



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CAMILA CARDOSO MENOTTI

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA ENTRE AS GRADES: REFLEXÕES
SOBRE A PRÁTICA DE EDUCADORES DO SISTEMA PRISIONAL DO
ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elenice Maria Cammarosano Onofre

São Carlos/SP
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M547ed

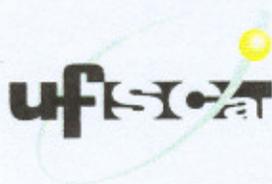
Menotti, Camila Cardoso.

O exercício da docência entre as grades : reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo / Camila Cardoso Menotti. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
129 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Prisões - educação. 2. Educação de jovens e adultos em privação de liberdade. 3. Processos educativos na prisão. 4. Prática pedagógica. I. Título.

CDD: 371.967 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Camila Cardoso Menotti
São Carlos 28/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Elenice Maria Cammarosano Onofre

Elenice

Profª. Drª. Marieta Gouvêa de O. Penna

Marieta Penna

Profª. Drª. Maria Iolanda Monteiro

Monteiro

Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly

Ilza Zenker Leme Joly

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À professora Elenice, orientadora desta pesquisa, pelo carinho, pelos momentos de troca, de apoio e de confiança.

Às professoras Luciana e Maria Iolanda, pelas valiosas contribuições no processo de qualificação deste trabalho.

Às professoras Marieta, Maria Iolanda e Ilza, por aceitarem compor a banca de defesa.

Às professoras Petronilha, Victoria, Waldenez, Stella, e ao professor Luiz docentes da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, por propiciarem momentos de aprendizagens.

À minha companheira de mestrado Rubia, pela amizade sincera e pelas longas conversas sempre muito ricas e produtivas.

Às queridas amigas Samara e Michelli, por se tornarem meu “porto seguro” na cidade de São Carlos/SP.

À grande amiga Celina, pelos diversos momentos de troca sobre a temática desta pesquisa. Agradeço por acreditar em mim, sempre me impulsionando de maneira incentivadora.

Às eternas amigas Karina e Natália, que mesmo distantes fazem parte da minha vida.

Ao Excelentíssimo Juiz de Direito da Comarca de Assis/SP Adugar Quirino do Nascimento Souza Junior e ao Diretor da Penitenciária de Assis/SP Mauro Luiz Lima, por autorizarem a realização desta pesquisa.

Aos/as funcionários/as da Penitenciária de Assis/SP, em especial Carlão, Maurinho e Roseli. Obrigada por me receberem de braços abertos e por contribuírem prontamente para a realização deste trabalho.

Aos educadores Binho, Fábio, Kiko, Murilo, Wendel e Derick, por compartilharem comigo suas experiências referentes à docência e à vida entre as grades.

Aos meus afilhados João Lucas e Pedro Lucca e à minha afilhada Clara, em um bem querer sem tamanho. Agradeço por tornarem minha existência mais feliz.

Aos meus pais Gislaine e José Roberto, e à minha irmã Mariana, pela paciência e pelo suporte necessário para minha formação acadêmica e humana, além do amor sem medidas.

Aos meus familiares e amigos/as, em especial Thomas, Hernandes, Cleuzza, Érica, Juliano, Everton e Máira, pela força, incentivo e carinho.

Ao meu noivo Junior, pelo amor, pela confiança, pelo incentivo e por estar sempre ao meu lado dando forças para continuar a caminhada. Ao seu lado o caminhar se torna mais suave.

Já faz tempo que escolhi

A luz que me abriu os olhos
para a dor dos deserdados
e os feridos de injustiça,
não me permite fechá-los
nunca mais, enquanto viva.

Mesmo que de asco ou fadiga
me disponha a não ver mais,
ainda que o medo costure os meus olhos,
já não posso deixar de ver:
a verdade me tocou,
com sua lâmina de amor, o centro do ser.

Não se trata de escolher entre cegueira e traição,
mas entre ver e fazer de conta que nada vi
ou dizer da dor que vejo
para ajudá-la a ter fim,
já faz tempo que escolhi.

Thiago de Mello
(In: Mormaço na floresta, 1981).

RESUMO

MENOTTI, CAMILA CARDOSO. **O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA ENTRE AS GRADES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE EDUCADORES DO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

O Brasil enfrenta nos dias de hoje desafios em relação à educação de maneira geral e especialmente, no que diz respeito à educação em prisões, uma vez que vive momento de efervescência na construção de políticas públicas para atender ao dispositivo legal traçado pelas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nas unidades prisionais, aprovadas no ano de 2010. Diante desse cenário, discutir algumas questões sobre a educação escolar nesse ambiente repressivo, regido por normas e regras rígidas, é uma contribuição importante no sentido de desvelar caminhos e possibilidades para o enfrentamento das demandas postas para a implementação das DNs. O estado de São Paulo tem ao longo dos anos, apresentado uma situação singular em relação à educação escolar nas prisões brasileiras, no que se refere ao profissional que atua nas salas de aula, contando com a figura do chamado monitor preso, uma vez que tal ofício não tem sido exercido na alfabetização e no ensino fundamental, por professores licenciados e concursados para o exercício da docência. O dispositivo legal aprovado criou uma série de impasses, uma vez que determina que a educação escolar nas prisões é compromisso do estado e a Secretaria da Educação tem envidado esforços para cumprir com essa exigência legal. É no contexto desse momento que esta investigação se insere – trata-se de estudo realizado na Penitenciária de Assis/SP, com o objetivo de identificar e compreender como os educadores em situação de privação de liberdade, que atuam no sistema prisional paulista, significam sua experiência docente, frente às particularidades do contexto prisional e da condição de aprisionados em que se encontram. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como recursos metodológicos para a coleta de dados, o convívio, a observação do espaço escolar registrada em diários de campo, as conversas informais e as entrevistas com seis educadores da Penitenciária de Assis/SP. Os dados coletados nos meses de abril/2012 a junho/2012 foram organizados em três focos de análise: o papel da escola e da educação na visão dos educadores, o sentido da docência entre as grades e o bem-estar docente na prisão. A análise dos dados, com base em referenciais teóricos de Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori, Paulo Freire e de pesquisadores/as latino-americanos comprometidos/as com a inclusão social e com a educação escolar em prisões, evidenciam que o convívio no aprisionamento contribui para o estabelecimento da relação dialógica entre educador e educandos, visto que ambos partilham das mesmas condições de sobrevivência no cárcere. Foi possível identificar que o sentido atribuído pelos participantes do estudo no que se refere à prática docente possui estreita relação com um sentimento de bem-estar gerado na escola, interferindo positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. A análise dos dados indicou também, que a docência entre as grades marca a vida desses educadores no que diz respeito à construção da identidade de professores, à aquisição de novos saberes, à mudança de concepções e de posturas, aprimorando seus relacionamentos dentro e fora das muralhas, devolvendo a eles a autoestima, uma vez que a escola pode ser compreendida como um espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias, pois ali há interação e respeito mútuo.

Palavras-chave: Docência na prisão. Educadores/as em situação de privação de liberdade. Educação de jovens e adultos em privação de liberdade. Processos educativos na prisão.

ABSTRACT

MENOTTI, CAMILA CARDOSO. **EXERCISE OF TEACHING BETWEEN FENCES: REFLECTIONS ON THE PRACTICE OF EDUCATORS OF PRISON SYSTEM OF SÃO PAULO.** 2013. Dissertation (Master of Education). Sao Paulo: Federal University of São Carlos, 2013.

Brazil faces challenges today regarding education in general and particularly with regard to education in prisons, once lived moment of effervescence in the construction of public policies to meet the legal provisions outlined by the National Guidelines for provision of education in prisons, approved in 2010. Given this scenario, discuss some issues about school education in this repressive environment, governed by strict rules and standards, is an important contribution towards uncovering ways and possibilities to cope with the demands put to the implementation of DNs. The state of São Paulo has over the years presented a unique situation with regard to school education in Brazilian prisons, with regard to professionals who work in classrooms, with the figure called the monitor attached, as this craft has been exercised in literacy and basic education for licensed teachers and gazetted for the teaching profession. The legal provision approved created a series of impasses, since it determines that education in prisons is commitment of the state and the Department of Education has made efforts to comply with this legal requirement. It is in this context that this research now falls - this is a study conducted in the Penitentiary of Assis/SP, with the objective to identify and understand how educators in a situation of deprivation of liberty, working in São Paulo prison system, their mean teaching experience, compared to the particularities of the prison context and the condition in which they are imprisoned. The research, qualitative in nature, was used as methodological tools for data collection, mixing, observation of the school recorded in field diaries, informal conversations and interviews with six teachers at the Penitentiary of Assis/SP. The data collected in the months of april/2012 june/2012 were organized into three foci of analysis: the role of schools and education in the view of educators, the sense of teaching among the bars and wellness lecturer in prison. Data analysis based on theoretical frameworks of Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori, Paulo Freire and researchers the Hispanic compromised with the social inclusion and school education in prisons, showed that living in imprisonment contributes for the establishment of the dialogue relationship between educator and students, as they both share the same living conditions in prison. It was possible to identify the meaning assigned by study participants with regard to teaching practice has a close relationship with a feeling of well-being generated in school, interfering positively in the teaching and learning of students. Data analysis also indicated that teaching behind bars mark the lives of these educators with regard to the construction of teachers' identities, the acquisition of new knowledge, the change of conceptions and attitudes, improving their relationships within and outside walls, returning them self-esteem, since the school can be understood as a differentiated space prerogatives prison because there is no interaction and mutual respect.

