

A educação nos espaços de privação de liberdade como local de luta e de formação docente continuada

Education in spaces of deprivation of freedom as a place of struggle and continued teacher training

L'éducation dans les espaces de privation de liberté comme lieu de lutte et de formation continue des enseignants

Cloris Violeta Alves Lopes

Universidade Federal do Delta do Parnaíba-PI

cloris-carlos@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-2372-1033>

RESUMO

O artigo tem como objetivo compreender como se constituem, na perspectiva de professores, os saberes necessários para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, tendo por base os processos de ensino e de aprendizagem que experienciam em suas práticas pedagógicas cotidianas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual utilizamos narrativas orais de três professores colaboradores das unidades prisionais no interior do estado de São Paulo. As falas dos professores revelaram que os saberes da docência foram construídos, primordialmente, em suas experiências docentes na prática e com os seus pares. Os resultados obtidos no estudo apontaram dados importantes para a promoção de políticas públicas de formação continuada de professores que atuam em escolas nas prisões, visto que esses ambientes de luta e resistência atuam diretamente no processo de (re)construção da identidade docente.

Palavras-chave: Educação escolar na prisão. Saberes docentes. Formação de professores.

ABSTRACT

The article aims to understand how the knowledge needed for teaching in Youth and Adult Education in situation of deprivation of freedom is constituted from the perspective of teachers, based on the teaching, and learning processes they experience in their daily teaching practices. This is a qualitative research, in which we used oral narratives from three teachers who work in prisons in the interior of the state of São Paulo. The teachers' speeches revealed that their knowledge of teaching was built, primarily, in their teaching experiences in practice and with their peers. The results obtained in the study pointed out important data for the promotion of public policies of continued education for teachers who work in prison schools, since these environments of struggle and resistance act directly in the process of (re)construction of the teaching identity.

Keywords: School education in prison. Teaching knowledges. Teacher training.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de comprendre comment les connaissances requises pour enseigner dans le domaine de l'éducation des jeunes et des adultes en situation de privation de liberté sont constituées du point de vue des enseignants, sur la base des processus d'enseignement et d'apprentissage qu'ils expérimentent dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Il s'agit d'une recherche qualitative, dans laquelle nous avons utilisé les récits oraux de trois enseignants qui collaborent avec des unités pénitentiaires de l'intérieur de l'État de São Paulo. Les discours des enseignants ont révélé que la connaissance de l'enseignement s'est construite, principalement, dans leurs expériences d'enseignement en pratique et avec leurs pairs. Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude fournissent des informations importantes pour la promotion de politiques publiques de formation continue des enseignants qui travaillent dans des écoles privées, étant donné que ces environnements de lutte et de résistance sont directement liés au processus de (re)construction de l'identité des enseignants.

Mots-clé: Enseignement scolaire en prison. Connaissances pédagogiques. Formation des enseignants.

Introdução

Este estudo parte da premissa maior de que a educação, dentro do cenário brasileiro, é uma garantia constitucional de todos os cidadãos independentemente da situação em que se encontrarem (BRASIL, 1988).

Diante disso, no que se refere à educação em espaços de privação de liberdade, compete ao governo federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça, a responsabilidade de fomentar políticas públicas estabelecendo as parcerias necessárias junto aos estados, com a preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, aos marginalizados e excluídos. E, por meio do Plano de Ação para o Futuro, instituído em 2010, deve, ainda, garantir o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação (BRASIL, 2010a).

Visando a essas garantias, o governo federal baixou a Resolução n.º 2, em 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010b).

Anteriormente a tais normativas, o artigo 1º da Lei de Execuções Penais n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, já previa:

A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” bem como dar garantia e acesso à assistência educacional, determinando a obrigatoriedade da instrução escolar e a formação profissional. Garante, ainda, a assistência educacional, na Seção V, em seu Art. 17, e

estabelece que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. (BRASIL, 1984)

De acordo com o artigo 83 dessa mesma lei, todo “[...] estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva.” (BRASIL, 1984).

