

Trabalho docente em espaços prisionais: valorização e condições de trabalho

Teaching work in prisons: appreciation and working conditions

Trabajo docente en las cárceles: apreciación y condiciones de trabajo

Gesilane de Oliveira Maciel José
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Coxim
gesilane.jose@ifms.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-5868-8459>

Yoshie Ussami Ferrari Leite
Unesp/ Presidente Prudente
geisamaci35@gmail.com
[https:// orcid.org/0000-0003-4410-1236](https://orcid.org/0000-0003-4410-1236)

RESUMO

A pesquisa investiga como ocorre o processo de trabalho e as condições oferecidas ao docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos em escolas inseridas em prisões. Para isso, busca-se identificar como se organiza a escola em suas condições materiais, físicas, pedagógicas e nas relações contratuais do trabalho docente. A abordagem é de cunho qualitativo realizado por meio de entrevistas narrativas com professores que lecionam em unidades penais. O estudo mobiliza pistas de que o trabalho do educador se realiza em condições frágeis, inadequadas e sem o reconhecimento formal e a devida valorização docente. Tais condições geram, por consequência, sensação de insegurança profissional e falta de perspectiva de ascensão na carreira. Assim, a qualidade do trabalho pedagógico, depende, quase que exclusivamente, do interesse e compromisso político e social do professor.

Palavras-chave: Condições de trabalho. Educação de jovens e adultos. Educação em prisões. Trabalho docente.

ABSTRACT

The research investigates how the work process occurs and the conditions offered to the docent to exercise in the Education of Youth and Adult in schools placed in prisons. In this regard, it is sought to identify how school is organized in its material, physical, pedagogical conditions and in the contractual relations of the teaching work. It is a qualitative nature approach conducted through narrative interviews with teachers who teach in penal units. The study mobilizes clues that the work of the educator is carried out in fragile conditions, inadequate and without formal recognition and the proper appraisal of teachers. As a result, such conditions generate a feeling of professional insecurity and absence of perspective of career advancement. Thus, the quality of the pedagogical work depends almost exclusively on the teacher's political and social interest and commitment.

Keywords: *Education in prisons. Teaching work. Youth and adult education. Work conditions.*

RESUMEN

La pesquisa investiga como se produce el proceso de trabajo y las condiciones que se ofrecen al docente para actuar en la educación de jóvenes y adultos en escuelas de las cárceles. Para eso, se busca identificar como se organiza la escuela en sus condiciones materiales, físicas, pedagógicas y en las relaciones contractuales del trabajo docente. El enfoque es de naturaleza cualitativa realizado a través de entrevistas narrativas con profesores que enseñan en unidades penales. El estudio moviliza pistas de que el trabajo del educador ocurre/se realiza en condiciones frágiles, inadecuadas y sin reconocimiento formal y la debida valoración docente. Tales condiciones generan, en consecuencia, un sentimiento de inseguridad profesional y falta de perspectivas de avance en la carrera profesional. Por lo tanto, la calidad del trabajo pedagógico depende casi exclusivamente del interés y compromiso político y social del profesor.

Palabras clave: *Condiciones de trabajo. Educación de jóvenes y adultos. Educación en las cárceles. Trabajo docente.*

Introdução

A partir da experiência docente vivenciada em unidades prisionais, foi possível observar quantas tensões e entraves educacionais e políticos estão presentes no trabalho dos professores, o que suscita inquietações com relação às condições para exercer suas atividades didático-pedagógicas.

Em vista disso, busca-se compreender a dinâmica, o processo de trabalho e as condições sociais e materiais oferecidas ao professor/professora que atua em escolas inseridas na prisão para o desenvolvimento de suas atividades educacionais.

Cabe destacar, que o conceito de trabalho docente assumido apoia-se na perspectiva de Oliveira (2010), como uma categoria que abarca a caracterização do cargo, função e responsabilidades, além de outras atividades que extrapolam o espaço da sala de aula vividas no processo de trabalho. Quanto às condições do trabalho docente, designam pelo menos dois eixos: as condições de emprego, as formas de contratação, condição salarial, carreira e estabilidade; e, as condições objetivas vinculadas ao ambiente físico e pedagógico.

A investigação foi realizada no estado de Mato Grosso do Sul (MS) com sete professores que atuam em unidades prisionais em diferentes municípios, como Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Corumbá e Paranaíba. Os docentes possuem entre 3 a 11 anos de trabalho junto às pessoas privadas de liberdade, com formação Letras, Pedagogia, Matemática, Educação Física e outros. A coleta de dados ocorreu entre junho de 2018 e janeiro de 2019. Para preservar a identidade dos mesmos, optou-se em tratá-los de forma simbólica, no qual utilizou-se de metáfora escolhida com o nome de escritores, ativistas, militantes políticos e defensores dos direitos das minorias.

Como dispositivo de coleta de dados, adotou-se a entrevista narrativa, visto que é um empreendimento que procura superar o formato pergunta-resposta.

A narrativa possibilita que o narrador conte sua história, coloque sua experiência em uma sequência temporal ou atemporal, encontre explicação para os fatos e dialogue com os acontecimentos que constroem a vida individual e social, em contextos subjetivos e concretos (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Diante disso, a entrevista narrativa procura compreender a vivência do professor que atua em unidades prisionais, vinculado a contextos individuais e sociais, com histórias vividas e contadas, em meio às experiências não lineares.

