro abaixo:

Figura 32 - QUADRO RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

<b>PROF. 1</b>	<i>“É muito boa, amigável, cordial. O respeito é mútuo. Os alunos dizem que são muito gratos aos professores por estarem lá e sempre manifestam respeito pelos professores. sempre tratam bem, dizem que respeitam os professores afirmando que não precisam ter medo porque com eles não acontecerá nada.”</i>
<b>PROF. 2</b>	<i>“A relação professor-aluno sempre foi tranquila. Trato todos com respeito e educação e recebo o mesmo tratamento em troca.”</i>
<b>PROF. 3</b>	<i>“A relação com os alunos é muito tranquila, baseada no respeito mútuo.”</i>
<b>PROF. 4</b>	<i>“A relação dos professores com as alunas é profissional e cordial. É uma relação boa, porém restrita e cautelosa para que não haja nenhum tipo de informação ou deturpação de informação que pode ser gerada pelo professor. As informações pessoais não são dadas aos alunos, da mesma forma em que não são perguntadas informações pessoais deles. Se resume numa relação boa, cortês e educada.”</i>
<b>PROF. 5</b>	<i>“A relação professor-aluno sempre foi muito tranquila, de respeito. Eles respeitam muito a gente e não há motivo para falar que um aluno foi desrespeitoso. É uma relação harmônica, mas não dá para confiar totalmente porque estamos dentro do sistema prisional. É uma relação em que sabemos o nosso lugar e o preso tem que saber o lugar dele.”</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

Percebe-se que a disciplina e segurança existente na escola dentro dos presídios transmite aos docentes a sensação de proteção que falta no ensino regular. Entretanto, mesmo tendo uma boa relação com os educandos, o medo e os anseios do que pode acontecer dentro da prisão estão presentes no cotidiano dos professores e dos seus familiares. A função desses

profissionais é transmitir ensinamentos que levem esses alunos a reflexão sobre seus atos a fim de transformá-los. É interessante o professor não ter conhecimento do que levou cada aluno àquela condição, de modo a não interferir na realização da sua prática pedagógica. Como diz Bessil e Merlo (2017, p. 291), “é necessária a negação do delito para que esse docente consiga exercer sua atividade laborativa.” Ao saber sobre o delito do aluno o professor pode apresentar sentimentos que o impeçam de exercer a sua função, a sua práxis.

Bessil e Merlo (2017) identificaram em sua pesquisa que há prazer encontrado na realização da prática docente dentro dos presídios e que esta profissão é reconhecida e respeitada pelos educandos. “Mesmo que a educação seja procurada em função da remição de pena (cada 12 horas de estudo diminui um dia de pena) há um aproveitamento desse espaço de ensino e aprendizagem” (BESSIL; MERLO, 2017, p. 292). Sobre isso Freire (1996, p. 12) defende que “(...) inexistência de validade do ensino de que não resulta um aprendizado (...)” e complementando o apontamento de Bessil e Merlo (2017), Onofre (2012) elucida que:

[...] o comprometimento dos dias letivos pelas interferências do sistema prisional, a evasão escolar, os baixos salários acabam sendo compensados, no dizer dos professores experientes e iniciantes, em fonte de bem-estar docente, pelo reconhecimento de seu valor para os alunos, o respeito e a confiança na figura do professor, despertando motivações intrínsecas pertinentes à carreira, como o gosto de ser professor e a realização pessoal, diante dos avanços por eles demonstrados (ONOFRE, 2012, p. 212).

Duarte e Pereira (2018) destacam que esse *feedback* por parte dos educandos é gratificante por gerar recompensas psíquicas e emocionais que contribuem para a construção do perfil profissional docente. A valorização, o respeito e o reconhecimento por parte dos alunos se traduzem em sentimentos de satisfação e realização. É a força motriz que faz com que o professor que trabalha com a educação no sistema prisional, resista, persista e continue educando mesmo diante de tantos desafios e dificuldades.

### 6.3 DESAFIOS COTIDIANOS DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO FRANCISCO D’OLIVEIRA CONDE

A atividade docente na prisão depende diretamente da atmosfera da penitenciária e das normas e regras que regem o cotidiano. Isso requer do docente um nível maior de autonomia, comprometimento, responsabilidade e conhecimentos que possam auxiliá-los no enfrentamento dos desafios, dia após dia, para a realização do trabalho. Nesta subseção buscamos identificar os principais desafios presentes no cotidiano da prática docente, considerando que este é voltado

às pessoas privadas de liberdade, e quais as principais situações de conflitos e tensões que vivenciam, diariamente, nesse contexto sala e cela/escola e prisão.