Assim, a educação, dever do Estado, compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa, podendo ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, instalando escolas e/ou oferecendo cursos especializados, conforme preveem os artigos 17 a 21 da referida lei (BRASIL, 1984).

Quanto ao tempo de remição, a Presidência da República sancionou a Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera a Lei de Execução Penal, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, conforme disposto no artigo 126:

O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena (Lei n.º 12.433). § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias. (BRASIL, 2011)

Vários são os avanços nessa direção. Além das diretrizes nacionais para a oferta de educação voltada aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) — Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 —, contemplou a educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica e “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, sendo-lhes asseguradas “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Conforme se depreende desse documento legal, aos jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudo na idade própria, a LDB dá garantia de continuidade de formação escolar desde o ensino fundamental até o ensino médio. O poder público assegura

a viabilidade, o estímulo e a permanência desses alunos na escola, porém compreendemos que esse direito não é assegurado para todos que estão em situação de privação de liberdade junto às escolas prisionais, visto que existem poucas vagas, sem contar que os critérios para o acesso à sala de aula não contemplam todos.

Sobre a temática, Gadotti (2007, p. 36) refletiu acerca do histórico distanciamento no Brasil entre sociedade e Estado no que se refere aos problemas educacionais, afirmando: “Até hoje existe muita desconfiança em relação às iniciativas do Estado, mesmo quando seus dirigentes têm compromisso com o povo”.

Após décadas de experiências diversas e pontuais de educação nos cárceres dos estados da Federação, em 2005, o Ministério da Educação, por sua então recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), assumiu a educação nas prisões como uma das suas demandas na política de educação.

Por meio do projeto *Educando para a Liberdade*, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO —, foi criado um grupo de trabalho com representantes dos Ministérios da Educação (SECAD/MEC) e do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (MJ/DEPEN), além de representantes estaduais e pesquisadores, para se iniciar um processo de discussão com vista à implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos nos cárceres brasileiros.

A propósito, Julião (2017, p. 124) ressaltou:

Nos últimos anos o tema vem alcançando, internacionalmente, grande destaque. A partir de 2006, por exemplo, iniciou-se um movimento governamental na perspectiva de criação da *RedLatinoamericana de educación en contextos de encierro* (RedLECE). O objetivo dessa Rede, à luz do que vem sendo realizado sobre o tema em outras regiões do mundo, como na Europa, é investir no intercâmbio de experiências, bem como de consolidar práticas que institucionalizem uma política educativa para o sistema penitenciário na América Latina.

Para esse autor, no contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação nas prisões, efetivamente, passa a ser reconhecida como EJA, sendo necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade. Dessa forma, percebe-se a urgência de se pesquisar sobre a atuação docente em prisões, devido ao fato de os

professores serem também atores importantes no processo educacional dos indivíduos privados de liberdade.

Formação continuada específica: EJA no espaço prisional

Pelos relatos dos professores colaboradores do projeto *Educando para a Liberdade*, compreendemos que os educadores atuantes no sistema prisional estão vivenciando situações que provocam mudanças em suas representações sobre o que é a prática educacional junto aos sujeitos reclusos.

Entendemos que um dos fatores desse desafio reside na ausência de formação específica, pois é necessário que haja uma preparação para a inserção desse professor em um espaço tão peculiar como a prisão, garantindo-lhes condições para conhecer e lidar com a nova situação.

Desse modo, verifica-se o quanto é importante a implementação de um processo de formação que permita fornecer a esses profissionais instrumentos que os auxiliem a atuar em todos os ambientes educacionais e, por conseguinte, alcançar a construção de uma prática pedagógica crítica e contextualizada.