Atendimento educacional em unidades prisionais no MS

A população carcerária no estado de Mato Grosso do Sul compreende mais de 16.000 pessoas privadas de liberdade, o que a torna a primeira em contingente prisional com relação aos demais estados que compõem a região do Centro-Oeste, além disso, representa o dobro da média nacional, se considerada a proporção de grupos de 100 mil habitantes. Como uma das possíveis explicações para um índice tão elevado de

aprisionamento, cita-se a localização de fronteira com o Paraguai e Bolívia, países produtores de drogas como a maconha e cocaína. Somado a isso, essa tendência potencializa-se por fazer divisa com cinco estados (Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná), facilitando o circuito de rotas do tráfico internacional de drogas e de contrabando de armas.

Em vistas de contribuir com medidas socioeducativas direcionadas ao sistema prisional, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) estabelece políticas para a oferta da educação em unidades penais. Cabe destacar que o estado tornou-se um dos primeiros da Federação a elaborar seu Plano Estadual para o atendimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) à pessoa privada de liberdade, mesmo antes da homologação das Diretrizes Nacionais. O Plano Estadual ganhou maior visibilidade a partir do ano de 2003, com a implantação de uma escola específica para oferta educacional em unidades prisionais.

A proposta da EJA em unidades de restrição de liberdade é de “criar um contexto educativo favorável de inclusão, que visa a combater os obstáculos dos detentos ao acesso aos recursos intelectuais, fornecendo-lhes meios e mecanismos para acessarem a educação e, assim, transformações sociais” (JOSÉ, 2017, p. 198).

Atualmente, as atividades escolares ocorrem por meio de 27 extensões, distribuídas em 18 municípios diferentes. Tais extensões estão vinculadas às escolas da rede estadual que além de atender ao ensino regular, assumem o ensino em unidades prisionais. As ações pedagógicas estão pautadas pelo Projeto Pedagógico Conectando Saberes – Unidades com Privados de Liberdade Etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Segundo dados disponibilizados pela Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário – Agepen (2018), estão matriculados na rede estadual, 611 estudantes em fase inicial (alfabetização e séries iniciais), 812 nas séries finais do ensino fundamental e 398 no ensino médio. Ao total, são atendidos 1.821 alunos do ensino básico em todo estado, o que equivale a uma média de 11% de atendimento educacional.

De forma geral, a estrutura oferecida para as atividades educacionais em presídios está contemplada da seguinte forma:

ESPAÇO	QUANTIDADE
Salas de aula	94
Bibliotecas	18
Bibliotecas – espaços adaptados	09
Laboratório de informática	09
Salas equipadas para EaD	03
Área para prática de esportes	08
Pátios para prática esportiva – adaptados	17
Salas de professores	05

Tabela 1 – Estrutura disponibilizada para a oferta educacional em espaços prisionais no MS.

Fonte: AGEPEN (2018); MATO GROSSO DO SUL (2015).

Com relação ao acervo da biblioteca, estão disponíveis pelo menos 26.845 obras, sendo que pelo menos 50% do acervo é constituído de livros “didáticos” doados pelas editoras no qual muitos estão desatualizados, inclusive as obras jurídicas. Vários acervos estão alocados em locais adaptados (AGEPEN, 2018; MATO GROSSO DO SUL, 2015).

A organização curricular se complementa por meio da Base Nacional Comum Curricular, estruturada em três módulos por meio de salas multisseriadas, quais sejam: o inicial do 1º ao 5º ano, intermediário do 6º ao 9º ano, e final que corresponde ao ensino médio. O currículo estabelece-se por áreas de conhecimento e articula-se a eixos temáticos, que abordam temas como identidade cultural, cidadania e trabalho, sociedade e meio ambiente, saúde, tecnologia, economia e globalização, entre outros.

Contratação de professores para atendimento à pessoa privada de liberdade

Atualmente existe, em média, 200 docentes em regime de contratação temporária para atender à educação básica na modalidade EJA nas unidades prisionais do estado. Além de lecionar em estabelecimentos penais, esses docentes também podem fazer parte de outras escolas públicas ou particulares, inclusive devido ao caráter temporário.

Embora a legislação tenha previsto que o professor temporário deve ser convocado se não houver candidatos habilitados em concurso público, na prática, para

essa escola, a Secretaria de Educação sempre priorizou a contratação de docentes com vínculo provisório. Até o momento, não houve publicação de editais para concurso público a fim de atender as unidades prisionais.

A convocação desses docentes está amparada pela Lei Complementar nº 266, de 10 de julho de 2019, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com a Lei, a convocação se efetiva por meio de Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária, formado a partir da realização de processo seletivo simplificado. Tal processo é composto por uma prova objetiva, de caráter eliminatório e análise curricular, de caráter classificatório. O Banco de Reserva é regido por edital específico com validade de 2 anos.

A contratação se estabelece em Regime Jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (art. 19) e se efetiva no início do ano letivo com duração de até 12 meses, prorrogável por igual período.

Ao professor, nessa condição, é assegurado às férias com abono, gratificação natalina, licença para tratamento de saúde, estabilidade para as gestantes de até cinco meses após o parto e um adicional de 30% referente risco de vida (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

A legislação não prevê Progressão Funcional (movimentação do servidor de um nível para outro superior na mesma classe) e Promoção Funcional (a passagem de uma classe para outra imediatamente superior, dentro da mesma categoria funcional) para docentes com vínculo temporário.