A análise dos relatos dos entrevistados aponta como principais desafios enfrentados para a realização de sua prática docente a limitação dos recursos didáticos, dificuldades em administrar as aulas por causa das restrições próprias do sistema penitenciário, materiais didáticos insuficientes para professores e educandos e atrasos na entrega, fazendo com que os professores providenciem materiais as próprias custas para que as aulas aconteçam. Os desafios incluem ainda, a impossibilidade de realizar uma aula diferenciada, bem como, dificuldade em utilizar recursos como datashow, *pendrive* e aparelho de som. Para o uso destes itens nas aulas, os professores precisam solicitar autorização prévia da segurança do presídio.

Figura 33 - QUADRO DESAFIOS ENFRENTADOS

<b>PROF. 1</b>	<i>Lidar com anos de facções criminosas rivais. É um ambiente instável dificultando ou até impossibilitando a realização das aulas de acordo com o que foi planejado, devido às movimentações, como por exemplo, intervenções para realizar revista/vistoria nas celas. Com isso, as aulas são reprogramadas</i>
<b>PROF. 2</b>	<i>Levando em consideração o ambiente hostil, difícil de lidar o maior medo é causar alguma situação conflituosa na sala de aula, levando em consideração o estado em que eles se encontram.</i>
<b>PROF. 3</b>	<i>É um conjunto de coisas que muitas vezes atrapalha a realização do trabalho pedagógico nesses espaços... no sistema prisional não tem como fazer uma aula de campo, uma aula diferenciada e nesse caso, especificamente, esses materiais didáticos são imprescindíveis para dinamizar as aulas e torná-las mais atrativas.</i>
<b>PROF. 4</b>	<i>Os desafios são muitos, mas o principal está nas limitações dos recursos didáticos... Atividades que precisam se deslocar para fora do presídio não fazem parte das programações das aulas em hipótese nenhuma.</i>
<b>PROF. 5</b>	<i>Os desafios para realizar o trabalho pedagógico está relacionado ao próprio sistema prisional por ser muito restrito. Temos dificuldades em administrar as aulas por causa das restrições e as aulas são suspensas muitas vezes.</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

Mesmo os professores não presenciando situações de conflitos e tensão, percebe-se que eles exercem suas atividades pedagógicas em constante tensão pelo fato de estarem lidando com membros de facções criminosas, considerados criminosos de alta periculosidade. Segundo um dos relatos acima, as atividades planejadas muitas vezes são interrompidas por ações da segurança do presídio para proteção de todos. Bessil e Merlo (2017, p. 291) esclarecem que “os medos, os anseios do que pode acontecer dentro desses locais são vivenciados constantemente” pelas pessoas que trabalham no sistema prisional.

Outro aspecto destacado como “o grande desafio” diz respeito a falta de compreensão dos servidores dos estabelecimentos prisionais de que a educação é um direito garantido às pessoas presas e um dos mecanismos para o processo de ressocialização dessas pessoas. Não há envolvimento desses profissionais com o processo educativo, com exceção daqueles que atuam na coordenação da educação prisional do sistema. Embora a relação dos professores com os demais profissionais do sistema se apresente respeitosa e cordial, nem todos veem as atividades pedagógicas com bons olhos como mostra o quadro abaixo.

Figura 34 - QUADRO RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS DEMAIS PROFISSIONAIS DO CPFOC

PROF. 4	PROF. 5
<p><i>A relação dos professores com os profissionais do IAPEN é muito tênue. Há policiais penais que aceitam a educação e outros não. Há os que enxergam a escola como um empecilho e há outros que pensam que o preso não merece nenhum tipo de ressocialização, muito menos, o direito à educação. Então, trabalhar lá é uma resistência diária. Cabe ressaltar que não são todos os profissionais. Existem aqueles que recebem os professores de bom grado, são corteses, educados e outros até que pensam que a educação é importante para eles. Pena que esse pensamento é de uma minoria.</i></p>	<p><i>A relação dos professores com os demais profissionais do sistema prisional, infelizmente, não apresenta o envolvimento que deveria ter. Mas aos poucos essa relação está sendo modificada. Os policiais penais veem a educação como um intruso dentro do sistema. A coordenadora da educação prisional é muito parceira e muito envolvida com a escola, mas não há o envolvimento por parte dos policiais penais.</i></p>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

Esta não é uma particularidade do sistema penitenciário do Acre. Julião (2013, p. 6) pondera que tal dificuldade existe “porque os agentes operadores da execução penal, assim como a sociedade em geral, não têm interesse em educar os apenados e nem acreditam na sua recuperação” e Onofre (2009) complementa enfatizando que:

Outro problema apontado 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 e há aqueles que afirmam que os presos não levam a sério os estudos e usam a escola para fins secundários. Os funcionários que pensam assim, geralmente não aceitam os professores, nem o seu relacionamento com os presos, principalmente quando se caracteriza pelo diálogo, respeito e valorização do outro (ONOFRE, 2009, p. 234).