Quanto à formação, alguns autores ratificam a carência de formação específica e continuada para os docentes em escolas na prisão. Rangel (2009), por exemplo, enfatizou essa ausência no contexto geral da América Latina, destacando que esse aspecto é um dos maiores problemas da educação em prisões, dado seu caráter singular, ou seja, ser um espaço peculiar que foge às características das escolas regulares dentro de um contexto específico de falta de formação continuada.

Isso porque, conforme apontado por Nakayama (2011, p. 96): “[...] o professor se constitui em sua prática, estabelecendo relações com uma formação que não priorizou este contexto”, corroborado pelo entendimento de Vieira (2008, p. 72) quando afirma que: “[...] nem a sua formação inicial, nem os espaços de socialização que percorreu o prepararam para tal atividade [...] [já que] nem ao menos indícios das especificidades da prática docente no cárcere lhes foram apresentados”.

Sobre a temática, Onofre (2002) afirma, a partir das falas dos professores inseridos em sua pesquisa, que aqueles profissionais não são preparados para enfrentar a sala de aula de uma prisão, tornando-se aptos a partir da prática. Nessa mesma direção, Silva (2004, p. 241), acerca da formação para o trabalho educativo junto ao sujeito privado de liberdade, concluiu que, no corpo docente:

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

Essa problemática também é destacada nos estudos de Silva e Moreira (2011) quando afirmaram que, na própria formação inicial dos professores, ainda não havia uma preocupação de qualificar profissionais para a escola na prisão:

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

Assim, destacar a especificidade da EJA nos espaços de privação de liberdade é, portanto, determinante para a adequada formação de professores não só para a especialização da carreira como também para a produção de material didático-pedagógico e elaboração de indicadores de avaliação que deem conta de apreender a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão.

Comungamos com Onofre e Menott (2016, p. 158) quando enfatizaram:

O professor que atua nas escolas entre as grades deve ser comprometido com sua tarefa de educar, posicionando-se politicamente frente às questões sociais que envolvem seus alunos, acreditando que as aulas são ferramentas de transformação, de conscientização e de protagonismo. Esse professor deve estar preparado para lidar com o contexto prisional, consciente de seu papel para que a prática educativa seja consolidada nesse espaço, uma vez que, em muitos casos, parte dos funcionários dos estabelecimentos prisionais não se manifesta favoravelmente à escola para aprisionados, como se essa prática fosse um benefício e não um direito subjetivo.

Dessa forma, os docentes que desenvolvem suas atividades com jovens e adultos em espaços peculiares, tais como os de privação de liberdade, atuam com uma modalidade de ensino que sofre ainda pela necessidade de encontrar respostas no contexto da educação básica dentro das instituições formadoras e dos órgãos de ensino.

Nesse contexto desfavorável, professores e estudantes devem refletir permanentemente sobre suas práticas e as questões sociais que envolvem seus educandos

para que eles se tornem protagonistas de sua própria história, vislumbrando uma sociedade melhor e consciente tanto do papel político da educação quanto do seu papel enquanto cidadão.

Em se tratando de educação escolar em prisões, as autoras ressaltaram que as reflexões que procuramos construir indicam enfrentamentos de diferentes naturezas e podem anunciar possibilidades de significar a escola e suas práticas, de forma a atender os anseios de jovens, adultos e professores — protagonistas desse espaço educativo.

Essas práticas escolares podem estar em sintonia com a concepção da educação libertadora defendida por Freire, em seu livro *a Pedagogia do oprimido* (1987), como resposta à recuperação da palavra e à pedagogia crítica. A partir da pedagogia freireana, educa-se por meio do diálogo pelo diálogo, em que a educação passa a ser uma via de mão dupla. Desse modo, por meio do diálogo, se educa e é educado. O diálogo promove o desenvolvimento da expressão e a capacidade de comunicação não só do aluno, mas também do professor, tendo em vista a compreensão mútua em uma perspectiva de dialogicidade.

Resultados e discussões

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa em que utilizamos narrativas orais das experiências de 3 dos 15 colaboradores voluntários de escolas das unidades prisionais em um município no interior do estado de São Paulo.