Com relação às exigências profissionais, o Projeto Pedagógico estabelece que os docentes devem ter características específicas condizentes com a modalidade do ensino em questão, atendendo as especificidades do aluno e do ambiente carcerário. O professor deve assumir o papel de mediador do conhecimento, trabalhar em processos de construção reflexiva de suas ações, de forma a repensar como seu trabalho se articula com a reinserção de pessoas privadas de liberdade (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O documento de contratação, entre outras responsabilidades, prevê que o vínculo entre a escola e o professor se estenda durante o período estabelecido na planilha de convocação do mesmo, podendo ser renovado ou não pela gestão escolar.

Com relação às infrações e faltas graves, o docente deve responsabilizar-se em âmbitos tanto civil, criminal ou penal, quando necessário. Entre os casos, destacam-se:

apresentação do professor trajado inadequadamente; portando qualquer aparelho móvel que possibilite a comunicação externa; estabelecer qualquer forma de comunicação com os alunos para além da extensão; enviar ou receber correspondências ou recados de alunos para o meio externo; receber ou dar qualquer espécie de presente, ainda que simbólico; mediar aulas com produtos contrabandeados, tais como CD, DVDs ou outros; estender o período do intervalo ou liberar os alunos mais cedo; apresentar-se na unidade com materiais pedagógicos não autorizados pela coordenação pedagógica; atender solicitações dos alunos que não sejam pertinentes à rotina escolar; deixar de participar da Jornada Pedagógica, Capacitação dos Professores, Formações Continuadas e Conselho de Classe, sem justificativa (ESCOLA REGINA BETINE, 2018).

O documento ainda prevê que, caso haja advertência, será levada em conta na renovação do contrato. Na incidência de três advertências, somadas as individuais e ou coletivas, o professor será desligado ao término do bimestre/semestre.

Quanto à remuneração, é observada a formação profissional correspondente:

Professor 40 horas	
FORMAÇÃO	SALÁRIO
Normal Médio/Magistério	2.733,22
Graduação sem Licenciatura	3.690,00
Graduação com Licenciatura	4.100,00
Especialização	4.373,27
Mestrado/Doutorado	4.510,00

Tabela 2 – Tabela de remuneração do profissional convocado

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2019).

Para o profissional convocado com carga horária inferior a 40 horas semanais, o valor da remuneração é calculado, proporcionalmente, às horas trabalhadas. Além disso, é acrescido ao vencimento-base um adicional de risco de vida que equivale a 30% (até o ano de 2019 o adicional correspondia a 50%. A alteração entrou em vigor a partir de janeiro de 2020).

Posto isso, na próxima seção serão apresentados recortes das narrativas dos professores participantes dessa pesquisa, a respeito de como percebem seu trabalho em espaços prisionais.

Narrativas dos professores que atuam em unidades prisionais

Para organizar esta seção de forma didática, os relatos serão analisados da seguinte forma: condições materiais de trabalho (aspectos físicos e pedagógicos); carreira, contrato de trabalho e autonomia; e condições subjetivas de trabalho (como o docente compreende seu trabalho).

Na maior parte dos relatos dos docentes, predomina o discurso de que a **estrutura física** é inadequada para a oferta educacional.

Os presídios têm uma estrutura muito defasada, as salas de aulas não são ideais para o ensino, umas até faltam ventilador, luz. (BETINHO). Nos primeiros dias parecia que eu ia morrer sufocada, além do prédio ser todo cheio de mofo, infiltração, tem até goteira dentro da sala de aula, tudo mofado, um aspecto muito ruim. Poderia ser diferente, as cortinas estão caindo (PAGU). As dificuldades maiores que eu vejo em questão de estrutura física, a nossa sala é muito pequena, ela é abafada, quente, não é arejada [...] (LAUDELINA).

Os relatos apontam a precariedade da estrutura física, como salas de aula pequenas, com infiltração, cortinas caindo, com pouca ventilação e iluminação.

Em outros momentos, descrevem de forma geral problemas como: falta de laboratório de tecnologia, que, quando existe, no geral, os computadores são desatualizados; banheiros em locais inadequados (como por exemplo, dentro da biblioteca); falta de projetor multimídia (em algumas unidades); as bibliotecas encontram-se defasadas, tratadas como um despejo de obras que não servem mais para outras escolas; falta de sala de professores (na grande maioria); e, falta de espaço para educação física. Nesse sentido, nota-se que a precariedade é predominante em diversas escolas inseridas em prisões no estado.

Pesquisas realizadas por Lourenço e Onofre (2011), Onofre (2007) e Torres (2011) caminham na mesma direção e destacam que o espaço para oferta educacional é constituído – em várias unidades – de maneira improvisada e precária, normalmente, com adaptações de outros espaços.

A improvisação é justificada, em alguns casos, por falta de apoio da gestão administrativa da unidade, por falta de recursos humanos e financeiros, ou até mesmo

devido à falta de interesse da gestão pública estadual em oferecer melhor qualidade educacional. Tal condição, inclusive, constitui-se como um impedimento para atender a garantia do acesso de todos à educação, caso haja maior demanda em unidades prisionais.