Ao serem indagados sobre o fato de terem vivido experiências de tensão ou conflito durante o seu trabalho, todos os entrevistados relataram que, até o momento da entrevista, não vivenciaram nenhum momento de tensão, conflito e desrespeito. O que existe por parte das pessoas que se encontram presas, de acordo com os docentes entrevistados, é um respeito pelo

professor e pela educação. Eles veem o professor como alguém que está ali para ajudar. Além disso, não querem correr o risco de perder a oportunidade de participar das aulas e prejudicar o processo de remissão de pena, visto que, ao menor sinal de mal comportamento, os educandos são retirados das aulas e suspensos por tempo determinado.

Figura 35 - QUADRO SITUAÇÕES DE TENSÃO E/OU CONFLITO

PROF. 3	PROF. 4	PROF. 5
<p><i>Existe uma resistência de alguns colegas do IAPEN quanto a oferta de educação no sistema prisional. Muitos deles chegam a falar que não acreditam na educação dentro do sistema prisional, afirmando que se o indivíduo não estudou fora, não vai querer estudar lá dentro.</i></p>	<p><i>Nunca houve momento de tensão, de desrespeito, nem de discussão mais acalorada. Eles sempre tiveram muito respeito e até uma certa proteção porque entendem que os professores estão ali para ajudá-los. No entanto, existe uma resistência de alguns colegas do IAPEN quanto a oferta de educação no sistema prisional. Muitos deles chegam a falar que não acreditam na educação dentro do sistema prisional, afirmando que se o indivíduo não estudou fora, não vai querer estudar lá dentro. E os alunos ao saberem disso se sentem desvalorizados, ocasionando em alguns casos, a desistência das aulas. Então os professores têm que resgatar o entusiasmo daquele aluno, motivando-os para que não desista das aulas. Nesse caso, os conflitos talvez sejam mais por parte dos profissionais, principalmente, os agentes penitenciários (policiais penais) do que mesmo pelos alunos</i></p>	<p><i>Não presenciei nenhum conflito no sistema prisional porque eles (presos) seguem uma ética. No mundo deles há a divisão por facções e, embora sendo rivais, eles apresentam um certo tipo de conduta ética, social e moral. Dentro desses princípios éticos, social e moral dessas facções, ambas têm em comum o respeito pelo professor e pela educação. Além disso, eles temem serem impedidos de participarem da aula (por mal comportamento), e com isso se prejudicarem na remissão de suas penas. Esses são os motivos de não haver situações tensas e de conflitos e os professores sempre trabalham com o maior cuidado e segurança para não falar ou criar situações que possam ocasionar uma situação de violência, práticas ilícitas ou qualquer outro tipo de prática que envolva tensão nas aulas</i></p>

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos entrevistados

Diferentemente do que perpassa no imaginário das pessoas em geral, as falas dos professores afirmam que existe uma relação amistosa e respeitosa entre os professores e seus alunos nas salas de aula dentro dos presídios, e por isso, não há durante suas aulas, situações de conflito e tensão. Além disso, não houve relatos referentes à vivência conflituosa e de tensão nesses espaços, como no caso de rebeliões, por exemplo. Essas respostas complementam as respostas da questão explicitada anteriormente, sobre a relação professor-aluno, considerando que um dos problemas que poderiam acarretar situações de conflitos e tensão, seria nessa relação, no interior da sala de aula.

O que chama a atenção é a fala do PROF. 3 quando diz que os conflitos que eles têm que administrar dizem respeito ao tratamento que alguns servidores dão às pessoas que se encontram presas. Vale aqui reforçar a importância de haver uma formação capaz de preparar tais profissionais para lidar com a especificidade do público carcerário, e esse foi um dos tópicos debatidos no Seminário Nacional para Educação nas Prisões, anexo à Resolução n. 3/2009, estabelecendo que:

24. No âmbito de seus projetos políticos-pedagógicos, as escolas de formação de profissionais penitenciários atuem de forma integrada e coordenada para formação continuada de todos os profissionais envolvidos e aprimoramento nas condições de oferta da educação no sistema penitenciário. Nos estados em que elas não existem, sejam implementadas, conforme Resolução nº 04, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (BRASIL, 2009).