Key-words: Teaching in prison. Educators in the situation of deprivation of liberty. Education of young people and adults in detention. Educational processes in prison.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASP – Agente de Segurança Penitenciária

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPP – Centro de Progressão Penitenciária

CDP – Centro de Detenção Provisória

CR – Centro de Ressocialização

CRP – Centro de Readaptação Penitenciária

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

DIAPH – Diretoria de Atendimento e Promoção Humana da FUNAP

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAP – Fundação Prof^o Dr^o Manoel Pedro Pimentel

GDAE – Gestão Dinâmica da Administração Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INFOPEN – Sistema Integrado de informações Penitenciárias

LEP – Lei de Execução Penal

MOI – Mão de Obra Indireta

ONG – Organização Não Governamental

SAP – Secretaria da Administração Penitenciária

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNIP – Universidade Paulista

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto ilustrativa da entrada da Penitenciária de Assis/SP.....	59
Figura 2 – Foto ilustrativa da área externa da Penitenciária de Assis/SP.....	59
Figura 3 – Foto ilustrativa da Penitenciária de Assis/SP.....	59
Figura 4 – Foto ilustrativa da portaria da Penitenciária de Assis/SP.....	60
Figura 5 – Foto ilustrativa do espaço da administração da Penitenciária de Assis/SP.....	60
Figura 6 – Foto ilustrativa do jardim da Penitenciária de Assis/SP.....	61
Figura 7 – Foto ilustrativa da muralha da Penitenciária de Assis/SP.....	61
Figura 8 – Foto ilustrativa da horta da Penitenciária de Assis/SP.....	61
Figura 9 – Foto ilustrativa da cela após a reforma realizada pela Penitenciária de Assis/SP.....	62
Figura 10 – Foto ilustrativa do pátio interno da Penitenciária de Assis/SP.....	62
Figura 11 – Foto ilustrativa do acesso do pátio interno para a escola da Penitenciária de Assis/SP.....	65
Figura 12 – Foto ilustrativa do acesso do pátio interno para a escola da Penitenciária de Assis/SP.....	65
Figura 13 – Foto ilustrativa da entrada da escola da Penitenciária de Assis/SP.....	65
Figura 14 – Foto ilustrativa da escola da Penitenciária de Assis/SP.....	66
Figura 15 – Foto ilustrativa da biblioteca e da sala dos professores da Penitenciária de Assis/SP.....	66
Figura 16 – Foto ilustrativa da sala de aula da Penitenciária de Assis/SP.....	67
Figura 17 – Foto ilustrativa da sala de aula da Penitenciária de Assis/SP.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grau de instrução da população carcerária do Brasil.....	28
Tabela 2 – Quantidade de aprisionados/as que participam de atividades educacionais nas prisões do Brasil.....	29
Tabela 3 – Quantidade de alunos nos cursos oferecidos pela Penitenciária de Assis/SP.....	64
Tabela 4 – Perfil educacional da Penitenciária de Assis/SP.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos dados coletados.....	82
Quadro 2 – Caracterização dos educadores participantes do estudo.....	85

SUMÁRIO

Introdução	15
Trajetória acadêmica e profissional.....	16
As primeiras impressões.....	19
Justificativa.....	21
Capítulo 1 – Contextualizando o cenário	27
1.1 Panorama geral das prisões no Brasil.....	28
1.2 A educação de jovens e adultos e seus desafios na prisão.....	31
1.3 Breve histórico da EJA nas prisões paulistas.....	38
Capítulo 2 – A docência entre as grades	44
Capítulo 3 – Os contornos da pesquisa	57
3.1 O espaço da pesquisa.....	58
3.2 Os participantes.....	68
3.3 Referencial teórico-metodológico.....	71
3.4 Procedimentos e instrumentos utilizados.....	75
Capítulo 4 – A voz e a vez dos educadores presos	83
4.1 O papel da escola e da educação na visão dos educadores.....	88
4.2 O sentido da docência entre as grades.....	96
4.3 O bem-estar docente na prisão.....	101
Capítulo 5 – Entre reflexões e tarefas	108
Referências	114
Apêndices	120
Anexos	123

Introdução

Estar preso. Essa é uma situação antagônica, oposta, porque sou preso e ao mesmo tempo sou professor. Ah, mas como você vai ser professor se você é um detento? Como você vai dar exemplo se você já deu mau exemplo? E dentro do presídio existe isso sim! Você cometeu um crime e veio parar aqui dentro, mas aqui (escola) há uma reconstrução de vida [...].

Binho, 31 anos, falando sobre ser professor e ao mesmo tempo estar na prisão.

O presente trabalho configura-se como uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/SP, para obtenção do título de Mestre em Educação. O estudo tem por objetivo geral abordar a temática dos educadores/as¹ em situação de privação de liberdade que atuam no sistema prisional paulista, tendo como contexto a Penitenciária de Assis, localizada no interior do estado de São Paulo/Brasil.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto. Ao contemplarmos o aspecto qualitativo do objeto, estamos considerando como sujeito de estudo, pessoas de determinadas condições e classes sociais, com suas crenças, valores e concepções de mundo.

Nesta introdução serão apresentados os caminhos percorridos em minha trajetória acadêmica e, principalmente, a minha trajetória profissional, pois foram determinantes para meu despertar como pesquisadora interessada na educação para privados/as de liberdade e seus atores.

Trajetória acadêmica e profissional

A trajetória de formação de um/a pesquisador/a passa, antes de tudo, pela formação pessoal de cada um/a, ou seja, a história de vida de uma pessoa, suas práticas e os diferentes contextos em que atua, interfere na sua formação como ser humano e em suas escolhas ao longo da vida. Assim, como afirma Freire (1995), ninguém nasce feito, vamos nos fazendo de acordo com nossas experiências no mundo. Da mesma forma, também não nasci educadora, entretanto minha infância foi marcada por brincadeiras de escolinha que se mesclavam aos meus sonhos e anseios de menina.

Penso desta forma, pois no decorrer dos meus 26 anos de vida, no seio da minha família, nas relações com amigos/as e nas conversas informais, foram surgindo em mim uma disposição para investir em estudos e trabalhos *com* pessoas e grupos marginalizados, sempre almejando

¹ Esta pesquisa adotou como postura ir contra ao machismo presente em nossa linguagem, onde a palavra escrita no masculino significa a totalidade. Com base em Freire (1992), “[...] percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo?’ [...] A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. [...] A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. [...] Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.” (p. 66, 67, 68).

contribuir para a melhoria da realidade em que estes estão inseridos. As disciplinas cursadas no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério - CEFAM, na graduação, na especialização e no mestrado, os eventos e as discussões com outros/as pesquisadores/as também perpassam as tramas da minha formação humana e, conseqüentemente, deste estudo.

Meu interesse pela educação tomou forma no ano de 2002, quando ingressei no Centro de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério – CEFAM. Sempre pensei em ser educadora, influenciada por parentes e amigos/as que exerciam essa profissão e faziam parte das minhas relações pessoais.

Dando continuidade em minha formação acadêmica, em 2004 ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP. Cheguei à universidade motivada e confiante, esperando ser uma educadora comprometida com a melhoria da qualidade de vida dos/as excluídos/as socialmente. Foram cinco anos de curso, onde aprendi com os livros, com os/as professores/as e com minha turma, sempre em uma relação de amizade e de troca de experiências.

O interesse pela temática da educação em prisões surgiu nesta época de graduação, mais especificamente no ano de 2007 quando comecei a estagiar na Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” – FUNAP Regional Presidente Prudente/SP. Esta Fundação, vinculada com a Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo – SAP busca através dos programas de educação, cultura, qualificação profissional e geração de renda, contribuir para a inclusão social das pessoas que se encontram em privação de liberdade, estimulando seus potenciais como indivíduos, cidadãos e profissionais.

Ao longo de quase quatro anos de trabalho nesta Fundação como estagiária da educação e, posteriormente, como Coordenadora de Projetos Educacionais e Culturais, atuei diretamente com 22 unidades prisionais da região de Presidente Prudente/SP, desenvolvendo atividades de formação e acompanhamento juntamente com os orientadores/as² e educadores/as³.

Nesse trabalho, minha curiosidade sobre a educação no contexto prisional foi aumentando e levou-me a conhecer pessoas, realizar leituras específicas, participar de eventos e a estabelecer uma relação estreita com os estabelecimentos prisionais da região. Não poderia deixar de mencionar minha amizade com a gerente regional da FUNAP – Maria Celina Pedroso Alves – com quem estabeleci longos diálogos acerca desta temática. Nessa relação de amizade e estreitamento dos laços, eu tive a oportunidade de compreender melhor o contexto prisional e

² Estagiários/as ou concursados/as que acompanham o trabalho pedagógico desenvolvido pelos/as educadores/as. Cada unidade prisional possui um orientador/a.

³ Pessoas em privação de liberdade que possuem ou não licenciatura.

suas rotinas, bem como de me aproximar dos principais atores desta educação: os educadores e os educandos.

Após concluir a graduação em Pedagogia e ainda trabalhando na FUNAP, iniciei um curso de especialização em Pedagogia Empresarial, visto que eu era uma das responsáveis por selecionar os estagiários/as, os educadores/as e por auxiliar na organização das formações continuadas desenvolvida para os/as mesmos/as. Nesse curso, me lancei a dar os primeiros passos como pesquisadora, elaborando a monografia intitulada *Educação nas Prisões: a busca por políticas públicas para a qualidade do ensino e o papel do pedagogo*.

Ainda nos anos de 2009 e 2010, participei de cursos de curta duração em Formação de Educadores em Educação Prisional, ofertados pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar em parceria com a FUNAP. Foi a partir desses cursos que conheci o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, ingressando no mestrado em 2011 na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. Nesse momento, optei por abrir mão do trabalho como Coordenadora da FUNAP e me mudei para São Carlos/SP, passando a me dedicar exclusivamente ao curso de mestrado.

Os referenciais teóricos abordados por esta linha de pesquisa são de pesquisadores/as latino-americanos/as comprometidos/as com a inclusão social e fundamentados/as na perspectiva da libertação dos/as oprimidos/as e na melhoria da qualidade de vida dos/as marginalizados/as socialmente. Além disso, as pesquisas desenvolvidas são realizadas *com* pessoas e grupos e não *para* os mesmos, estabelecendo relações dialógicas, discussões sobre conceitos de humanização, libertação e conscientização.

Cursei no primeiro ano de mestrado seis disciplinas no próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar: Epistemologia da Educação; Estudos e Produções em Educação; Paulo Freire e a Educação no Brasil; Seminários de Dissertação em Educação; Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I e Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos II. Ter cursado essas disciplinas contribuiu de forma singular para minha formação e para o desenvolvimento desta pesquisa.