No momento da coleta de dados, nas conversas individuais com os colaboradores, emergiram como focos de análise os eixos orientadores das narrativas individuais, que são descritos a seguir:

- Trajetórias de infâncias (TI), tendo como focos de análise: origem humilde; professor inspiração e vontade de aprender.
- Formação inicial (FI), tendo como focos de análise: o significado da universidade; o motivo da escolha do curso de licenciatura; a fase das descobertas e a dicotomia entre teoria e prática.
- Início da docência (ID), tendo como focos de análise: os motivos que os levaram a lecionar na prisão e os primeiros momentos.

- Tornar-se professor (TP), tendo como focos de análise: a luta entre a educação escolar na prisão e a educação da prisão; as condições de trabalho; a luta contra o preconceito da sociedade e o diálogo como possibilidade.

Os professores entrevistados pertencem originalmente às classes populares, tomando-se como referência, para situá-los nesse grupo social, as dimensões econômica e cultural. Em relação ao processo educacional desses profissionais, houve dificuldade de acesso à escola e, principalmente, ao ensino superior. Os pais desses docentes possuem predominantemente uma reduzida escolaridade formal e, economicamente, as profissões a que se dedicaram — agricultor, operário da indústria, dona de casa, professora — não possibilitaram às famílias gozar de tranquilidade financeira.

As estratégias das famílias em busca do sucesso escolar para seus filhos, evidenciadas pela pesquisa, coincidem, em vários aspectos, com as descobertas de estudos sobre a longevidade escolar de indivíduos oriundos das classes populares, como os de Lahire (1995), Vianna (2000) e Zago (2006).

Lahire (1995), por exemplo, teve interesse em responder às seguintes questões: como é possível que famílias em semelhantes condições de carência econômicas e culturais engendrem socialmente crianças com adaptações escolares diferentes? Quais são as diferenças internas, nos meios populares, suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade da criança? (LAHIRE, 1995, p. 12).

O autor investigou casos de sucesso escolar, mas também situações escolares problemáticas de crianças da escola elementar. O problema básico de sua pesquisa diz respeito às diferenças “secundárias” entre famílias populares, que se assemelham do ponto de vista formal de algumas variáveis objetivas, como baixos níveis de escolaridade e de renda, mas têm filhos que apresentam resultados escolares muito diferentes.

Ele perguntou: “O que pode esclarecer o fato de que uma parte daqueles que têm a maior probabilidade de reprovação na escola elementar possa escapar a este risco e mesmo, em certos casos, ocupar as melhores posições nas classificações escolares?” (LAHIRE, 1995, p. 12).

Vianna (2000) buscou compreender o sucesso escolar, estatisticamente improvável, de jovens oriundos de famílias de camadas populares e o qualificou como situações de permanência no sistema escolar, tomando como indicador desse fenômeno o acesso ao ensino superior. A autora fez entrevistas com sete estudantes (cinco mulheres e dois

homens) que tinham em comum o fato de terem ingressado no ensino superior (alunos de graduação e pós-graduação em universidades de Minas Gerais) e serem provenientes de famílias com dificuldades econômicas, baixo nível de escolaridade, com pais exercendo (ou tendo exercido) trabalhos predominantemente manuais.

Com a análise dos relatos de vida dos três entrevistados, foi possível compreender que a opção que fizeram pelo exercício do magistério estava relacionada, por um lado, às experiências positivas com bons professores, que ministravam aulas interessantes e motivadoras e possuíam uma boa relação com os seus alunos.

As pesquisas de Cavalcante (2011), Souza (2011) e Belo (2012) utilizaram o termo “ciclo reprodutor” e enfatizaram que, na prática profissional, os docentes usam os seus professores como exemplo, sendo que cada formador desenvolve a sua prática com base nas próprias compreensões, calcadas em vivências pessoais enquanto estudantes com seus professores como referência.