É imprescindível que haja uma formação que construa um perfil profissional de acordo com a necessidade do sistema prisional, ou seja, uma formação que forme agentes ressocializadores. A educação e os professores não conseguem fazer esse trabalho se não houver a parceria e o envolvimento, também, dos demais profissionais que trabalham diretamente com as pessoas privadas de liberdade. É neste cenário complexo que o professor que atua no sistema prisional exerce sua prática pedagógica tendo que transformar um ambiente punitivo e disciplinador, devido às características daquela população, em um ambiente o mais pedagógico possível, para a realização de sua prática docente.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho pretendeu evidenciar a percepção dos professores sobre as condições, as tensões (rebeliões, momentos de confronto e conflito dentro do presídio) e os desafios enfrentados na realização de sua prática pedagógica no presídio Francisco D'Oliveira Conde, em Rio Branco-AC, enfatizando a complexidade e a importância do trabalho docente no ambiente carcerário, ao mesmo tempo em que destaca a educação na prisão contornada por Leis, Resoluções e Diretrizes que asseguram o direito à pessoa privada de liberdade e o acesso ao ensino de qualidade dentro do cárcere.

A pesquisa iniciou-se a partir de análise bibliográfica e documental com revisão de literatura para realizar o levantamento de teses e dissertações sobre a temática em questão, seguindo com aplicação de questionário e entrevistas para coletar as informações mais significativas dos participantes e, mediante análise dos relatos dos professores foi possível

responder as questões levantadas e compreender como está configurada a prática docente no âmbito carcerário.

Para analisar a prática docente dos professores do Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, a partir de suas percepções e considerando as condições de trabalho, a formação, os saberes e suas práticas pedagógicas voltadas à escolarização dos sujeitos privados de liberdade, foram delineados três objetivos específicos.

No primeiro objetivo específico buscou-se verificar, por meio dos relatos dos professores, em que condições de trabalho os professores realizam sua atividade docente no CPFOC, em Rio Branco-Acre, considerando as condições objetivas responsáveis pela sua natureza, produção e desenvolvimento. Observou-se então que a prática docente no ambiente carcerário, locus desta pesquisa, é realizada em precárias condições quanto à utilização de material e recursos didáticos, sem valorização profissional e sem o reconhecimento por parte dos demais profissionais do sistema.

Os professores têm limitação de recursos e materiais didáticos para realizarem suas aulas e estas podem ser interrompidas a qualquer tempo em que a segurança do presídio identificar situações que coloquem em risco a vida de todos que estiverem presentes. Diante dessas situações é necessário refazer o planejamento para trabalhar, na aula seguinte, as atividades que foram suspensas. Mesmo com toda especificidade do ambiente prisional, os professores exercem sua prática docente sem formação inicial e continuada, desenvolvendo seus saberes com as vivências e experiências do cotidiano.

Para atender ao objetivo específico sobre o perfil de formação, inicial e continuada, dos professores que atuam no CPFOC, em Rio Branco-Acre, bem como os saberes específicos e necessários à sua atuação profissional, considerando a complexidade do exercício da docência entre as grades, constatou-se nos dados levantados e no relato dos entrevistados, a ausência de formação inicial e continuada que trate dos saberes específicos necessários para a atuação profissional nesses ambientes. Esses saberes são construídos nos conflitos diários no exercício da profissão, permeados pelos contratempos existentes, pela troca de experiência entre os pares e com os próprios alunos.

Ademais, a partir da percepção dos professores, buscou-se uma compreensão de como ocorre a prática pedagógica no complexo penitenciário, de forma a possibilitar/facilitar a recuperação e a reintegração social da pessoa privada de liberdade e, como resultado, obteve-se que esse processo ressocializador é permeado por inúmeros fatores que vão além da atividade educativa. Dessa forma, a atividade docente se torna ainda mais desafiadora dentro do sistema prisional, sendo considerada pelos professores como um ato de resistência.

Constatou-se ainda que os principais desafios presentes no cotidiano da prática docente no cárcere, além da ausência de formação continuada específica para os professores que atuam nesses espaços, há ausência de formação, também, para os demais profissionais do sistema, de modo que as ações sejam alinhadas com o mesmo propósito, qual seja, devolver à sociedade pessoas preparadas para o convívio social capazes de reconstruírem suas vidas com dignidade. E compreendeu-se que a educação no ambiente prisional tem por finalidade oferecer oportunidade, para que a pessoa presa, possa ressignificar a sua vida por meio de situações que favoreçam uma reflexão crítica sobre sua realidade no intuito de transformá-la.