Nísia comenta que essa situação prejudica inclusive suas ações pedagógicas:

Como você vai dar uma aula diferenciada? [...]. Você quer fazer algo diferente, uma aula dinâmica, não pode dar uma aula dinâmica porque a sala é pequena. Você quer trabalhar com jogos também não pode trabalhar porque a quantidade de alunos é muito grande, e você não consegue dar atenção para todos. Falta estrutura (NÍSIA).

Hypolito (1991, 2012) assevera que são recorrentes os diagnósticos mostrando as condições precárias da escola pública, com prédios escolares sem manutenção, com falta de material e recursos didáticos. O autor ainda afirma que “as condições de trabalho têm sido negligenciadas a ponto de ser aumentado assustadoramente a precarização do trabalho docente. [...] Não se pode falar em educação de qualidade, porquanto as condições de produção do trabalho de ensinar persistam precárias” (HYPOLITO, 2012, p. 227).

Scarfó (2002) destaca que uma das condições básicas para a garantia da educação em direitos humanos no cárcere se estabelece pelo atendimento adequado para a realização de atividades educacionais, culturais, recreativas e esportivas, oferecendo preliminarmente estrutura física adequada, como iluminação, cadeiras, mesas, quadros-negros, espaço confortável para os alunos, bibliotecas atualizadas, instalações sanitárias, água potável, etc. Trata-se de um atendimento fundamental para a garantia do princípio da acessibilidade e da disponibilidade, conforme previsto pela Comissão Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais.

No que concerne aos **materiais didáticos**, as narrativas percorrem pelo mesmo problema. Quando as unidades recebem o material pedagógico estes são insuficientes para o atendimento ao aluno, exigindo que os docentes tenham que lançar mão de recursos próprios.

O material era muito pouco. Aqui fora [em escolas comuns] vinha um kit para cada aluno, e lá não, vinha um kit para dividir entre os alunos, e às vezes faltava material, por exemplo, borracha, lápis, cola, etc. [...] Nós fazíamos uma vaquinha com os professores de cada sala e comprávamos esse material que estava faltando, lápis, borracha, até giz faltava (ALZIRA).

Os cadernos sempre chegam atrasados. O aluno nunca tem lápis, caneta, nunca tem nada. [...] Você não tem estrutura, eu falo assim, um jogo, uma cartolina, uma cola. Quando você quer trabalhar tem que ser do bolso do professor (NÍSIA).

A cada início de ano letivo, a Secretaria de Estado de Educação entrega uniformes e *kits* escolares para as escolas da Rede Estadual de Ensino, contudo, nas unidades prisionais, segundo relato dos docentes, esse material é entregue em menor quantidade e precisa ser dividido para que todos tenham acesso.

Os discursos não se diferem de outras realidades escolares fora do espaço prisional, em que o professor, para não prejudicar a realização de suas atividades, investe financeiramente na compra de materiais e recursos didáticos diversos. Tal situação contraria a LDB em seu artigo 4º, item VIII, o qual aponta que é dever do Estado garantir atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, alimentação e assistência à saúde.

Também há relatos de situações nas quais estudantes comercializam alguns materiais recebidos em troca de favores ou negociações de objetos ilícitos ou lícitos, e acabam desguarnecidos do material escolar. Diante da falta destes, o professor se depara com a dificuldade de realizar as atividades propostas, o que o leva a recorrer a seus próprios recursos.

Posto isso, percebe-se que a estrutura oferecida para o desenvolvimento das atividades educacionais, de forma geral, é inadequada e precária; os materiais pedagógicos, ainda que uma parte seja disponibilizada aos estudantes, são insuficientes para a realização do trabalho docente; os livros estão desatualizados e também são descontextualizados, sobretudo, da realidade do cárcere, inclusive devido à exigência da escola, em desenvolver projetos interdisciplinares que integrem a formação vinculada ao trabalho profissional.

Nas narrativas dos docentes, também foi mencionado o desafio do trabalho do professor com relação aos **aspectos pedagógicos em ensinar em salas multisseriadas**.

O mais difícil que eu sempre achei é a questão das salas multisseriadas. [...] É um desafio muito grande [...]. Então trabalhar com EJA é muito difícil (BERTHA).

Era multifaseada a sala, então era muito desgastante para o professor. Preparar várias provas diferentes, vários planejamentos diferentes, então era bem cansativo (ALZIRA).

De fato, esse é um dos obstáculos enfrentados pelo educador. Embora a escola seja formada por um quantitativo menor de estudantes, se comparado às escolas regulares, há um desafio, próprio da modalidade EJA, em trabalhar com variados níveis de aprendizagem.

Destacam-se também os desafios político-pedagógicos, considerando que há uma visão adotada nesse tipo de modalidade com o formato de escolarização tradicional, em que se contempla uma relação hierárquica entre educador-educandos, fragmentação de conhecimentos, perda de sentidos, descontextualização das realidades e uma tendência à “infantilização” dos sujeitos da EJA, não os reconhecendo como pessoas jovens e adultas que possuem trajetórias, conhecimentos, necessidades, experiências e desejos (RIBEIRO; CATELLI JR; HADDAD, 2015).

Para combater o problema, Silva, Moreira e Oliveira (2016) defendem a necessidade de um novo projeto político pedagógico para a educação em prisões, que seja mais amplo, articule e integre os saberes existentes na prisão e o trabalho dos diferentes profissionais que desenvolvem ações distintas.