Ao recordar a prática de um professor, surge a imagem daqueles que o ensinaram, os quais deixaram marcas em sua vida e que também fortaleceram a relação acadêmica com a área de conhecimento, a qual define o gosto, ou não, pela disciplina.

De acordo com Souza (2011), esse ciclo reprodutor tem a sua origem na constituição do sujeito formador, e sua continuidade na ação profissional deste, indicando uma forte relação entre as concepções e práticas formativas e concepções e práticas educativas formadoras de professores.

A questão da formação inicial de professores vem ganhando mais espaço, em especial, nas duas últimas décadas, seja nas discussões acadêmicas, seja na pesquisa educacional ou nas políticas educacionais. Autores como Libâneo (1991), Martins e Romanowski (2015), Veiga (2000), entre outros, têm apontado uma lacuna entre a formação inicial e a prática profissional na educação básica, tendo como um dos fatores relevantes para isso a falta de formação pedagógica nos cursos de licenciatura.

Muitos desafios serão encontrados pelos professores quando ingressarem no mercado de trabalho e, independentemente do nível de ensino, eles terão de lidar com as dificuldades e situações difíceis para se desenvolverem profissionalmente no campo da atuação docente. O trabalho docente é um processo complexo de formação, que ocorre com base na mediação e interação entre professor e alunos.

No decorrer das entrevistas, foi possível compreender que os sentimentos do período que antecedeu ao início da docência dos professores colaboradores se entrecruzam, revelando proximidades e uma estreita relação entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Dessa forma, pudemos pressentir que o momento de inserção na docência foi uma fase “dura” e intensa para os professores pesquisados, quando nos falamos sobre as situações vivenciadas, tais como: concorrência do vestibular, mudança de cidade para estudar, escassez de recursos, falta de livros, moradia, desafios diários, desemprego etc. E, após essa fase, veio o início de suas carreiras, com os percursos e percalços do ser professor.

De modo comum, por meio das falas dos professores, verificamos que suas vivências ao iniciar a carreira docente foram muito parecidas. Todos apontaram a teoria desvinculada da prática nos cursos de formação, a falta de apoio profissional e pedagógico, além de algumas frustrações em relação ao seu entusiasmo quando se depararam com o desânimo dos veteranos. Mariano (2006, p. 19) comparou essa fase do início da docência com um cenário de teatro ao afirmar:

Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar certo de nossos sonhos, que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão. Pensamos que a nossa plateia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala.

Os professores colaboradores, por exemplo, não passaram por processos de formação pedagógica para suas inserções nos espaços de privação; logo, seus encaminhamentos no início da docência ficaram marcados por hipóteses de um saber-fazer próprio da profissão de origem.

Assim, entendemos, como Garcia (1999), que é fundamental estar atento aos motivos que levam alguns profissionais a escolherem a docência como sua profissão para que seja possível ajudá-los em sua inserção na docência, assegurando, assim, a possibilidade de termos um ensino de melhor qualidade e com profissionais mais bem preparados. Conforme o autor, se acompanhados em sua trajetória inicial, os professores podem ter mais claros as representações e valores que vão se formando no percurso do ser professor.

No decorrer das entrevistas, buscamos dialogar com as narrativas dos docentes, reunindo e evidenciando fatos e contextos representativos de suas primeiras experiências enquanto professores; os espaços e as ações que potencializaram essas vivências e os saberes constituídos no âmbito da formação.

A discussão em torno da dicotomia teoria e prática nos cursos de licenciatura continua. No âmbito desses cursos, é frequente que o foco seja quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio.

Compartilhamos com Mizukami et al. (2002) a ideia de que aprender a ser professor não passa apenas pelo efeito conclusivo de um aporte teórico, mas concerne a um processo de aprendizagem de situações práticas, inclusive adversas, demandando um exercício reflexivo por parte do sujeito docente.