Vale à pena ressaltar que as disciplinas Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I e II propiciaram ampla discussão sobre os/as principais autores/as que fundamentam este estudo. Além disso, possibilitou a compreensão do conceito de práticas sociais e os processos educativos decorrentes destas, por meio de uma inserção que realizei na própria Penitenciária de Assis/SP, mais especificamente no Projeto Perspectivas, que resultou no relatório de pesquisa intitulado *A Prática Social de Con-viver e Com-partilhar Experiências no Projeto Perspectivas da Penitenciária de Assis/SP* e no artigo científico *Projeto Perspectivas: convivendo e*

compartilhando experiências em uma penitenciária do estado de São Paulo (MENOTTI e ONOFRE, 2012). Essa inserção permitiu uma aproximação inicial com o objeto de estudo deste trabalho, e proporcionou reflexões sobre a postura de um/a pesquisador/a, que deve ser pautada no diálogo, na relação de convivência, confiança e interação com o grupo pesquisado.

Por meio desta trajetória, ficou cada vez mais evidente para mim que investir na educação *com* o/a sentenciado/a é fator de humanização, criando expectativas favoráveis para o reingresso deste/a na vida social, almejando através da produção de novos conhecimentos, assim como da reflexão da realidade, uma vida mais digna, a entrada no mercado de trabalho e a compreensão das relações que compõem as práticas sociais e o mundo que o cerca.

No dizer Freire (1995), não é possível separar o que há em nós de profissional das concepções que possuímos como homens e mulheres imersos/as na sociedade. Sem dúvidas minha trajetória, desde as primeiras letras até os dias atuais, assim como a maneira com que fui criada sempre no diálogo e na reflexão, fez com que eu me tornasse uma educadora com o olhar voltado para os/as excluídos/as socialmente, confiante na educação como ferramenta fundamental para o desvelamento e para a transformação da realidade dessas pessoas. Assim, tenho total consciência de que estou sendo peça importante para esse processo, assumindo meu papel em busca de uma formação continuada, pois ninguém nasce feito, nos fazemos ao longo de nossa vida (FREIRE, 1995).

As primeiras impressões

Não poderia deixar de reservar um espaço para apresentar as minhas impressões ao entrar pela primeira vez em uma unidade prisional. Tornou-se necessário exercitar a memória, visto que esse fato ocorreu em setembro de 2007, entretanto as primeiras impressões e as sensações vivenciadas naquele dia permanecerão eternamente gravadas em mim.

Na ocasião eu era recém-contratada da FUNAP e exercia a função de estagiária responsável pelos assuntos relacionados à educação. Dessa forma, eu estava acompanhando a gerente regional em diversas audiências públicas que possuíam a finalidade de divulgar o trabalho realizado no interior dos presídios.

As audiências foram realizadas em cada cidade da região que possuíam estabelecimentos prisionais, sendo que em um dos casos, após o encerramento, fomos convidados/as a conhecer as reformas que haviam sido executadas na enfermaria da penitenciária.

Jamais me esquecerei da ansiedade e do nervosismo que tomaram conta de mim ao chegar à unidade prisional. O ambiente era escuro, úmido, carregado por uma energia negativa, e

a sensação de adentrar diversos portões e grades com cadeados me deixou em estado de alerta e tensa ao pensar na impossibilidade de sair com urgência daquele local. A tensão aumentou quando um agente de segurança penitenciária – ASP salientou que havia uma saída de emergência caso estourasse uma rebelião.

Minha curiosidade me fez distanciar um pouco do grupo de pessoas que era composto por outro estagiário, pela gerente da FUNAP, pelo diretor da unidade prisional e por alguns agentes de segurança. Foi quando eu visualizei as celas utilizadas para a internação dos pacientes e me assustei ao notar os olhos de um detento que acompanhava a movimentação através do visor da porta de ferro.

Naquele dia, ao voltar para minha casa, fiquei pensando como fui estar naquele lugar, um espaço tão inacessível para as demais pessoas que não estão envolvidas com essa realidade. Até então, eu nunca havia parado para pensar na existência de pessoas privadas de liberdade vivendo em estabelecimentos lotados, sem condições sanitárias e com inúmeros problemas de infraestrutura. Não havia pensando também que mesmo com as dificuldades de se viver em uma prisão, muitos/as aprisionados/as visualizam na escola uma possibilidade de mudança de vida, e batalham para serem aceitos novamente pela sociedade.

Depois desse episódio, ainda enfrentei muitos entraves para realizar meu trabalho na FUNAP, até mesmo depois de me tornar Coordenadora de Projetos Educacionais e Culturais, já que as prisões da região de Presidente Prudente/SP eram todas masculinas⁴. O fato de ser mulher e jovem causava certo preconceito nos homens que trabalhavam neste ambiente enrijecido. Como eu sendo uma jovem poderia passar coordenadas para diretores e funcionários sobre um espaço masculino e contraditório ao universo feminino? Porém, com muita persistência e dedicação, fui mostrando que meu foco era a educação e que desse assunto eu entendia, principalmente do direito ao acesso que todas as pessoas, sem distinção, possuem de frequentar uma escola, seja ela no campo, na cidade, na aldeia ou na prisão.

Atualmente, eu lido bem com as rotinas carcerárias e não encontro dificuldades ao adentrar o espaço prisional. Ao longo dos anos de trabalho na FUNAP conquistei a confiança dos diretores e funcionários/as que atuam nos estabelecimentos prisionais da região de Presidente Prudente/SP, sendo respeitada por eles/as como pedagoga comprometida com as questões da educação no cárcere.

Estar na escola de uma prisão me faz sentir um bem-estar imensurável, além de renovar meus ânimos ao ver pessoas felizes por terem acesso à educação e por frequentarem um espaço

⁴ Em 2011 foi inaugurada a Penitenciária Feminina de Tupi Paulista/SP, cidade pertencente à região de Presidente Prudente/SP.

tão desvalorizado pela sociedade em geral. Conversar com os educadores aprisionados e com os alunos mantém viva em mim a crença no potencial da educação como ferramenta para a transformação da realidade em que vivemos.

Justificativa

Conforme apontado anteriormente, minha trajetória como estudante e profissional da área da educação me permitiu identificar algumas dificuldades que o país ainda enfrenta em relação a este assunto.

Um dos papéis fundamentais da educação é promover uma sociedade com melhor qualidade de vida e formar sujeitos capazes de criar e recriar o espaço e a vida social onde estão inseridos. No entanto, há que se considerar que no Brasil ainda existem sérios problemas a serem enfrentados, uma vez que parcela considerável da população permanece analfabeta e, conseqüentemente, vítima da exclusão social. De acordo com as pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), houve uma melhoria significativa na situação da educação no Brasil, porém o país ainda possui um total de 14,6 milhões de pessoas analfabetas.

Ao analisar o aumento da criminalidade no país e o contexto das unidades prisionais, nota-se que os/as presos/as são, em sua maioria, pessoas pobres e pouco escolarizadas, podendo ser consideradas como produto da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Dados do Ministério da Justiça apontam que:

- 95% são pobres ou muito pobres
- 65% são negros (pretos mais pardos)
- 2/3 terços cometeram crimes que não envolveram violência
- somente 8,9% cometeu homicídio
- alta reincidência entre 50% a 80%
- 8% são analfabetos e 70% não completou o ensino fundamental
- 60% são jovens, com idade entre 18 e 29 anos
- 26% participam de alguma atividade laboral e 18% participam de alguma atividade educacional dentro das unidades prisionais
- o custo mensal por pessoa no sistema prisional brasileiro varia de R\$1.600,00 a R\$1.800,00
- há um déficit estimado em 220 mil vagas (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA *apud* CARREIRA e CARNEIRO, 2009, p. 18).

De acordo com Salla (1991), o Brasil desde 1980 apresenta crescimento em suas taxas de criminalidade, assim como em outros países. Com isso, cresceu também o número de pessoas encarceradas, devido à tentativa de coibir o crime através de penas de reclusão.

O Brasil, conforme pesquisa realizada por Elionaldo Fernandes Julião (2003), apresenta um quadro preocupante e desolador sobre o sistema prisional.

O número cada vez maior de indivíduos reclusos tem sido acompanhado de um crescente sucateamento do Sistema Prisional e, conseqüentemente, das condições mínimas adequadas que atendam aos requisitos da tutela de presos ou de cumprimento de penas nos termos das exigências legais e institucionais estabelecidas em convenções internacionais (JULIÃO, 2003, p. 01).

Dados do Conselho Nacional de Justiça - CNJ (2010) afirmam que o Brasil possui a 3ª maior população carcerária do mundo, ficando atrás somente dos Estados Unidos e da China. Conforme a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: educação nas prisões brasileiras (CARREIRA e CARNEIRO, 2009), o Brasil trata seus/suas presos/as de forma desumana, ignorando a Lei de Execução Penal – LEP (Lei 7.210/1984) e a Constituição Federal (1988), e o resultado pode ser desastroso para toda a sociedade, visto que as prisões podem ser encaradas com uma fonte permanente de geração de violência. Portanto, não podemos perder de vista os problemas que o país enfrenta com o sistema prisional.

Dessa forma, discutir algumas questões sobre a educação nesse ambiente repressivo é um desafio importante, uma vez que a escola pode possibilitar ao indivíduo em privação de liberdade o desvelamento e a busca pela transformação da realidade na qual está inserido, contribuindo para a melhoria de sua vida no presente e construindo um projeto de vida para quando adquirir a liberdade. Além disso, pode vir a contribuir para a diminuição da reincidência criminal nacional que gira em torno de 50% a 80%, conforme dados do Ministério da Justiça (2011).

A temática da Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade vem recentemente sendo objeto de pesquisas acadêmicas que se dedicam a focar, prioritariamente, questões da educação como forma de reintegração social, porém, são escassas as investigações que abordam a docência entre as grades. Nesse sentido, são encontrados apenas alguns dados consolidados sobre as atividades pedagógicas empreendidas nas unidades prisionais do Brasil, o que justifica a necessidade de estudos nessa área.

Com base em levantamentos realizados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, no período anterior ao ano 2000, foram encontradas escassas produções que abordassem o tema da educação formal e não formal nos estabelecimentos prisionais. À partir de 2000, as produções ganharam visibilidade e pode-se afirmar que atualmente há um corpo teórico significativo de produções na área.

No caso das escolas das penitenciárias do estado de São Paulo, o exercício da docência é realizado desde 2005 por educadores/as que se encontram em privação de liberdade assim

como seus/suas alunos/as. Entretanto, há escassas informações que permitam identificar a motivação deste/a educador/a, sua concepção de educação, suas maiores dificuldades, e se houve mudanças na sua vida após a prática educativa no contexto prisional. Neste sentido, a presente pesquisa ganha significado e relevância, trazendo algumas contribuições para o momento atual que vive o estado de São Paulo na implantação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em unidades prisionais – Parecer 2/2010.