Sendo assim, a partir da percepção dos professores, a prática docente no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, se configura como uma atividade desafiadora, ou até mesmo, como um ato de resistência, declarado por um dos docentes entrevistados e encarado com responsabilidade e satisfação por partes dos professores. Analisar como os professores compreendem o trabalho que realizam permitiu aprofundar o entendimento sobre a educação no sistema penitenciário e quão complexa é a atividade docente nesses espaços, considerando as particularidades existentes, a falta de formação que prepare os profissionais com os conhecimentos e saberes específicos e necessários para atender as especificidades da população carcerária e a significância da prática docente para a pessoa presa e para a sociedade como um todo.

Evidenciou-se ainda, que há vários dispositivos jurídicos que asseguram a educação para pessoas privadas de liberdade, no entanto, não há evidências de acompanhamento e fiscalização dessas ações para identificar as reais necessidades e, até que ponto está sendo aplicado o que preconiza a legislação. Deste modo, pretende-se com esta pesquisa possibilitar reflexões e análises que possam despertar inquietações em educadores/as e demais profissionais, para dessa forma, trazer cada vez mais para a arena de debates e discussões a temática sobre educação no sistema prisional e sobre os professores que trabalham nos presídios que, com ousadia e perseverança, se dispõem, diariamente, a fazer a diferença na vida daquelas pessoas.

## REFERÊNCIAS

ACRE, Diário Oficial do Estado. **Resolução n. 201/2013**. Fixa Normas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal do Estado do Acre. Rio Branco, 2013. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/conselho-estadual-de-educacao>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ACRE. **A política e organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre**. Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Estado de Educação, 2008.

ACRE. **Instituto de Administração Penitenciária**. Departamento de Reintegração Social – Divisão de Educação Prisional. Disponível em: <http://iapen.acre.gov.br/dep/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Instituto de Administração Penitenciária. **Plano Estadual de Educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional**, 2021.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALARCAO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p. 11-42, jul./dez. 1996.

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** [online]. v. 32, n. 3, p. 909-929. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62926>. Acesso em: 22 dez. 2020.

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na era Vargas e no nacional desenvolvimentismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.102–123, 2006. Disponível em: <https://classroom.google.com/u/1/c/MTgzMzgwNTkxNTQ1>. Acesso em: 7 de nov. 2020.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, K. M. A.; SANTOS, S. Discutindo a formação de professores da educação de jovens e adultos (EJA) para os sistemas prisional e socioeducativo. **Revista Educação e Ciências Sociais** [online]. 2020, v. 3, n.4. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/7782>. Acesso em: 10 jan. 2022.

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

BESSIL, M. H.; MERLO, A. R. C. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 21, n. 2, p. 285-293, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000200285&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000200285&script=sci_arttext). Acesso em: 20 Dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/D7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7626.htm). Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Execução Penal: Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**: institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Coordenação de Publicações, 2008. 121 p. – (Série Legislação; n. 11). Disponível em: <http://bd.camara.leg.br>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011**. Dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 2011. **Disponível em:** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm). Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 20 set 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. SISDEPEN - junho de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução n. 14, de 11 de novembro de 1994**. Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. Brasília, 1995. Disponível em: Disponível em <http://portal.mj.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Resolução n. 03, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14906](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906). Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192). Acesso em: 27 fev. 2021.

CABRAL, P.; ONOFRE, E. M. C.; LAFFIN, M. H. L. F. EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade. **Educação & Realidade** [online]. 2020, v. 45, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623696663>>. Acesso em: 10 jan. 2022

CARLOS, N. L. S. D.; MENESES, R. M.; MEDEIROS NETA, O. M. A Lei nº. 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. **Research, Society and Development**, [S. l.], [online], v. 9, n. 10, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://classroom.google.com/u/1/c/MTgzMzgwNTkxNTQ1>. Acesso em: 12 dez. 2020

CARVALHO, O. F. A educação Prisional no Brasil: identidade, diretrizes legais e currículo. **Interfaces da Educação** [online], Paranaíba, v.3, n.9, p.94-105, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/557/521>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, A. J. O.; PEREIRA, H. O. S. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos** [online], v. 22, n. 4, p. 344-352, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.224.12/60746615>. Acesso em: 2 fev. 2021.

DUARTE, S. M.; MONTEIRO E. M. Diretrizes para educação nas prisões: analisando a prática. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18740\\_11285.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18740_11285.pdf). Acesso em: 21 fev. 2021.

FERREIRA, W. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. e-Mosaicos – **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, [online] (Cap-UERRJ), Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-59, 2013

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 15ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCO, M. A. R. S. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **ESTUDOS. Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 97 (247). Sep-Dec, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura), ano de digitalização: 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 74ª. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito / Moacir Gadotti. – 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente. *In: O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*/Bernadete A. Gatti (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, B. A. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. *In: Professores do Brasil: novos cenários de formação* / Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Cap. VI, p. 177-210) – Brasília: UNESCO, 2019.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997.