Sobre o ciclo de vida dos docentes, Huberman (1995) ressaltou que o contato inicial (entre os dois e três primeiros anos de trabalho), ou seja, a entrada na carreira é marcada pela sobrevivência e, de certa forma, pelo choque com a realidade. Percebemos isso nos relatos de P1, por meio de suas descobertas, do choque com a realidade e de sua trajetória até chegar à sala de aula, que teve sensações muito ruins.

Eu lembro até hoje a primeira vez que entrei lá, cheio de grades, a radial, aquele ambiente fechado; eu não tenho tanta claustrofobia, só se for num lugar muito fechado, muito apertado, dá uma sensação ruim; eu lembro a sensação ruim que eu senti, assim, a grade abrindo e fechando atrás, dá uma sensação tipo, não dá pra desistir, não tem como voltar e você olha para os lados e tudo fechado; então eu lembro a sensação do primeiro dia; foi muito ruim essa trajetória; foi ruim, ruim, ruim...eu me senti muito mal.

No mesmo sentido, P2 também comentou sobre sua experiência inicial:

Já fazia dez anos que a FEBEM existia e que se vivia dessa maneira, sob castigos e medidas coercitivas; e esse foi o momento que chego, nessa transição para Fundação Casa; então eu tinha ali o psicológico dos funcionários completamente desestruturados, perdidos; a gente tinha uma estrutura completamente sem condições, sala minúscula, que não havia lousa em algumas salas. [...] Era simplesmente a porta, o aluno deveria ficar caladinho, então foi uma fase muito difícil... Mas, também foi uma fase de provas porque eu pensava assim, agora vai... Ou é isso ou não é isso. Isso não me amedrontava, isso me chateava; o modo como as pessoas iam perdendo seu senso de humanidade, sua sensibilidade e tudo mais.

A fase de iniciação à docência é considerada um período significativo para a configuração das ações profissionais futuras e para a permanência na profissão. Há pesquisas, como a de Huberman (1995), indicando que esse momento pode ser vivido de maneira fácil ou difícil. No primeiro caso, são mantidas boas relações com os alunos, considerável senso de domínio do ensino e satisfação em realizar o trabalho. Já no segundo

caso, notam-se queixas de uma carga de trabalho excessiva, de ansiedade, de dificuldades com os alunos, além da presença de uma forte sensação de isolamento.

A pesquisa demonstrou, por meio das falas dos professores entrevistados, que, ainda que o curso superior tenha contribuído para um crescimento pessoal e profissional dos docentes, não representou uma transformação vigorosa em relação a aspectos importantes para a formação e constituição da identidade de um professor que atue com a qualidade julgada necessária, de modo particular, nos espaços de privação de liberdade.

Nessas entrevistas, os professores revelaram também que tiveram muita dificuldade no início porque precisavam adaptar o ensino formal à realidade do sistema prisional e foram necessárias muita criatividade e força de vontade para alcançarem os objetivos. De acordo com Onofre (2007), a escola no presídio diferencia-se das outras, e os detentos entendem o conhecimento como uma preparação para voltar ao convívio da sociedade.

Os professores do sistema prisional, para além do processo formal da educação, se deparam com demandas de cunho emocional dos presos. Isso ocorre porque os detentos em seu cotidiano se fecham em um ambiente repressivo e, muitas vezes, hostil. Como o clima da cadeia é punitivo, autoritário e complicado, a escola passa a ser um espaço onde é permitido expressar-se, falar de si, ouvir novas ideias, ter relações menos vigiadas e que, na maioria das vezes, valorizam o sujeito, independentemente dos crimes cometidos.

Nesse aspecto, os professores também são ouvintes e conselheiros de questões sociais altamente polêmicas e emocionalmente “pesadas” para lidar (ONOFRE, 2011). E, novamente, nos perguntamos: até que ponto esses docentes estão preparados para responder a essas demandas? Até que ponto tais questões podem influenciar a saúde psíquica e emocional desses profissionais?