Importante considerar que o estado de São Paulo possui a maior população prisional do país, e as rotinas das penitenciárias evidenciam a complexidade do exercício da prática educativa. Assim, quando a escola está inserida em um contexto repressivo, ela deve potencializar processos educativos para além da educação escolar e o/a professor/a é figura fundamental na construção de espaços que contemplem a troca de conhecimentos e o desvelamento dessa realidade. Contudo, para que a educação seja emancipadora, o/a educador/a necessita estar preparado/a para lidar com as particularidades de ser professor/a em uma prisão.

A missão histórica das prisões sempre foi a de recuperação e reintegração social do sujeito preso. Porém, a arquitetura prisional e as rotinas a que os/as sentenciados/as são submetidos/as evidenciam os contrastes existentes entre os objetivos das políticas públicas penitenciárias e as reais práticas desenvolvidas no interior dos estabelecimentos penais. Vale à pena ressaltar que a prisão pode ir além da privação de liberdade, pois embora seja um ambiente de repressão, regido por normas e regras rígidas de controle, pode através de algumas práticas sociais desempenhar a essência de sua função que deve possibilitar a reintegração do indivíduo à sociedade.

Não basta retirar a pessoa da sociedade de pertencimento e inserí-la em outra com a justificativa de que o isolamento e a privação de liberdade são pilares suficientes para devolvê-la com outra conduta, se não houver espaços na prisão que contemplem o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade.

Antes do século XVII a prisão era um estabelecimento de custódia, onde pessoas acusadas de crimes, assim como doentes mentais, prostitutas, mendigos e outras pessoas que possuíam conduta considerada desviante para a época, ficavam detidas até a sentença. Somente no final deste século é que a pena privativa de liberdade foi institucionalizada e a prisão passou a ser o local da execução dessas penas (JULIÃO, 2009).

Para o autor,

Recentemente, o modo de execução da pena vem ganhando destaque no estudo da penologia. Nota-se a relevância do estudo da execução da pena privativa de liberdade à medida que não tem ela somente a finalidade retributiva e preventiva, mas também, e principalmente, a reintegração do condenado à comunidade (JULIÃO, 2009, p. 51).

Entretanto, seguindo a lógica do capitalismo a prisão não consegue atingir seu papel na ressocialização dos/as privados/as de liberdade, visto que sua função repressiva e estigmatizadora⁵ são incompatíveis com o objetivo ressocializador. Dessa forma, o sistema penal acaba possibilitando a manutenção das desigualdades sociais e da marginalização.

De acordo com Dussel (1998a), o sistema capitalista é a totalidade, onde o/a marginalizado/a é visto como o “outro” que não se enquadra nos padrões da minoria, isto é, da classe dominante. Entretanto, a totalidade necessita desse “outro” para a manutenção do sistema opressor. Diante da exclusão e da marginalização, algumas pessoas acabam respondendo à sociedade com violência, indo contra a ordem moral determinada pela totalidade.

A moral é a relação do indivíduo com o sistema capitalista, regulando os comportamentos individuais e sistêmicos (DUSSEL, 1998a). A moral de cada sociedade está intrinsecamente relacionada com a cultura. Assim, em nossa cultura a pessoa que vai contra a moral estipulada pelo sistema é julgada e condenada ao cumprimento de penas e medidas alternativas ou à privação de liberdade. Entretanto, para a lógica do sistema capitalista não há interesse que essas pessoas em privação de liberdade reflitam sobre a realidade em que se encontram, pois, como já dito anteriormente, os/as sentenciados/as são vítimas da totalidade e precisam continuar marginalizados/as para manter o perverso sistema. Porém, alguns/as pesquisadores/as buscam através de estudos e também na militância reverter essa realidade, e a educação é uma forte aliada na ressocialização ou reinserção social dos/as privados/as de liberdade.

Atualmente, os termos ressocialização e reinserção social vêm sendo muito utilizados nas unidades prisionais, vinculados à diminuição da reincidência criminal e ao papel da escola e do trabalho no cárcere como práticas sociais que contribuem nesse processo.

Julião (2009) afirma que trabalho e estudo:

[...] apresentam um papel significativo na reinserção social dos apenados, diminuindo consideravelmente a sua reincidência. Ou que quem tem disposição para se reinserir tem mais predisposição a estudar e trabalhar (p. 409).

⁵ Para Irving Goffman, *estigma* é um defeito reconhecido socialmente como tal, uma vez descoberto, outorga ao indivíduo portador do mesmo um status socialmente desvalorizado. Tais são os casos, por exemplo, dos que praticam a prostituição e crimes, como também os que padecem de alguma desvantagem física ou psíquica ou alguma enfermidade. O indivíduo é diminuído e/ou estigmatizado pela sua carência de determinadas características consideradas como valiosas pela sociedade e/ou grupo (honradez, estética corporal, identidade de gênero). O estigma pode afetar tanto a um indivíduo como todo um grupo e é um elemento importante para a compreensão da discriminação. (GOFFMAN, 1988).

Nos dicionários de Língua Portuguesa, o termo ressocialização é definido como ato ou efeito de ressocializar, ou seja, tornar a socializar. De acordo com o Ibáñez (2001), é o processo pelo qual o indivíduo volta a internalizar as normas, pautas e valores que havia perdido ou deixado, e se aplica ao mecanismo de nova adaptação a vida normal.

Assim sendo, acredita-se que a educação para jovens e adultos em privação de liberdade deve ultrapassar a transmissão de conteúdos que visam à reprodução da ideologia dominante, estando voltada ao desvelamento da realidade e ao processo de emancipação do indivíduo.

Diante das reflexões anteriormente colocadas, este estudo consistiu em evidenciar algumas compreensões sobre a prática docente no interior das penitenciárias paulistas, visto que o espaço prisional possui especificidades que acabam por evidenciar a complexidade do ato pedagógico (ONOFRE, 2010). Dessa forma, considerando o exposto, a presente pesquisa possui as seguintes questões orientadoras: *Como os educadores que atuam no sistema prisional paulista significam sua experiência docente, frente às particularidades do contexto prisional e da condição de aprisionados em que se encontram? De que forma o exercício docente "marca" a vida dos educadores em privação de liberdade?*

O objetivo geral deste estudo é compreender o sentido que os educadores que atuam no sistema prisional paulista atribuem para a sua prática docente, buscando identificar, através dos processos educativos, indícios de como o exercício docente marca suas vidas. Nesta perspectiva, a pesquisa teve como objetivos específicos: 1) Identificar a concepção de educação dos educadores do sistema prisional paulista; 2) Analisar o sentido de ser professor em uma penitenciária; 3) Investigar os processos educativos desencadeados nesses educadores ao desempenharem a função docente no contexto prisional.

Diante dos objetivos propostos, o presente trabalho foi organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o contexto geral das prisões do Brasil e do estado de São Paulo, assim como aborda as questões legais da Educação de Jovens e Adultos e seu início nas unidades prisionais paulistas.

O segundo capítulo contempla questões específicas do exercício da docência, abordando a formação, a experiência, a ação reflexiva e as particularidades dessa prática nos estabelecimentos prisionais.

No capítulo três os contornos da pesquisa foram explicitados, visando apresentar o espaço, os participantes, os referenciais teórico-metodológicos que orientam o estudo, bem como os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados.

O capítulo quatro apresenta os achados, discorrendo sobre o papel da escola e da prisão na visão dos educadores, o sentido da docência entre as grades e o bem-estar que esta prática

proporciona. Os dados coletados nas conversas com os participantes e na observação do espaço foram analisados à luz da literatura estudada.

No último capítulo são desenvolvidas algumas considerações sobre a docência entre as grades, almejando apontar caminhos para os/as educadores/as que atuam nesse espaço, assim como contribuir na construção de diretrizes para a educação no cárcere.

Capítulo 1 – Contextualizando o cenário

Eu fui aprender a dar valor na escola justamente depois que eu vim preso, ai sim eu aprendi a dar o verdadeiro valor no estudo, cultura, muita leitura, muito conhecimento para aprimorar o que ficou faltando quando eu estava vagando no mundo, vamos dizer assim.

Fábio, 30 anos, falando um pouco do seu tempo de aluno.

1.1 Panorama geral das prisões no Brasil

O Brasil é um dos países que mais encarcera no mundo, totalizando 1.312 estabelecimentos penais. Dados do Sistema Integrado de informações Penitenciárias – InfoPen do Departamento Penitenciário Nacional/Ministério da Justiça (dezembro/2011) revelam que a população prisional do país é de 514.582 sentenciados/as, sendo 480.524 homens e 34.058 mulheres. Destes/as encarcerados/as 134.376 estão entre os 18 e 24 anos, 117.706 possuem faixa etária entre 25 e 29 anos e 84.987 estão distribuídos entre 30 e 34 anos, revelando o quanto é crescente o número de jovens aprisionados/as. Ao analisarmos a Tabela 1 fica evidente que grande parte da população prisional do país não concluiu os estudos:

Tabela 1. Grau de instrução da população carcerária do Brasil

GRAU DE INSTRUÇÃO	QUANTIDADE
Analfabetos/as	26.434
Alfabetizados/as	58.417
Ensino Fundamental Incompleto	216.870
Ensino Fundamental Completo	59.101
Ensino Médio Incompleto	52.907
Ensino Médio Completo	36.353
Ensino Superior Incompleto	3.766
Ensino Superior Completo	1.910
Pós-Graduados/as	152
Não Informaram	58.672
TOTAL	514.582

Dados InfoPen (dezembro/ 2011).

Outra informação relevante é que apenas 9,3% da população carcerária nacional, isto é, 48.050 homens e mulheres em privação de liberdade, participam de alguma atividade educacional nos estabelecimentos penais do país, conforme Tabela 2:

Tabela 2. Quantidade de aprisionados/as que participam de atividades educacionais nas prisões do Brasil

SEGMENTO	QUANTIDADE
Alfabetização	10.037
Ensino Fundamental	28.441
Ensino Médio	7.755
Ensino Superior	93
Cursos Técnicos	1.724
TOTAL	48.050

Dados InfoPen (dezembro/ 2011).