Sob outro aspecto, Arroyo (2006, 2014) destaca que os jovens que cursam a EJA, em sua maioria, quando frequentaram a escola, foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes e seletivos. Dessa forma, ao retomar os estudos nessa modalidade, seu percurso escolar torna-se truncado de volta à mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Diante desse entrave, sublinha a urgência de teorias e práticas de educação popular e escolar que considerem os Outros Sujeitos e Outras Pedagogias, fundados nos princípios de resistência, de libertação e emancipação.

Diante do exposto, nota-se a necessidade de repensar a oferta modular ou seriada direcionada aos estudantes da EJA, afinal atuar junto a esse público requer um método ativo, dialógico e participante, assim como propôs Freire (1987).

Em outro aspecto de análise diz respeito a **carreira docente com relação a remuneração e à forma de contratação e manutenção do vínculo empregatício**. Sobre a remuneração, há percepções distintas dos docentes.

Então o salário é razoável, eu acho que é tranquilo (LAUDELINA).
[...] Se você falar assim “Você acha que é o suficiente?”, “Não, eu acho que nós merecíamos mais”. [...] Qual a diferença de um professor que está dando aula em uma universidade para outro, você acha só porque eu não desenvolvo pesquisa? Mas eu desenvolvo outro trabalho, e o meu trabalho é muito mais, não estou dizendo que é mais difícil que o outro, mas é mais desafiador, certeza, isso eu posso te garantir (CHIQUINHA).

Com relação ao adicional de 30% indexado ao salário base referente ao risco de vida, alguns professores julgam como um importante incentivo, e há outros, que o consideram insuficiente diante da situação de risco ao lecionar no espaço prisional.

Então, eu acho que o risco de vida tinha que ser 100% como era no início e o governo decidiu tirar. [...] Mas o ideal seria ser os 100% porque realmente existe esse risco de vida (BETINHO).

Betinho, que lecionou por vários anos na instituição, relembra que, em anos anteriores, chegou a receber mensalmente adicionais de 50% e 100% equivalente ao risco de vida.

Ainda que o profissional tenha acesso a essa gratificação, segundo a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems), a Lei Complementar nº 266 de 11 de julho de 2019 em que alterou o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica, estabeleceu uma diferença na remuneração entre professores concursados e convocados, resultando na redução de 32% do valor salarial do docente em regime de contrato temporário, ou seja, há uma crescente desvalorização do profissional contratado, sobretudo daquele que trabalha em instituições penais.

Sobre a questão contratual, há uma sensação de insegurança permanente:

[...] desde que eu entrei, dizem assim, não conte com esse dinheiro, não faça planos seguros com esse dinheiro, porque hoje você pode contar e amanhã não pode. Porque você pode cometer um erro que pode ser fatal para você ser mandada embora. Seja um erro de perfil, de algum material que você levou e que não podia, e você não pediu autorização (BERTHA).

Há muitas regras e você tem que obedecer a todas elas se você quiser continuar dando aula lá, entendeu? Tudo quebra contrato lá. [...] Sempre foi assim, mas agora é mais rigoroso, qualquer coisinha você está sendo mandado embora (NÍSIA).

Um professor contratado é um nada também (CHIQUINHA).

Sabe-se que a contratação em regime temporário gera sensação constante de insegurança no trabalho docente, entretanto é importante destacar que o problema se intensifica no contexto carcerário, considerando que a fragilidade nas relações torna-se mais acentuada.

Para refletir sobre a questão, cabe retomar a perspectiva de Oliveira (2004) ao constatar que o trabalho docente tem sofrido precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. Em alguns estados, o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino chega a um número correspondente ao de trabalhadores efetivos.

Agregado a isso, a autora destaca que o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público se intensifica devido ao arrocho salarial, à inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários e à perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado.

Outra dificuldade é que, embora a contratação seja realizada por hora-aula, é exigida a dedicação exclusiva, com participação em todas as atividades promovidas pela escola, reuniões pedagógicas, planejamento, além de obrigatoriamente ter que fazer parte de projetos coletivos, entre outras atividades. Apesar de todo o envolvimento docente, o professor não possui controle sobre o processo de seu trabalho.

Torres (2011) considera que a contratação de 100% dos professores que lecionam em unidades prisionais do estado de Mato Grosso do Sul atende a outras finalidades, além da economicidade e precarização do trabalho. Para a autora, para além do fato dos trabalhadores não gozarem de estabilidade, os colocando numa condição precária, rotativa, a contratação também encobre uma possível necessidade de controlar a liberdade de expressão do profissional. “Isso coloca os professores em uma situação de alta exposição e vulnerabilidade diante dos acontecimentos ocorridos dentro da instituição prisão [...]”, [por exemplo, em casos relacionados à recepção e transmissão de uma denúncia de violações de direitos. Pois diante do regime de contratação, aquele professor que] “[...] não atua de acordo com a conveniência institucional, a qual está estritamente relacionada às necessidades do Estado, ele se vê em uma situação de iminente risco de perder o emprego” (TORRES, 2011, p. 99-100).

Sendo assim, o trabalho pedagógico desenvolvido pode ser interrompido a qualquer momento. Para Enguita (1989, p. 169), “a troca de professores de um ano para outro e, a partir de uma certa altura, de uma matéria ou atividade para outra propicia a despersonalização do papel ou, o que é a mesma coisa, sua universalização [...]”.