HILSDORF, M. L. S. As iniciativas dos republicanos. *In: HILSDORF, M. L. S. História da Educação Brasileira: leituras*, [online]. São Paulo: Cengage Learning, 2017, p. 55-68.

JULIÃO, E. F. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. *In: Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, [online]. Diversidade do público da EJA. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo japonês, n. 18, p.73-84, 2006.

JULIÃO, E.F. Proposta pedagógica EJA e educação prisional educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. *In. Salto para o Futuro, EJA e educação prisional*, Boletim 06, Brasília: MEC/ SECAD, p. 3-15, 2007. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja\\_prisao/saltopfuturo\\_edprisional.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf). Acesso em: 27 fev. 2021.

JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2009. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 05 set. 2022.

JULIÃO, E. F. Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, [online]. Dossiê Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem no século 21, v. 21, n. 75, p. 1-20. 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1314>. Acesso em: 21 fev. 2021.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

LEINEKER, M. S. L. **EJA: diversidade e contexto histórico** / Mariulce da SilvaLeineker, Maria Regina da Silva Vargas, Margarth de Fátima Maciel. - - Guarapuava: Ed. Da Unicentro, 2009.

LEME, J.A.G. **A cela de aula**: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação os presídios. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2002.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], v. 86, n. 212,

2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2941>. Acesso em: 5 mar. 2022.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. – 2. Ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MELO, S. M. A. B.; SILVA, R. J.; LOPES, E. B. Um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. *Avanços & Olhares. Revista Acadêmica Multitemática do IESA* [online]. 2020. Disponível em: <https://revista.institutoiesa.com/arquivos/598>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, S. F. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORICONI, G. M. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. *In: O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*/Bernadete A. Gatti (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992. **Repositório da Universidade de Lisboa**. FPCE-UOE-HEEC - Capítulos de livros, pp. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 15 fev. 2022.

NÚÑEZ NOVO, Benigno. A educação prisional no Brasil. **Revista Jurídica Portucalense** [online]. Journal volume & issue, n. 22, p. 166-181, 2018. Disponível em: <https://doaj.org/article/b2fc5ef5857d479690b9223bbfac0294?gathStatIcon=true>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/129>.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In: Educação Escolar entre as grades*, 2007. p. 11-28. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/escola-da-prisao-espaco-de-construcao-da-identidade-do-homem-aprisionado>. Acesso em: jan. 2021.

ONOFRE, E. M. C. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... Um quê de utopia? **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 47, p. 205-219, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048>. Acesso em: 20 Dez. 2020.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 239-255, 2015. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbtpcpDjjhKkgjgZNcC3r/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: jan. 2021.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão & Ação** (2009-01-01). Journal volume & issue. Vol. 17, no. 1,

pp. 227 – 244. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 11 maio 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Pimenta, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, [online], Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1993000100003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003). Acesso em: 16 fev. 2021.

SAUL, A; Voltas, F. Q. Paulo Freire e Antônio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 134-151, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://online.unise.br/seer/index.php/reflex/index>.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Revista Em Aberto** [online], Brasília, v. 24, n. 86, nov. 2011. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/26.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SILVEIRA, J. B.; FAJARDO, G. P.; SANTOS, R. C. G. Educação de Jovens e Adultos: os pressupostos teóricos e a contribuição de Paulo Freire. In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco. Lutas e Conquistas da EJA: discussões temáticas acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos, pp. 51-72. **Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD**, [online]. Editora da FURG, 2013. Disponível em: <https://sead.furg.br/images/cadernos/Novos/Cadernos/Volume09.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 13. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THOMPSON, A. **A questão penitenciária**. – Rio de Janeiro: Forense, 2002.

VARGAS, F. F. G. R.; VARGAS, G. C. R.; SANTOS, R. C. G. História da Educação de Adultos no Brasil (1549-1998). In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco. Lutas e Conquistas da EJA: discussões temáticas acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos, pp. 31-48. **Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD**, [online], Editora da FURG, 2013. Disponível em: <https://sead.furg.br/images/cadernos/Novos/Cadernos/Volume09.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação** [online]. 2019, v. 19. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

## APÊNDICES

### APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa de mestrado: **A PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE: CONDIÇÕES, TENSÕES E DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINAR SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE**