O estado de São Paulo possui a maior população prisional do país, o equivalente a 180.059 detentos/as, sendo 168.206 homens e 11.853 mulheres (InfoPen, dez/2011). Dados da Secretaria da Administração Penitenciária (2012) revelam que o estado de São Paulo possui 152 estabelecimentos penais divididos em 75 Penitenciárias, 13 Centros de Progressão Penitenciária - CPP, 38 Centros de Detenção Provisória - CDP, 22 Centros de Ressocialização - CR, 03 Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico e 01 Centro de Readaptação Penitenciária - CRP.

Em relação à quantidade de pessoas em privação de liberdade que estão envolvidas em atividades educacionais no estado de São Paulo há 14.359, ou seja, quase 30% do total de detentos/as que estudam no país. Em contrapartida, enquanto o Brasil conta com 1.800 professores/as e 192 pedagogos/as contratados pela Administração Penitenciária, o estado de São Paulo não possui profissionais desta área, sendo que as aulas são ministradas por

educadores/as⁶ privados/as de liberdade contratados/as pela Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” – FUNAP (InfoPen, dez/2011).

A oferta de educação nos demais estados do país é de responsabilidade das Secretarias Estaduais da Educação ou realizadas por meio de convênios com secretarias municipais ou organizações não governamentais. Já no estado de São Paulo a educação no sistema prisional foi assumida pela FUNAP, instituição vinculada à Secretaria da Administração Penitenciária. Atualmente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Secretaria da Administração Penitenciária do Estado estão trabalhando juntas para a elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões, em conformidade com o Parecer 2/2010 que contempla as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

A superlotação nas unidades prisionais é comum, pois apesar da redução da taxa anual de encarceramento, o Brasil ainda apresenta déficit de 208.085 vagas (InfoPen, dez/2011). As condições sanitárias são vergonhosas, há precariedade nos atendimentos médicos, jurídicos e sociais, a violência entre os internos é constante, e os espancamentos realizados por agentes de segurança penitenciária ainda são considerados normais em alguns estabelecimentos penais.

De acordo com a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação (2009), o que se encontra no país é uma precariedade do atendimento educacional nas prisões, graves problemas de acesso e de qualidade marcados pela falta de profissionais de educação, projetos pedagógicos, materiais didáticos, infraestrutura, formação continuada, baixo investimento financeiro, inexistência de diagnósticos precisos, ausência de políticas de estado, além da constante resistência por parte de muitos/as funcionários/as.

Levando em consideração os dados gerais que traçam o perfil dos/as encarcerados/as brasileiros/as, é evidente que o país está colocando para debaixo do tapete as chagas abertas pela exclusão social e pela desigualdade. Os/as sentenciados/as do Brasil representam uma parcela da nossa sociedade, marginalizados/as pelo poder público, vítimas sociais desprovidas muitas vezes dos direitos humanos e de cidadania.

Como afirma Nelson Mandela (*apud* UNESCO, 2006, p.11) “ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado em suas prisões”. O líder sul-africano, que teve

⁶ Um dos critérios para a contratação desses/as educadores/as é possuir Ensino Médio completo. Além disso, os/as interessados/as passam por um processo seletivo dividido em quatro fases: 1) os nomes dos/as candidatos/as são entregues para o setor de disciplina da unidade prisional para averiguações, sendo que os/as que possuem problemas disciplinares não seguem para a próxima fase do processo seletivo; 2) os/as interessados/as realizam uma prova de conhecimentos gerais; 3) os/as candidatos/as selecionados/as na etapa anterior realizam uma prova prática, planejando e ministrando uma aula; 4) na última etapa é realizada uma entrevista com os/as candidatos/as. Esses passos foram observados na Regional de Presidente Prudente/SP, responsável pela Penitenciária de Assis/SP.

no cárcere um de seus momentos mais marcantes, considera que uma nação não deve ser julgada pela forma como trata os cidadãos das classes mais elevadas, mas sim pela forma como trata os que pertencem às classes populares, marginalizadas pela sociedade em geral. Essa reflexão representa os desafios que as pessoas engajadas na construção de uma sociedade mais solidária e ecumênica enfrentam diariamente, buscando a prevalência da linguagem dos direitos em relação à linguagem da violência.

Nesta perspectiva a prisão tem sido apontada como estratégia precária para a gestão dos conflitos sociais do país, onde a afirmação da cidadania se mostra difícil e intrincada, diluída em modelos desumanos e segregacionistas, onde não há espaço para mais nada além de grades e carcereiros/as. A oferta de educação nas prisões não escapa deste contexto. Por ausência de políticas públicas nacionais, as práticas educacionais são muitas vezes improvisadas e, em geral, dependem da iniciativa ou concordância da direção de cada estabelecimento penal para acontecer.

1.2 A educação de jovens e adultos e seus desafios na prisão

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade da educação básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja por inadequações do sistema de ensino, por oferta irregular de vagas ou por condições socioeconômicas desfavoráveis. Atualmente o país possui diversos instrumentos legais que fundamentam e institucionalizam a Educação de Jovens e Adultos como sendo uma modalidade básica de ensino.

A Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988 garante, através do Art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”.

O Parecer 11/2000 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, representa um marco na consolidação legal da Educação de Jovens e Adultos no país. Através deste, busca-se compreender os aspectos da escolarização dos jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente, estabelecendo um modelo pedagógico e agrupando funções e características dessa modalidade de ensino.

Segundo o Parecer 11/2000, a EJA possui função reparadora, equalizadora e permanente. A função reparadora significa a entrada no campo dos direitos civis pela restauração do direito negado a uma escola de qualidade, ao reconhecimento de igualdade e ao acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidade, possibilitando aos indivíduos a inserção no mercado de trabalho e na vida cultural.

A função permanente ou qualificadora busca garantir ao jovem e adulto da EJA qualidade de vida por meio da constante atualização dos conhecimentos.

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre a EJA (1997) a educação de adultos torna-se mais que um direito, passando a ser a chave para o século XXI por possibilitar a todos o exercício da cidadania e a plena participação na sociedade. A alfabetização é um direito humano fundamental, com conhecimento básico necessário a todos em um mundo em transformação, e também primordial para a participação dos indivíduos em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito para a educação continuada ao longo da vida.

Os artigos 2º e 5º da Declaração de Hamburgo (1997), afirmam que educar é promover um direito e não um privilégio, não se resume a um treinamento prático, e sim à dimensão social, profissional e cultural da cidadania.

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade; promovem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimulem o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, artigo 5º).

Nesta perspectiva, a EJA não deve ser compreendida como uma “segunda chance de educação”, nem como a última oportunidade de fazer parte de uma sociedade letrada. Não deve ser encarada como um prêmio de consolação nem tão pouco como uma educação reduzida, oferecida àqueles que por razões sociais, políticas e familiares não tiveram acesso a ela durante a infância. Dessa forma, a educação é um direito humano essencial para o desenvolvimento pleno de habilidades cognitivas e sociais. Os/as sentenciados/as estão privados do direito à liberdade, devido ao delito que cometeram. Entretanto, mantêm a titularidade dos direitos básicos (integridade física, psicológica e moral), devendo o acesso à educação lhes ser assegurado.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela Assembléia Geral em 10 de dezembro de 1948, em sua resolução 217 A (III), evidencia no Art. 26 que “toda pessoa tem direito à educação”, conforme explicitado na Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras:

As pessoas encarceradas, assim como todos os demais seres humanos, têm o direito humano à educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos

reconhece o direito humano à educação em seu artigo 26 e estabelece que o objetivo dele é o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Entende-se que os direitos humanos são universais (para todos e todas), interdependentes (todos os direitos humanos estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância que outro), indivisíveis (não podem ser fracionados) e exigíveis frente ao Estado em termos jurídicos e políticos (CARREIRA e CARNEIRO, 2009, p. 10)

Já na Declaração de Hamburgo (1997), a abordagem do direito à educação dos/as sentenciados/as avançou, evidenciando a “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, aos marginalizados e excluídos” (item 11). Além disso, garante o reconhecimento do direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem, propondo a elaboração e implementação de programas de educação nas prisões com a participação dos/as presos/as, buscando atender às suas reais necessidades e aspirações (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, tema 8, item 47).

Considerando a complexidade legal das questões da EJA no Brasil, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210 de 11/07/1984) prevê a garantia da assistência educacional do/a prisioneiro/a como um direito (Art. 41, inciso VII). Os artigos 17 a 21 da EJA em espaços de privação de liberdade no país, estabelecem como esta assistência se dará, destacando a obrigatoriedade do ensino fundamental, ensino profissional, possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares e previsão de dotar cada unidade prisional com uma biblioteca. Entretanto, nesse documento observa-se certa restrição à oferta educacional, visto que não são previstos acesso ao ensino médio e superior.

Com o intuito de investir na melhoria dessa realidade, em 09/03/2010 foi homologada as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais – Parecer 2/2010, que regulamenta responsabilidades, financiamentos, ações complementares, envolvimento da comunidade e familiares, formação de educadores/as, entre outros aspectos.

Conforme explicitado, fica claro que a educação para jovens e adultos em privação de liberdade não deve ser encarada como benefício, mas ao contrário é direito humano subjetivo previsto na legislação nacional e internacional. Estar preso/a significa perder os direitos de ir e vir livremente e a suspensão provisória dos direitos civis e políticos. Contudo, não implica na perda dos direitos ao respeito, dignidade, integridade física, psicológica, moral e ao desenvolvimento pessoal e social, principal papel da educação nas prisões.

A educação de adultos aparece no cenário da política educacional brasileira a partir da década de 1940, através do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos. No entanto, é na década de 1960 que ocorre o surgimento de uma proposta

metodológica própria para a alfabetização de adultos com o trabalho de Paulo Freire, inspirado nos princípios da educação popular, ou seja, a educação como ato político, como ato de conhecimento e como ato dialógico no descobrimento da razão de ser das coisas. Quando nos referimos à educação de adultos na prisão, esta deve propor aos/as educandos/as o desvelamento do mundo, através de um processo de emancipação humana a serviço da transformação social.

Uma parcela cada vez maior da sociedade espera que as prisões ultrapassem sua função de castigo, assumindo uma eficácia que nenhuma outra instância (família, escola, etc.) obteve na vida das mulheres e dos homens encarcerados: formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais. Para tanto, é possível afirmar que a educação nas prisões pode contribuir para que o adulto preso retorne ao convívio social com uma postura consciente e reflexiva, desde que seja problematizadora e que possibilite a libertação das amarras da opressão.