Perante essa situação, Enguita (1991) explica que o docente é considerado como um trabalhador proletarizado, pois se vê obrigado a vender sua força de trabalho produzindo mais do que recebe e perde controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho. Em sua ótica, não se pode entender a proletarização como uma mudança drástica de condição, mas como um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados.

No que concerne às demandas do **serviço burocrático** e **intensificações do trabalho docente**, os relatos enunciam que há excesso de burocratização.

Isso dificulta muito o trabalho porque o ensino prisional tem muita burocracia, muito documento, muita lei [...] (BETINHO).
Tudo tem que pedir autorização, nada você consegue sem autorização (NÍSIA).

De forma geral, os discursos referem-se à burocracia que é exigida aos docentes quando se dispõem a promover atividades diferenciadas. Para isso, é preciso formalizar uma solicitação para a entrada de materiais específicos e para a realização dessas atividades. Tal aprovação, vai depender tanto do parecer da coordenação da escola como da unidade prisional.

Em outros relatos, os docentes ainda mencionam outros processos de intensificação e sobrecarga de trabalho que decorrem de distintas responsabilidades que devem assumir, tais como: rigor no registro de presença e falta sob o risco de responder criminalmente, visto que é dado o direito de o estudante remir pena de acordo com os dias estudados; exigência em participar da realização do processo de seleção e classificação dos estudantes para ingresso na escola; cobrança do profissional em manter as turmas ativas e diminuir os índices de evasão escolar; controle técnico que visa à obtenção de resultados bem-sucedidos em suas ações; desenvolvimento de projetos interdisciplinares mesmo sem formação adequada; atuação como psicólogo e/ou assistente social, assumindo um papel de conselheiro e mediador de conflitos; e outras ações que exigem que o educador assuma uma conduta constante de vigilância e cautela.

Oliveira (2004) explica que o professor se vê em meio ao seu trabalho permeado por uma série de contradições e que desse profissional são cobradas variadas funções. Essas questões acabam por contribuir para um sentimento de desprofissionalização e perda de identidade profissional. A esse respeito, Nóvoa (1991) complementa que, em função das mudanças históricas e socioeconômicas, a imagem do docente foi se desagregando, sendo substituída por uma concepção multifuncional, em que diferentes papéis se misturam, como: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc. Em vista disso, os docentes são obrigados a buscar uma nova relação com a profissão e com seu trabalho pedagógico.

São atribuições que certamente contribuem com um cenário de intensificação do seu trabalho na medida em que têm de responder a exigências que extrapolam sua formação, não refletindo necessariamente em um reconhecimento formal ou retribuição adequada.

Evidentemente que a intensificação não acontece em sentido uniforme e homogêneo, mas de forma geral, esse movimento vai ao encontro das excessivas atividades desenvolvidas pelos professores, aumentado pela falta de tempo para atualização e qualificação profissional. Além disso, provoca um distanciamento entre a concepção e execução das ações, gerando a sensação de impotência frente a não continuidade das demandas a serem cumpridas.

Com relação à **autonomia do professor**, observou-se que a atuação docente está subordinada à forma como a unidade prisional e a coordenação escolar compreendem as relações estabelecidas no ambiente carcerário.

Tínhamos a liberdade de fazer os projetos, atividades que eram necessárias (BERTHA).
Eu gosto de trabalhar lá por conta disso, é um lugar que eu tenho uma liberdade muito grande para trabalhar (CHIQUINHA).
O professor não tem mais autonomia, não, acabou (NÍSIA).

Segundo os enunciados de Bertha e Chiquinha, há, em determinadas unidades, maior autonomia no desenvolvimento de projetos e na realização de atividades pedagógicas, diferente de outros locais, conforme descrito por Nísia, ou seja, há uma variação segundo a percepção dos responsáveis por cada unidade penal.

Nota-se que a autonomia mencionada nos enunciados se ocupa, principalmente, da realização de projetos e atividades pedagógicas. Não obstante, compreendemos que o conceito de autonomia pode ser entendido de forma mais ampla, como condição de participar da concepção e organização de todo o seu trabalho, o que habitualmente não acontece.

Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) mencionam o processo de proletarização dos trabalhadores em educação, enquadrando-os em condição de autonomia relativa. Para os autores, os docentes vinculam-se a um estágio intermediário de subordinação do trabalho ao capital, como um profissional liberal que trabalha como assalariado do Estado, que não é dono do produto de seu trabalho, mas possui certo grau de autonomia em relação ao processo de seu trabalho.

Essa seria mais uma situação de ambiguidade do professor, em que, de um lado, está alienado como os outros trabalhadores, ao possuir pouco espaço de participação na elaboração e na implementação das leis de educação e das políticas da escola, bem como de influenciar ou controlar aspectos importantes de sua vida profissional; e, de outro lado, dispõe de um espaço maior de autonomia e de certa liberdade nas programações em sala

de aula e no contato direto e pessoal com seus alunos (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991).

Portanto, nota-se que as condições de trabalho dos professores que atuam no cárcere se configuram como proletarizadas, na medida em que há um controle técnico e vigiado que se caracteriza pelo cumprimento formal das leis e pela obtenção de resultados bem-sucedidos, ao mesmo tempo em que não possuem o total controle dos meios e fins de seu trabalho, embora em alguns aspectos seja permitida certa autonomia na realização de atividades pedagógicas.