Pesquisador Responsável: Williane da Silveira Sousa Sanches

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) para ser participante da pesquisa de mestrado intitulada **“A prática docente no cárcere: condições, tensões e desafios do processo de ensinar sujeitos privados de liberdade”** de responsabilidade da pesquisadora Williane da Silveira Sousa Sanches, sob a orientação da Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso esteja de acordo com as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peça que rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo realizar uma análise acerca da educação no sistema prisional, enfatizando o trabalho docente no Complexo Penitenciário Francisco D’Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-AC, com o intuito de investigar a prática pedagógica como um todo e a importância de tal prática para o processo de ressocialização das pessoas em situação de privação de liberdade, e como docente na área delimitada, sua contribuição é de suma importância para a pesquisa.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário que serão disponibilizados pela pesquisadora. As reuniões ocorrerão de forma presencial com participação dos professores que atuam no estabelecimento prisional pesquisado com possibilidade de gravação e duração de 1-2 horas, aproximadamente. Caso seja necessário, será marcada nova reunião para concluir a entrevista. A gravação produzida será utilizada somente para os fins específicos da pesquisa, mantendo a privacidade e confidencialidade dos participantes.

3. Os riscos desta pesquisa estão relacionados aos critérios da ética profissional, por ser um assunto que envolve percepções sobre questões da prática profissional dos participantes, mediante o uso de questionários e entrevistas. Para tal, os procedimentos utilizados neste estudo seguem os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, de acordo com o que está estabelecido na Resolução nº 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Para minimizar e/ou evitar riscos que possam resultar em transtornos de qualquer natureza aos participantes do estudo, a pesquisadora se compromete a tomar as devidas precauções e cuidados na análise dos dados coletados, tendo em vista que o procedimento de análise de conteúdo será realizado com total rigor e foco nas ideias centrais.

4. Os benefícios esperados com realização desta pesquisa são: a) Verificar em que condições de trabalho os professores realizam sua atividade docente no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, considerando as relações entre as condições objetivas e as condições subjetivas de forma articulada, responsáveis pela sua natureza, produção e desenvolvimento; b) Descrever o perfil de formação, inicial e continuada, dos professores que atuam no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, bem como os saberes específicos e necessários à sua atuação profissional, considerando a complexidade do exercício da docência entre as grades; c) Compreender como os docentes exercem sua prática pedagógica e como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no Complexo Penitenciário Francisco D'Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, de forma a possibilitar/facilitar a recuperação e a reintegração social do sujeito encarcerado; d) Identificar os principais desafios presentes no cotidiano do seu trabalho docente, considerando que este é voltado aos sujeitos privados de liberdade e quais as principais situações de conflitos e tensões que vivenciam diariamente nesse contexto sala e cela/escola e prisão. Em relação ao benefício decorrente da sua participação, pode-se considerar que serão indiretamente, pois as informações coletadas subsidiarão a construção de conhecimentos em docência nas prisões, fomentando debates científicos sobre o tema pesquisado com o intuito de evidenciar a importância do trabalho docente no espaço carcerário e os desafios enfrentados para realizar a prática docente.

5. Os participantes não terão despesas para participar da pesquisa e tem total liberdade para interromper a sua participação a qualquer momento. Também não receberão nenhuma remuneração, nem nada referente a compensação.

7. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Williane da Silveira Sousa Sanches, pesquisador (a) responsável, telefone: 68 99229-6598, e-mail: [willianesousa\\_ac@yahoo.com.br](mailto:willianesousa_ac@yahoo.com.br), bem como, com a orientadora Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, e-mail: [ednaceli@yahoo.com.br](mailto:ednaceli@yahoo.com.br).

Saliento que uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado em todas as páginas pelo pesquisador responsável e pelo participante, será disponibilizada ao participante da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em ser participante da Pesquisa acima descrita.

Autorizo a gravação de áudio e imagem.

Não autorizo a gravação de áudio e imagem.

Rio Branco-AC, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do participante

---

Williane da Silveira Sousa Sanches  
Pesquisadora responsável

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

O presente questionário é parte da pesquisa intitulada: “**O trabalho docente no cárcere: condições, tensões e desafios do processo de ensinar pessoas privadas de liberdade**” a qual está sendo desenvolvida pela orientanda Williane da Silveira Sousa Sanches e pela orientadora Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno por meio do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. A pesquisa tem como objetivo analisar a prática docente dos professores do Complexo Penitenciário Francisco D’Oliveira Conde (CPFOC), em Rio Branco-Acre, a partir de suas percepções e considerando as condições de trabalho, a formação, os saberes e suas práticas pedagógicas voltadas à escolarização das pessoas privadas de liberdade. É importante ler atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, antes de responder este questionário, e se estiver de acordo, após assiná-lo, por favor, responda as questões da pesquisa. Não será necessário se identificar. Todas as informações fornecidas terão sigilo absoluto, sendo utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Agradecemos a sua colaboração.