Neste sentido, a educação emancipadora ou libertadora se propõe a procurar a *emersão*⁷ das consciências, objetivando a inserção crítica do sujeito na realidade e proporcionando a construção da consciência reflexiva e politizada sobre os fios que tecem a realidade social. Além disso, a prática docente tem um compromisso político com a educação, proporcionando a estes/as educadores/as condições para desenvolver essa educação nos estabelecimentos penais, considerando também a complexidade do espaço prisional, pois “para ser válida, a educação deve considerar as condições em que o homem vive num exato lugar, momento e contexto” (FREIRE, 1980, p. 34).

De acordo com Fiori (1991) a educação é o constante esforço do ser humano em se construir e constituir, buscando encontrar-se historicamente consigo mesmo. Essa busca e esse reencontro podem ser denominados de autonomia e liberdade. “O movimento em direção à liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação” (FIORI, 1991, p. 84).

Para o autor, a prática da liberdade só será adequada se for expressa em uma pedagogia para o/a oprimido/a, possibilitando a este/a descobrir-se como sujeito de sua história. Entretanto, a educação libertadora não se faz a favor do/a oprimido/a, “é feita a partir do povo e com o povo – é cultura popular” (FIORI, 1991, 91).

Essa educação somente será libertadora se for realizada “na proporção em que seja aprendizagem, isto é, participação ativa na práxis produtora do mundo e do homem” (FIORI, 1991, p. 88). A educação que não seja aprendizado criador da participação ativa do sujeito na

⁷ Para Paulo Freire há três possíveis graus de consciência, sendo a consciência crítica o terceiro estágio. Portanto, a *imersão* designa o primeiro grau de consciência e a *emersão* designa o processo de saída desse estágio, em busca do protagonismo social.

produção histórica, será negação da educação. Neste sentido, a educação deve estar intrinsecamente vinculada “ao projeto em que o povo lute pelo poder que o trabalho lhe deve conceder, e desempenhe o papel de protagonista de sua história” (FIORI, 1991, p. 94). A educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, desvelando a realidade e possibilitando a libertação do/a oprimido/a.

Segundo Freire (2005), não basta ter sonho e esperança para que haja a libertação e a transformação da realidade. “O conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade” (p. 32). Contudo, ao desvelá-la, os/as oprimidos/as dão um passo para sua superação, passando a protagonizar suas próprias vidas.

Sabe-se que a educação é uma importante prática desveladora, mas para isso o/a educando/a necessita se assumir como tal, conscientizar-se como sujeito detentor de saberes, capaz de conhecer e atuar sobre o objeto de conhecimento. Igualmente o/a educador/a não pode ignorar os saberes acumulados por seus/suas educandos/as ao longo da vida. Dessa forma, “não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiências feitos’ com que os educandos chegam à escola” (FREIRE, 2005, p. 59). Assim, a leitura da palavra sempre deve ser precedida pela leitura do mundo, partindo do saber do/a educando/a e de seu contexto cultural para superá-lo.

Com base em Freire (2005), a educação libertadora ou emancipadora possui a tarefa não só de desvelar a realidade e conhecê-la, mas também de recriar esse conhecimento. Assim, de acordo com o autor, educador/a e educando/a como sujeitos desse processo, superam o autoritarismo, o intelectualismo alienado e a falsa consciência do mundo. Entretanto, esta educação libertadora não satisfaz os interesses dos/as opressores/as, que apostam em uma visão bancária que “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criatividade” (p. 69).

Essa educação bancária considera os/as educandos/as como recipientes a serem “enchidos” pelo/a educador/a. Dessa forma, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66). Nesta visão bancária o/a educador/a é o/a único/a detentor/a do saber que deposita nos/as educandos/as valores e conhecimento. Na prática libertadora, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p. 79), pois a libertação autêntica, que é a humanização, não é algo que se deposita nas pessoas.

Deve-se considerar que os estabelecimentos prisionais se caracterizam por espaços especialmente difíceis para os processos educativos na perspectiva da educação libertadora, que possuem a finalidade de possibilitar que as pessoas assumam o controle de suas vidas e retornem ao convívio social autossuficientes. Onofre (2009) afirma que

[...] no contexto prisional a educação é uma ferramenta adequada para o processo formativo no sentido de produzir mudanças de atitudes e contribuir para a integração social. Ao educador cabe papel relevante nessa tarefa, pois enfrentar os problemas quando em liberdade significa administrar conflitos, analisar contradições, conduzir tensões e dilemas da vida diária (p. 70).

Ainda com base no estudo realizado pela autora, a escola oferece ao indivíduo preso a possibilidade de resgatar ou aprender outra forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas, contribuindo para a desconstrução da sua identidade de criminoso. Além disso, a troca de experiência com o/a professor/a e com os demais alunos favorece um convívio amistoso e dialógico, aliviando as tensões do cárcere e justificando o papel da escola na ressocialização do/a aprisionado/a.

Para Onofre (2007),

Quaisquer que sejam os papéis possíveis apontados para a escola – preencher o tempo, distrair a mente, sair da cela, conquistar benefícios jurídicos, aprender a ler, escrever e fazer contas, ser aprovado nas provas –, ela é percebida pelos alunos como algo positivo dentro da penitenciária. É um lugar onde vivem experiências numa situação de interação, em que existe a possibilidade de respeito mútuo, de troca e cooperação, o que contribui para que a pena possa ser vivida de maneira mais humana (p. 25).

A escola é um espaço onde as tensões são aliviadas, justificando assim sua existência e seu papel ressocializador. Inserida em um espaço contraditório à prática educativa, oferece ao/a aprisionado/a a possibilidade de resgatar ou aprender outras formas de se relacionar com as pessoas e com o mundo. Segundo a autora,

Na escola, o aluno adquire um capital que não é *roubado*, exercitando outro modo de ser ao se relacionar afetivamente com o professor. Na medida em que a escola o acolhe, ele passa a pertencer a um lugar. Esse pertencimento lhe oferece a possibilidade de aprender outra postura e, quiçá, um conteúdo ou uma habilidade que se constitua em forma de emancipação (ONOFRE, 2007, p. 25).

Ao nos referirmos à educação para pessoas em privação de liberdade, é preciso estar atentos também para que esta ultrapasse a transmissão de conteúdos desvinculados da realidade,

isto é, a educação que acontece no interior das penitenciárias deve ter por base princípios que respeitam o adulto preso e que dialoguem com as expectativas deste, em ter na escola uma vivência diferenciada das rotinas prisionais. Assim, a educação problematizadora ou libertadora não pode ser cúmplice do ensino dos valores da dominação, nem somente ser a favor da crítica das ideias dominantes.

Muitas vezes os/as educadores/as não estão preparados/as para o trabalho com adultos, deixando de lado as discussões que realmente interessam para este público. Na entrevista realizada por Vieira (2008), o pesquisador Elionaldo Fernandes Julião deixa claro essa falta de preparo dos docentes.

Uma pessoa da secretaria de educação, em uma visita, percebeu que os internos estavam pintando árvores de natal. A primeira coisa que ela fez foi se perguntar por que eles não estavam discutindo ou refletindo sobre o natal. Acabamos vendo que o professor não entende que é um espaço diferenciado, com necessidades específicas. A gente vê que é um processo de infantilização e que é de não reconhecimento desse sujeito. Ele não consegue reconhecer que é um adulto e que ele gostaria de estar dialogando sobre questões do cotidiano (VIEIRA, 2008, p. 40).

Para Vieira (2008), é preciso compreender as particularidades dos sujeitos da EJA, visando uma sociedade menos desigual, onde é de extrema importância a participação do Estado na tarefa de garantir o direito de educação para todos, inclusive para os grupos menos privilegiados, marginalizados e excluídos pela sociedade. Esta educação não deve ser baseada na compensação de uma eventual experiência de fracasso escolar, mas deve respeitar o conhecimento e a experiência de vida que o/a aluno/a adulto/a traz consigo.

Vale à pena ressaltar que a educação não poderá sozinha transformar criminosos/as em não-criminosos/as. Nesse sentido, concordamos com Freire (1995) que “a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face aos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (p. 96). Conforme já explicitado, ela pode contribuir para a construção de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, capazes de visualizar alternativas para a própria vida, inclusive longe da criminalidade.

Dessa forma, uma política de educação adequada às necessidades até aqui apresentadas, não pode perder de vista a solidificação da escola como espaço de respeito e diálogo, considerando a vocação ontológica do ser humano de *ser mais*⁸, de fazer, refazer, criar e recriar sua própria vida, inserido em um permanente movimento de busca.

⁸ A vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na sua própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser

1.3 Breve histórico da EJA nas prisões paulistas

Até o final da década de 70, a educação de adultos em privação de liberdade seguia os moldes da rede regular de ensino, onde cada estabelecimento penal era vinculado a uma escola pública estadual. Dessa forma, toda a organização da educação nas prisões, assim como o calendário escolar, os materiais didáticos, os processos de avaliação e o planejamento pedagógico eram idênticos ao ensino destinados às crianças. A inadequação dessa situação era notável, principalmente por renunciar aos/as detentos/as uma educação destinada a adultos, além de não observar as particularidades do contexto prisional.

De acordo com Português (2001), a forma como a educação nas prisões estava estruturada comprometia a qualidade do ensino

A educação de adultos presos está, portanto, envolta num panorama que circunscreve aspectos acometedores para sua qualidade. Destacam-se, nesse sentido: a) a ausência de uma coordenação pedagógica própria que atentasse para a especificidade daquele ensino, daquela instituição; b) a não constituição dos educadores num corpo docente, que permaneciam isolados cada qual em suas salas de aula; c) a não existência de trabalhos coletivos deste quadro, que ensejassem a organização das atividades escolares pautadas por preceitos pedagógicos; d) a não identificação destes profissionais com o exercício docente no interior da prisão, recaindo sua motivação na gratificação salarial; e) a não caracterização deste ensino na modalidade de suplência, regulamentado desde 1971, pela Lei 5692/71; f) a impropriedade da extensão do ensino da rede regular destinado às crianças, aos adultos presos (p. 105).

Em 1979 a Secretaria Estadual da Educação deixou de atuar nos presídios paulistas, gerando uma lacuna na realização das atividades escolares para os/as privados/as de liberdade, mobilizando algumas instituições estranhas à educação a desenvolverem ações que a viabilizasse. Nesse momento, a responsabilidade pela oferta de educação nas prisões de São Paulo foi delegada a então Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso, que posteriormente seria conhecida como Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” – FUNAP.