No último tópico de análise, os docentes descrevem **como se sentem ao lecionar para pessoas privadas de liberdade**.

Ao narrar, *Chiquinha* demonstra que um dos elementos importantes no trabalho do professor é de assumir uma **postura solidária** diante das dificuldades que esses jovens e adultos enfrentam.

Sabe, tem que ser tudo anônimo, [...] a gente dá tênis, chinelo, essas coisas [...] (CHIQUINHA).

Maeyer (2013) sublinha que dentro e em torno das prisões sempre houve pelo menos uma autoridade moral que estendesse a mão ao custodiado, na tentativa de compreender sua condição e oferecer esperança, papel desempenhado, sobretudo, pelas comunidades religiosas. Na sequência, o autor questiona se os educadores se tornaram como esses novos missionários, como uma massa compósita pouco reconhecida, mas que assumiu um caminho de militância para abrir uma via diferente aos detentos.

Sabe-se que, embora a atuação docente não esteja vinculada a um papel missionário, não se pode negar que se articula em favor dos direitos humanos. Nesse sentido, é natural que o educador se torne sensível às necessidades mais urgentes na vida do educando, intervindo em um papel que deveria ser assumido pelo Estado.

Onofre (2009) complementa que no universo escolar do cárcere, situado em um espaço portador de várias culturas, cidadanias e entidades em que se trabalha com um jogo complexo de filiações e pertences, o papel do professor é de promover situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes, apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural. Logo, para a autora, como o aprisionado vive em função do resgate da liberdade, não há que se medir esforços para repensar o papel da escola, do professor e de outras práticas educativas que ocorrem no interior das prisões.

Nessa dinâmica, assumir um papel de solidariedade e de empatia significa que o docente compreende a realidade da vida do educando e o enxerga, sobretudo, com um olhar humanizado, embora tenha que conviver com o paradoxo da repressão, punição e da lógica da segurança.

Pagu, em outro enunciado, manifesta o **preconceito** que o professor enfrenta por atuar junto aos detentos.

Em relação aos professores da própria escola do ensino regular [...], a maioria tem medo. Medo, preconceito, acha que é em vão. São as dificuldades que a gente encontra. E não é em qualquer ambiente que você fala “Ah, eu sou professor da educação prisional”, “Puxa, mas lá tem aula? Nossa, mas para quê? Que desperdício, que mordomia!” (PAGU).

O preconceito mencionado retrata apenas um reflexo da sociedade forjada em um discurso de senso comum, no qual predomina a alienação acerca das determinações históricas, sociais e estruturais a que as classes mais vulneráveis estão submetidas. Nessa conjuntura, sem a superação da alienação, torna-se improvável enxergar que o investimento em cursos, ensino e formação profissional direcionado aos custodiados, atende aos interesses da própria sociedade, na medida em que se busca reduzir os índices de delitos e delinquências cometidas contra ela mesma.

É indispensável recordar que vários detentos jamais tiveram oportunidade de acesso à educação, considerando que a maioria é oriunda de classes pobres e marginalizadas. Nas palavras de Maeyer (2013, p. 44), “não se trata de negar o passado e o crime, não se trata de dar um certificado de boa reputação àquele que não merece. Trata-se de ajudá-lo a enxergar que é possível fazer outras coisas, que ele é capaz de outras atitudes, outros projetos, outras afeições”.

Finalmente, as narrativas dos professores demonstram **um sentimento de realização** ao trabalhar com esse público, mesmo perante as dificuldades que enfrentam.

Trabalhar no sistema prisional é muito gratificante (BERTHA).
O professor gosta devido a quantidade de alunos, não tem trabalho com o aluno [...]. É bem complicado, mas eu gosto, eu gosto porque acho que estou contribuindo de alguma maneira ou de outra (NÍSIA).
Eu me sinto privilegiada por trabalhar lá [...] (CHIQUINHA).

Os relatos entoados com sentimento de satisfação profissional demonstram que os professores apreciam seu trabalho apesar das inúmeras mazelas que enfrentam em seu

cotidiano. Além da satisfação, acreditam que por meio de sua ação educacional, **há possibilidade de transformar a vida dos educandos.**

E também eu acho que o professor [...] tem um papel muito importante de modificar a vida de uma pessoa assim, profissionalmente, intelectualmente. [...] Com meu estímulo, serei também responsável em articular a capacidade de transformar o meio em que vive em algo muito melhor, mesmo estando confinado temporariamente (PAGU).

E teve casos de muitos alunos que mudaram o comportamento com a escola, essa é a nossa função (LAUDELINA).

Me sinto bem em levar conhecimento a eles, pois o estudo é uma das chaves para a ressocialização (ALZIRA).

Nota-se que os docentes acreditam que suas ações podem levar o sujeito a um processo de consciência e de busca constante, desvinculando-o de uma visão fatalista e determinante de seu fracasso, e levando-o a uma posição de quem luta para não ser um objeto, mas um sujeito que compreende e problematiza sua própria história.

Nesse sentido, concordamos com Julião quando menciona que a escola tem a função de desenvolver potencialidades que favoreçam a mobilidade social do privado de liberdade, que privilegie a busca pela formação de um cidadão consciente de sua realidade social (JULIÃO, 2007).