### I – PERFIL PESSOAL

**Sexo:**

Masculino     Feminino

**Faixa etária:**

- Entre 18 e 23 anos
- Entre 24 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Acima de 51 anos

**Estado Civil:**

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Separado (a); Divorciado (a); desquitado (a)
- Viúvo(a).
- União estável

**II – PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL**

1. **Nível de Formação:**
  - ( ) Ensino Superior completo
  - ( ) Especialização
  - ( ) Mestrado
  - ( ) Doutorado
2. **Área de formação:**  
Resposta \_\_\_\_\_
3. **Atua em qual nível de escolaridade?**
  - ( ) Alfabetização
  - ( ) EJA I
  - ( ) EJA II
  - ( ) Ensino Médio
4. **No caso de a opção marcada ser EJA II ou Ensino Médio, em qual disciplina?**  
\_\_\_\_\_
5. **Há quanto tempo trabalha como professor (a) no sistema penitenciário?**
  - ( ) Menos de 1 ano
  - ( ) Entre 1 e 2 anos
  - ( ) Entre 3 e 5 anos
  - ( ) Mais de 5 anos
6. **Como você se sente em relação ao seu trabalho?**
  - ( ) Muito satisfeito(a)
  - ( ) Satisfeito(a)
  - ( ) Pouco satisfeito(a)
  - ( ) Insatisfeito(a)
7. **Com que frequência é ofertado curso de capacitação profissional na área de educação nas prisões para professores do sistema prisional?**
  - ( ) A cada 6 meses
  - ( ) Uma vez ao ano
  - ( ) Não é ofertado há mais de 1 anos
  - ( ) Não há cursos de capacitação profissional específicos para professores do sistema prisional.
8. **Você se sente preparado(a) para exercer seu trabalho docente no ambiente prisional?**
  - ( ) Sim. Me sinto preparado(a).
  - ( ) Não. Não me sinto preparado(a)
9. **Quanto ao material didático, de quem é a responsabilidade de disponibilizá-lo?**
  - ( ) IAPEN/AC
  - ( ) SEE/AC
  - ( ) Os professores providenciam
10. **Você recebe adicional de periculosidade por exercer suas atividades dentro da penitenciária?**
  - ( ) Sim
  - ( ) Não
11. **Como ocorre a contratação de professores para atuar nos estabelecimentos penais?**

**12. Existe alguma formação/capacitação específica para trabalhar no presídio?**

- Sim. Qual tipo? \_\_\_\_\_
- Não. Sente necessidade? \_\_\_\_\_

**13. Quanto a relação professor-aluno, você se sente:**

- Muito satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- Pouco satisfeito(a)
- Insatisfeito(a)

**14. Quanto a relação interpessoal com os outros profissionais do sistema prisional, você se sente:**

- Muito satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- Pouco satisfeito(a)
- Insatisfeito(a)

Obrigada pela sua contribuição!

## APÊNCICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisa de mestrado intitulada “**A prática docente no cárcere: condições, tensões e desafios do processo de ensinar pessoas privadas de liberdade**” de responsabilidade da pesquisadora Williane da Silveira Sousa Sanches, sob a orientação da Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno por meio do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC)

1. Como foi sua experiência inicial como professor(a) na educação prisional?
2. Como os professores planejam as aulas (o que ensinam, quais os materiais utilizados, há troca de experiências para compartilhar novos saberes)?
3. Quais as estratégias de ensino utilizadas para trabalhar com a EJA prisional?
4. Como são realizadas as avaliações da EJA prisional?
5. Quais os principais desafios para realizar o trabalho pedagógico na prisão?
6. Houve alguma situação de tensão e/ou conflitos durante a realização da sua prática pedagógica? Em caso afirmativo, comente e explique as estratégias adotadas para solucioná-la?
7. Há apoio por parte da SEE/AC ou do próprio IAPEN/AC para a realização das atividades educativas/ressocializadoras? De que forma?
8. Como se dá a relação dos professores com os reeducandos?
9. Como se dá a relação dos professores com os demais profissionais da Unidade Prisional? Há o envolvimento de todos no processo educativo/ressocializador?
10. Como você vê o trabalho docente nesses estabelecimentos?
11. O que é trabalhado na formação/capacitação para professores do sistema prisional? Há uma didática específica para esse público?
12. Na sua opinião a formação/capacitação é satisfatória? Em caso negativo, o que falta para melhorar?
13. Para você, qual a finalidade da educação nos estabelecimentos prisionais? Esta finalidade está sendo alcançada? Se a resposta for negativa, o que você acha que poderia melhorar para alcançar a finalidade?

***Obrigada por contribuir com a realização dessa pesquisa. Sem a sua participação, não seria possível realizá-la.***