A FUNAP foi instituída em 22 de dezembro de 1976 através da lei nº 1.238 na gestão de Manoel Pedro Pimentel à frente da Secretaria de Justiça, com o objetivo exclusivo de proporcionar postos de trabalho remunerados, qualificação profissional e comercialização dos produtos confeccionados pelas pessoas encarceradas, conforme Art. 3º, transcrito a seguir:

mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos (ZITKOSKI, 2010a, p. 369).

Art. 3º- A Fundação terá por objetivo contribuir para a recuperação social do preso e para a melhoria de suas condições de vida, através da elevação do nível de sanidade física e moral, do adiestramento profissional e do oferecimento de oportunidade de trabalho remunerado, propondo-se, para tanto, a:

- I. concorrer para melhoria do rendimento do trabalho executado pelos presos;
- II. oferecer ao preso novos tipos de trabalho, compatíveis com sua situação na prisão;
- III. proporcionar formação profissional do preso, em atividades de desempenho viável, após a sua liberação;
- IV. concorrer para laborterapia, mediante a seleção vocacional e o aperfeiçoamento profissional do preso;
- V. colaborar com a Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários - COESPE, e com outras entidades, na solução de problemas de assistência médica, moral e material ao preso, à sua família, bem como à família da vítima do delito;
- VI. concorrer para aperfeiçoamento das técnicas de trabalho, com vistas à melhoria, qualitativa e quantitativa, da produção dos presídios, com a elaboração de planos especiais para as atividades industriais, agrícolas e artesanais, promovendo a comercialização do respectivo produto, com sentido empresarial;
- VII. promover estudos e pesquisas relacionadas com seus objetivos e sugerir, se for o caso, aos poderes públicos competentes, medidas necessárias ou convenientes para atingir suas finalidades;
- VIII. apoiar as entidades públicas ou privadas que promovam ou incentivam a formação ou aperfeiçoamento de pessoal penitenciário;
- IX. desempenhar outros encargos que visem à consecução de seus fins;
- X. Vetado (Lei nº 1.238, 1976).

A FUNAP, conforme anteriormente abordado, se constituiu devido à necessidade de oferecer qualificação profissional e remuneração aos/as encarcerados/as. “De um lado para sua ‘recuperação’ social e, de outro, para contribuir com a disciplina dos estabelecimentos penitenciários” (PORTUGUÊS, 2001, p. 59). Porém, ao assumir a responsabilidade pela oferta de educação nos estabelecimentos prisionais do estado necessitou se adequar, principalmente pelo fato de não ser uma instituição voltada para essa especificidade. Através de seu Estatuto (Decreto nº 10.235 de 30/08/1977) constituiu-se como órgão vinculado a Administração Penitenciária, mas mesmo com essa vinculação enfrentou resistências para realizar seu trabalho nos presídios, caracterizados pela *impermeabilidade* (GOFFMAN, 1996), ou seja, por possuírem pouca ou nenhuma disposição em se relacionar, dialogar e ter contato com elementos externos para garantir o controle social, e a FUNAP era uma entidade estranha às prisões.

Diante dessa questão e visando estreitar as relações com os estabelecimentos penais, a FUNAP começou a realizar atividades diferentes das relacionadas aos seus objetivos iniciais, e a educação foi apenas um desses desvios. Para Português (2001),

Para desenvolver suas atividades no interior das penitenciárias, com a colaboração dos agrupamentos que administram a unidade prisional, é praticamente certo que a Fundação lançou mão do expediente que compõe a

relação de troca, proporcionando a realização de atividades estranhas aos seus objetivos iniciais, no intuito de obter a colaboração no que se propunha a fazer (p. 68).

Além da oferta de postos de trabalho, qualificação profissional, educação e cultura, a FUNAP também passou a ser responsável pela Assessoria Jurídica, que anteriormente era tarefa da Procuradoria Geral do Estado. Assim, com o leque de atividades que foram sendo incorporados em suas funções, estrutura e funcionamento, a situação da Fundação começou a ficar calamitosa, principalmente no que diz respeito às questões orçamentárias.

Ora, do leque de atividades que foram sendo incorporadas (assistência judiciária, educação fundamental, programas de cultura, esporte e lazer), nenhuma delas poderia oferecer retorno orçamentário, obtido tão somente através da comercialização dos produtos realizados nas unidades de produção (PORTUGUÊS, 2001, p. 70).

Portanto, alguns dos programas que eram oferecidos pela FUNAP foram extintos, entre eles o programa de esporte e lazer, os demais foram sensivelmente atingidos.

Voltando ao foco deste estudo, em 2005, após o trabalho da Diretoria de Atendimento e Promoção Humana da FUNAP - DIAPH e de encontros de formação realizados no segundo semestre de 2004 com o grupo de gestores/as e educadores/as, a FUNAP reestruturou seu programa de educação, buscando estabelecer o diálogo entre todos/as os/as envolvidos/as e considerando as necessidades e expectativas de vida dos/as educandos/as (SOUZA, BRITTO, FORTUNATO, 2005). Nessa nova proposta de atuação, a Fundação instituiu a figura do/a monitor/a preso/a e do/a monitor/a orientador/a, organizando uma série de encontros e formações para a implantação desse projeto piloto nos estabelecimentos penais.

Desde os anos 60, já havia relatos de aprisionados/as atuando como alfabetizadores/as. Nessa época, inúmeros intelectuais e estudantes universitários cumpriam sentença por crimes políticos juntamente com os condenados por crimes comuns, organizando cursos, estudos e atividades culturais, já que a maioria dos presos era analfabeta ou semianalfabeta. Com a proposta da FUNAP, o estado de São Paulo passou a ser o único da Federação a atuar exclusivamente com educadores/as privados/as de liberdade.

A instituição da figura do/a monitor/a preso/a aconteceu tendo por base os trajetos da EJA no Brasil, marcada pela composição de docentes leigos/as das próprias comunidades. Para Souza, Britto e Fortunato (2005), essa prática atendia em grande parte os/as trabalhadores/as, pobres, negros/as, subempregados/as, oprimidos/as e excluídos/as, “atribuindo aos programas de EJA uma diferença das escolas regulares, consolidando um legado a ser preservado” (p. 19).

Os principais traços desse legado podem ser sintetizados no fato do público da EJA não ser meramente estudante, devendo ser considerado em função de sua condição social, buscando a transformação dessa realidade, a superação da ideia de que o fazer educativo se limita a transmissão de conteúdos, avaliações, horários, níveis e verificação de rendimento e a aproximação da educação ao campo dos direitos humanos.

Considerando esse legado da EJA e a questão dos/as educadores/as leigos/as, “os educadores presos, quando conquistarem a liberdade civil, passam a contar com uma possibilidade concreta de atuação profissional” (SOUZA, BRITTO, FORTUNATO, 2005, p. 20), além da possibilidade de geração de renda enquanto se encontram em privação de liberdade. Dessa forma, de acordo com a proposta pedagógica da FUNAP, são competências do/a monitor/a preso/a:

1. Realização de aulas nos presídios, sob orientação e acompanhamento do monitor orientador;
2. Colaboração na organização e sistematização dos dados do atendimento educacional da unidade;
3. Participação na formação continuada oferecida pelo monitor orientador, respeitando as necessidades e as diretrizes estabelecidas pela FUNAP;
4. realização de registro de atividades e relatórios regulares a serem apresentados ao monitor orientador;
5. Realização de hora-atividade, em que deverá preparar estudos e atividades pedagógicas;
6. Participação no funcionamento da escola nos horários que lhe são atribuídos (SOUZA, BRITTO, FORTUNATO, 2005, p. 21).

Ao/a monitor/a orientador/a ficou estabelecida as seguintes competências:

1. Execução de políticas de atendimento da FUNAP, nas unidades penais, de forma organizada e unificada;
2. Organização e sistematização dos dados do atendimento educacional da unidade;
3. Formação continuada para os Educadores, respeitando as necessidades e as diretrizes estabelecidas pela FUNAP;
4. Participação no processo de captação e seleção de monitores presos;
5. Participação nas formações pedagógicas oferecidas pela direção da FUNAP;
6. Participação no funcionamento da escola em todos seus horários de acordo, com revezamento de horários quando necessário (SOUZA, BRITTO, FORTUNATO, 2005, p. 22).

Os/as monitores/as orientadores/as anteriormente a esta proposta, estavam atuando em sala de aula, sendo concursados com a exigência mínima de obterem Ensino Médio completo. Com o aumento das unidades prisionais do estado, houve uma ampliação significativa no atendimento educacional realizado pela FUNAP sem, no entanto, haver concursos para o

preenchimento das novas vagas de monitores/as orientadores/as. Dessa forma, atualmente a maioria dos/as monitores/as orientadores/as é composta por estagiários/as que cursam graduação em licenciatura, sendo que em alguns casos quem exerce essa função é um/a agente de segurança penitenciária – ASP. Esta situação reflete a questão já apresentada anteriormente, que se refere ao aumento de atividades exercidas pela FUNAP sem retorno financeiro para a mesma, já que sua dotação orçamentária é em parte constituída pelo tesouro do estado e em parte constituída por suas próprias vendas.

O fato de possuir estagiários/as na função de orientadores/as dos/as monitores/as presos/as inviabiliza de certa forma a questão da formação continuada, visto que os mesmos ainda estão em processo de formação através da graduação. Situação semelhante ocorre nas unidades prisionais que possuem o/a ASP como orientador/a, visto que nem sempre eles/as são graduados/as, além de não possuírem experiência com a prática pedagógica. Assim, o programa acontece de forma diferenciada da proposta criada em 2005, porém há muitos pontos positivos possíveis de ser identificados.

A seguir, serão apresentados alguns relatos dos/as monitores/as orientadores/as que participaram da implantação da proposta de trabalho com o/a monitor/a preso/a. Esses relatos foram extraídos do livro *Tecendo a Liberdade* (SOUZA, BRITTO, FORTUNATO, 2005), que organiza a proposta pedagógica da FUNAP desde 2005:

Me sinto bastante confiante dando formação para os monitores presos, sei que preciso aprender sempre mais, tenho lido bastante e os materiais oferecidos nas formações têm me ajudado muito (Aline Vilem Almeida Gomes, p. 37).