De forma geral, pode-se constatar que são professores que desenvolvem seu trabalho, acreditando, assim como Freire (1998), que, embora as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas não sejam favoráveis, mesmo diante de barreiras de difícil superação para o cumprimento da tarefa histórica de mudar o mundo e o ser humano, os obstáculos não se eternizam.

Considerações Finais

As narrativas dos professores que atuam junto às pessoas privadas de liberdade apontam que as condições de trabalho em seus aspectos físicos, estruturais e pedagógicos são consideradas inadequadas para a oferta educacional. Em diversas unidades, o espaço destinado aos estudos é improvisado e adaptado, com salas de aula restritas, problemas de infiltração, ventilação, iluminação, entre outros. Além disso, muitas bibliotecas e computadores disponibilizados encontram-se desatualizados.

No que concerne à forma de contratação e manutenção do vínculo empregatício, ficou nítido que ocorre de maneira precária, considerando que não há garantia de permanência do educador no trabalho, tampouco a regulamentação de progressão na carreira para o professor em regime de contratação temporária. A sensação vivenciada pelos profissionais da educação é de permanente insegurança, sobretudo, porque as relações são frágeis. Ao mesmo tempo, o professor possui autonomia restrita e se submete a uma sobrecarga, na medida em que deve realizar inúmeras atividades para além do processo de ensinar.

Um dos desafios que merece destaque, diz respeito ao atendimento em salas multisseriadas. Nesse sentido, faz-se necessário que sejam repensadas as propostas curriculares da EJA, com organização não hierárquica, flexível e interdisciplinar, que considere Outros Sujeitos e Outras Pedagogias, pautada, especialmente, pelos princípios de resistência, libertação e direitos humanos.

Diante do exposto, fica evidenciada a necessidade de políticas e ações que possibilitem maiores investimentos nas escolas inseridas em prisões. Tais recursos podem contribuir com maior alcance no atendimento educacional às pessoas privadas de liberdade. Somado a isso, é urgente a promoção de políticas de valorização do docente, sobretudo porque o papel pedagógico é considerado um dos alicerces para melhorias significativas no resultado da educação básica, especialmente quando se trata da modalidade de educação de jovens e adultos.

Em que pese as precárias condições oferecidas para o trabalho do professor, os educadores se sentem motivados e comprometidos em trabalhar junto aos privados de liberdade, o que denota que a qualidade do trabalho pedagógico, depende, em grande medida, do interesse e compromisso político e social do professor.

Referências

AGÊNCIA ESTADUAL DE ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA PENITENCIÁRIO. **Dados atualizados sobre educação em prisões no Estado de Mato Grosso do Sul, 2018.**

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa**. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (ed.). **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. n. 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

ESCOLA REGINA BETINE. **Termo de compromisso e responsabilidade com a Escola Estadual Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Netine**, 2018.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Campanha Professores Convocados**. Disponível em [https://www.fetems.org.br/Utilidades/ busca?search=convocados](https://www.fetems.org.br/Utilidades/busca?search=convocados). Acesso em 02 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (ed.). **Dossiê: interpretando o trabalho docente**, n. 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

_____. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. Ações educacionais nas prisões e a garantia de direito aos indivíduos privados de liberdade. In: TORRES, Eli Narciso; JOSÉ Gesilane Maciel (Org.). **Prisões, violência e sociedade: debates contemporâneos**. Jundiaí: Paco, 2017.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007.

LEME, José Antonio Gonçalves. Analisando a “grade” da “cela de aula”. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas**. Edufscar: São Carlos, 2011.

LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUSCAR, 2011.

MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 15.254, de 12 de julho de 2019**. Fixa, em consonância com o disposto no art. 17-B da Lei Complementar nº 087 de 31 de janeiro de 2000, acrescentado pela Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019, a tabela de remuneração do profissional convocado com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, vigente a partir 15 de julho de 2019. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download /D09942_15_07_2019. Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. **Lei complementar nº 266 de 11 de julho de 2019**. Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Conectando Saberes**. Projeto pedagógico de curso de educação de jovens e adultos, unidades com privados de liberdade etapas do ensino fundamental e do ensino médio. BRITO, Anny Michelly; MARECO, Maria Joana Durbem (org.). Secretaria de Estado de Educação: Campo Grande, 2016.

_____. **Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2015.

_____. **Resolução/SED n. 3.162, de 29 de dezembro de 2016**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes – Unidades com Privados de Liberdade - UPL, para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio. Campo Grande, 2016.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 nov 2016.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>>. Acesso em: 14 nov 16.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Revista reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 227-244, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836/640>. Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUSCAR, 2007.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. In: NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio (Org.). **A avaliação da EJA no Brasil**: insumos, processos, resultados. Série documental, relatos de pesquisa 39. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

SCARFÓ, Francisco José. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. **Revista Educación em Derechos Humanos - IIDH**. San José, v. 36, n. 1, p. 291-324, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1407/revista-iidh36.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SCARFÓ, Francisco José; CUELLAR, Maria Eugenia; MENDOZA, Deborah Sabrina. Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos em las cárceles. **Cadernos Cedex**, São Paulo, v. 36, n. 98, p. 99-107, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00099.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário brasileiro. **Cadernos do Cedex – Centro de Estudos Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 36, n. 98, p. 9-24, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 02 abr. 2020.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **A gênese da remição de pena pelo estudo**: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2017.

_____. **A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, 2011.

Submetido em 17/09/2019

Aprovado em 24/03/2020

Licença Creative Commons – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)