Não há dúvidas de quão bela pode ser a prática docente nos presídios. A confiança diferenciada que os detentos projetam na figura do professor, o desafio de lidar com o diferente, o fato de conhecer novas realidades e de participar diretamente na reestruturação de sujeitos privados de liberdade se apresentam como formas de atuar para além da garantia da educação a que eles têm direito no processo de transformação social desses indivíduos, contribuindo para a sua reinserção social.

Os professores em questão revelaram, mesmo diante das dificuldades e dos desafios enfrentados nos primeiros momentos, que estão motivados e dispostos a exercer seu papel

de educador, a partir de sua maturidade docente, bem como por meio de uma formação complementar que fundamente sua prática profissional nos espaços de privação.

Quando da opção em tornar-se professor, há que se considerar que o sujeito, ao fazê-la, leva em conta (ou não) elementos que até mesmo para ele são desconhecidos. Em seu trabalho, o professor não é o único a selecionar o conhecimento a ser trabalhado na escola, uma vez que o aluno também faz a sua seleção, sendo que esta só é feita de maneira produtiva quando assumir, juntamente com o professor, a responsabilidade pelo seu conhecimento, pelo seu saber (VILLANI et al., 2006).

Cabe então ao professor promover esse encontro entre o aluno e o conhecimento científico. Reconhecemos que ser professor hoje requer muito mais do que ser um profissional respaldado no conhecimento do conteúdo e da prática docente. Considerando as dificuldades com que pode se deparar o professor, por que então optam por sê-lo? E, indo além, por que se manter professor, mesmo diante dessa luta entre a educação escolar na prisão e a educação da prisão?

Considerações Finais

Mesmo compreendendo que houve avanços pontuais na educação dos espaços de privação no que tange à questão da estrutura organizacional e pedagógica, em se tratando do âmbito federal, o sistema prisional brasileiro ainda tem muito o que avançar para superar as graves deficiências de ordem estrutural, que passam pela superlotação dos espaços, fruto de um número insuficiente de unidades prisionais; precariedade e comprometimento da dimensão física das unidades prisionais; indiferença dos órgãos públicos em relação ao cumprimento do direito à educação de todos; alto índice de professores sem qualificação para atuarem nos espaços de privação; falta de reconhecimento social, baixos salários desses profissionais, instabilidade de emprego; dentre outros problemas identificados no decorrer de nossa pesquisa e das leituras realizadas dos autores específicos.

Concordamos com Onofre (2009), que considerou a educação no sistema prisional como uma possibilidade de despertar na pessoa em situação de privação de liberdade o sentimento de reconhecimento da sua condição de ser humano com direitos e deveres, tendo como base o conhecimento que enriquece o potencial dos sujeitos em desenvolver

atitudes críticas e reflexivas acerca da conjuntura social, econômica, cultural e ambiental na qual estão inseridos.

Contudo, algumas questões vêm à tona: os programas para esse fim estão inseridos em políticas públicas de âmbito nacional como propõe a autora? Tais programas cuidam da referência básica (futuro-presente-passado), que é uma relação fundamental para a aplicação de programas educativos nas prisões?

A autora ponderou ainda que “a escola pode oferecer condições para que ele possa conviver, no presente, com diferentes circunstâncias, sabendo a hora de ‘mostrar-se’ ou ‘esconder-se’, de falar ou de calar, de proteger-se para sobreviver” (ONOFRE, 2009, p. 3).

Assim, a educação escolar estará em função da transformação social à medida que é possível colocar as escolas a serviço das coletividades onde estão inseridas, possibilitando às comunidades resgatar a própria identidade pela valorização de suas realizações. Com isso, atua-se no processo que visa restituir a esses grupos a crença nos desejos e nas possibilidades de superação dos determinantes histórico-sociais a que estão submetidos.

Nesse cenário, a escola nas prisões aparece como um importante mecanismo de preparo para a vida em sociedade, tendo em vista seu importante papel no processo de reinserção do sujeito em privação de liberdade, que vai além da aprendizagem, passando pela sua autonomia, de forma a fortalecer sua autoestima e consciência cidadã.

Mediante isso, a escola no sistema prisional tornou-se um espaço de oportunidade para as pessoas privadas de liberdade se encontrarem com novos modos de conhecimento, saberes e experiências. Trata-se de vivenciar o que não tiveram durante a vida em liberdade, estabelecendo uma reconfiguração, ou reescrita, do projeto de vida fora da prisão, de modo que as formas de ser, pensar e agir sejam compreendidas pelo indivíduo ao ser reinserido na sociedade.

O educador não é somente aquele que transmite o conhecimento e que ajuda o aluno a compreender a realidade, mas aquele que leva o educando a descobri-la por si mesmo. Para isso, há que se pensar em uma proposta de educação que apresente uma prática pedagógica diferenciada, na qual as situações de aprendizagem não estejam condicionadas a conteúdos rígidos e a pré-requisitos.

Deve-se criar situações pedagógicas que vão além da realidade prisional, de forma que o aluno se reconheça como participante da sociedade que, por um momento, o excluiu, mas que, a partir da oportunidade educativa propiciada pela escola, oferece-lhe a possibilidade de se reintegrar a ela, buscando transformá-la.

Diante desse contexto, cabe a nós, professores formadores, pesquisadores e docentes das escolas nas prisões, destacar em nossas falas a ausência da formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas nas prisões, apontando caminhos, mostrando a singularidade do espaço e evidenciando a complexidade do ato pedagógico.

O caminho de ser professor nas escolas das unidades prisionais é trazer sentido e dar significância para “o ato de estudar” a esses alunos que não se consideram no direito de frequentar uma escola. Em sua história pessoal e coletiva, a educação não lhes pareceu importante ou digna de investimento pessoal.

Portanto, a educação nos espaços de privação deve se manter como um espaço de luta e construção da sua própria identidade, na tentativa de construir uma educação emancipatória e democrática que possa contemplar as exigências da educação daqueles que estão em situação de privação de liberdade.

Referências

- BELO, Edileusa do Socorro Valente. **Professores formadores de professores de matemática**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- BRASIL. **Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei das execuções penais. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm. Acesso em: 11 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 04, de 9 de março de 2010**. Define Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB Nº 2/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE/SECAD, 2010b.
- BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 29 de junho de 2011.
- CAVALCANTE, Nahum Isaque dos Santos. **Formação inicial do professor de matemática: a (in)visibilidade dos saberes docentes**. 2011. Dissertação (Mestrado

Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1. p. 117-133 . jan-abr, 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2006.

MARTINS, Pura; ROMANOWSKI, Joana. Formação didática dos professores a partir da sistematização coletiva do conhecimento. In: MIGUEL, M.; FERREIRA, J. L. (orgs.). **Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora Apriss, 2015

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NAKAYAMA, Andrea Rettig. **O Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara. 2002.
ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Org.). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTT, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, pp. 149-162, ago./dez. 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A escola da prisão como espaço de dupla inclusão**: no contexto e para além das grades. São Paulo: Polyphonia, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação (Online)**, v. 17, p. 190-207, 2009.
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836/640>. Acesso em: 27 dez. 2019.

SILVA, Maria da Conceição Valença. da. **A prática docente da EJA**: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

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

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva. **Formadores de professores no ensino superior**: olhares para trajetórias e ações formativas. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VIANNA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho docente**: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.

VILLANI, Alberto et al. Contribuições da Psicanálise para uma metodologia de pesquisa em Educação em Ciências. In: SANTOS, Flavia Maria Teixeira dos; GRECA, Leana Maria. (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2006. V.1, p. 323-390.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Laide Daiane Costa Campos e Maria Christina Monteiro Vieira*.

Submetido em 30/09/2019

Aprovado em 10/02/2020

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