Esta foi uma experiência muito gratificante e se até aquele momento eu tinha dúvidas, tive certeza da importância do nosso papel como educadora, como monitora orientadora, bem como a responsabilidade de transmitir e compartilhar aquilo que se aprende, afinal conhecimento é para ser passado de mão em mão infinitamente (Cláudia dos Santos Nascimento, p. 36).

Hoje, os monitores presos são mais considerados pela população e até mesmo pelos funcionários da unidade prisional que se refere a eles como monitores da FUNAP (Márcia de Lourdes Fonseca, p. 38).

Com o início do Projeto de Monitores Orientadores e Presos algumas portas foram abertas para que a educação ganhasse espaço dentro das empresas que operam na unidade. Duas empresas liberaram seus funcionários em horários diferentes para frequentar a escola. Com essa atitude 50% dos alunos que deixaram a escola para ir trabalhar puderam retornar aos estudos. A educação tem seu espaço cada dia mais conquistado no presídio (Edtanes Barres Professor, Emy Aparecida Rowe, Gilson Deróbio, Giuliano Verga, João Piauí Oliveira e Luiz Fernando Gusella, p. 40).

Achei surpreendente, quando iniciamos o processo de formação com os monitores presos e ganhei como parceiro o Diretor de Educação da unidade.

Algumas pessoas talvez não entendam a importância que tem uma parceria como essa! Entrar e sair da unidade, viabilizar a chegada dos alunos presos na sala de aula, entregar materiais, desenvolver projetos, possibilitar um espaço diferente ou pelo menos com uma cara diferente é nossa missão e, quando podemos contar com alguém que fique ao nosso lado, fica tudo mais fácil! (Adriana Moreira da Cunha, p. 42).

Diante do exposto, fica claro que o exercício da docência entre as grades necessita respeitar as particularidades do contexto prisional e a figura do/a monitor/a preso/a pode ser uma forte aliada para a educação, visto que os/as mesmos/as conhecem este espaço. Vale ressaltar que a prisão se caracteriza por um ambiente pouco acessível para pessoas externas, e a escola situada nas unidades prisionais não foge dessa lógica. Conhecer o espaço, a realidade dos/as educandos/as e suas perspectivas são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação libertadora, que almeja a emancipação de todos/as os envolvidos/as.

Capítulo 2 – A Docência entre as grades

O que me move a ser professor são os alunos mesmo, o esforço dos alunos, saber que eles estão aprendendo comigo, aprender a ler, aprender a escrever, isso pra mim é uma satisfação enorme, isso que me motiva mais.

Kiko, 41 anos, falando sobre o que lhe impulsiona a ser professor.

O exercício da docência tem sido tema de investigações científicas que pretendem destacar, entre outras questões, a formação e a prática desses profissionais. Estudos realizados por alguns/as pesquisadores/as tratam a profissionalização docente com base na categoria de “saber docente”, analisando a complexidade dos saberes para e no exercício desta profissão.

De acordo com a epistemologia da prática docente, o/a profissional produz um saber variado e único durante sua atividade, que são saberes da experiência. Para Tardif (2002), essa epistemologia possui a intenção de revelar e compreender como esses saberes são integrados na atuação dos/as professores/as, e como e por que estes/as os incorporam, utilizam, aplicam, transformam a até abandonam, devido às limitações dos recursos inerentes às atividades educativas.

Ainda com base no estudo realizado por Tardif (2002), o termo *saber* corre o risco de ser utilizado de forma generalizada e sem critérios, considerando tudo como um saber. Entretanto, o saber docente é aquele “que se desenvolve no espaço do outro e para o outro” (p. 196). Dessa forma, o saber docente está ligado a uma racionalidade onde o sujeito deve saber fazer e saber justificar por que faz e como faz. O modo de fazer não justifica os objetivos da ação, visto que tudo depende do significado que é atribuído à ação, por meio do sentido que se dá a ela. Dessa forma, a reflexão torna-se ferramenta fundamental para a compreensão dos sentidos que damos às práticas ao longo de nossas vidas.

O saber de experiência é resultado da relação entre conhecimento e vida humana, ou seja, da forma como os seres humanos vão dando sentido àquilo que lhes acontece. Portanto, “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27). Assim, cada educador/a constitui sua prática de forma muito singular, a partir de sua formação e de sua vivência, pois esse saber é individual e tem a ver com a forma de ser e estar no mundo.

A experiência também pode ser compreendida não somente como um processo de repetição de situações, mas através da intensidade e significado que uma determinada situação vivida provoca em um sujeito. Para Tardif (2002), essa experiência pode mudar a vida de uma pessoa, transformando crenças anteriores e modificando completamente a forma de encarar o presente e o futuro. Os/as professores/as também evidenciam experiências dessa natureza em sua carreira, que não pertencem ao saber teórico ou prático, mas da vivência, misturando intimamente aspectos pessoais e profissionais.

Para que haja entendimento da totalidade do trabalho docente, Basso (1998) pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do/a professor/a – e as condições objetivas, que podem ser compreendidas como as condições efetivas de trabalho, isto é, a

organização da prática, a participação no planejamento escolar, a remuneração do/a professor/a, entre outros aspectos.

Para a autora, as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, variando de acordo com o grau de objetivação em que o sujeito está inserido.

[...] enquanto o processo de trabalho fabril é altamente objetivado, limitando a autonomia possível do operário na execução de suas tarefas, ao contrário, no caso do docente, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta imediata (BASSO, 1998, p. 2).

Portanto, o/a educador/a possui certa autonomia para criar e recriar sua prática, de acordo com as necessidades vivenciadas em sala de aula e com base no sentido que atribui para o exercício da docência.

Para Basso (1998), o trabalho do/a professor/a será alienado se o sentido dado para sua prática não for correspondente ao significado previsto socialmente para essa atividade, ou seja, se o sentido pessoal do trabalho se separar de sua significação. Em outras palavras, o significado histórico para a atividade docente é entendido como função mediadora entre aluno/a e os instrumentos culturais que serão apropriados para a compreensão da realidade. Se o sentido atribuído pelo/a docente for apenas o de trabalhar para garantir sua sobrevivência, por exemplo, haverá uma cisão com o significado fixado socialmente, podendo descaracterizar a prática educativa.

Além disso, a prática do/a professor/a está vinculada ao contexto social em que está inserida, onde as condições de trabalho exercem forte influência. Nesta perspectiva, o que é ser professor/a em um espaço de privação de liberdade? Qual o sentido que estes/as educadores/as atribuem para sua prática?

De acordo com Penna (2006),

A prática educativa, ao se desenvolver em determinado contexto, expressa relações socialmente estabelecidas, sendo por ele determinada. Ao se desenvolver no ambiente prisional, a escola se vê submetida as suas regras e procedimentos, além de refletir o que nela se espera ver concretizado nessas circunstâncias. (p. 33).

Portanto, para Penna (2006), o trabalho docente nessas circunstâncias é realizado por meio da adesão a um determinado conjunto de valores, que tem como pano de fundo a crença na

escola e em sua representação social, pressupondo a assunção de um determinado modo de agir, estabelecendo o que é ser professor/a, a maneira que esse/a profissional deve se portar e a função social da escola que lhe cabe viabilizar no espaço da sala de aula.

Vale ressaltar que a docência nas prisões de São Paulo tem sido realizada por indivíduos, que como seus/suas alunos/as, encontram-se na condição de detentos/as. Assim, Penna (2003) afirma que os/as monitores/as presos/as consideram o trabalho na escola como uma possibilidade de melhoria em suas vidas e de afastamento do universo criminal. Ao envolverem-se com a docência entre as grades, os/as educadores/as passam a refletir sobre suas vidas com base nessa experiência, além de considerarem a escola como espaço diferenciado dentro da prisão, que possibilita o afastamento físico do convívio com o universo criminal presente nos raios habitacionais.

No que diz respeito à prática educativa, o exercício da docência por educadores/as privados/as de liberdade revela ambiguidades em relação ao que socialmente se espera ver concretizado e o que a realidade objetiva em que se encontram permite que se realize, principalmente pelas limitações do espaço prisional. Além disso, estes/as educadores/as necessitam demarcar certa diferença entre aluno/a e professor/a, na busca por respeito e credibilidade, visto que ambos fazem parte da mesma população carcerária. Contudo, essa igualdade contribui para o estabelecimento do diálogo entre educador/a e educandos/as (PENNA, 2003).

Em uma instituição total onde os indivíduos são isolados da sociedade e suas ações são normatizadas, como é o caso das prisões, todas as atividades relacionadas à vida dos/as internos/as são executadas em seu interior (GOFFMAN, 1996).

Para o autor,

O aspecto central das instituições totais pode ser descrito como a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, a seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição (p. 18).

Neste sentido, os/as educadores/as que atuam nas prisões paulistas trabalham e vivem no mesmo local, deslocando-se das celas para a escola por meio das galerias da penitenciária e convivendo no pavilhão com seus/suas alunos/as. Entretanto, apesar de estar localizada no interior da prisão, a escola é compreendida por todos/as que a compõe como um espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias, onde há interação e respeito mútuo. Penna (2003) evidencia em seu estudo que os/as monitores/as presos/as, quando estão na escola, “se esforçam para que este seja um outro lugar, com professores e alunos se relacionando, apesar de a condição primeira de prisioneiro estar sempre presente” (p. 74).

Diante do exposto, a escola pode ser considerada como uma das práticas sociais desenvolvida no interior de uma penitenciária, desencadeando processos educativos que auxiliam os/as encarcerados/as no cumprimento da pena e no retorno ao convívio social.

Como afirmam Oliveira *et al* (2009), práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes em que vivem, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

As práticas sociais se constroem nas relações estabelecidas entre “pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação” (OLIVEIRA *et al*, 2009, p. 5), visando repassar conhecimentos, corrigir distorções e injustiças sociais, garantir direitos, propor transformações nas estruturas sociais, buscar respeito e valorização das culturas marginalizadas, entre outros.

De acordo com as autoras e o autor, “nas práticas sociais promove-se formação para a vida em sociedade, por meio dos processos educativos que desencadeiam” (OLIVEIRA *et al*, 2009, p. 7). Sendo assim, para que haja maior compreensão dos processos educativos decorrentes de práticas sociais brasileiras é essencial situá-las cultural, histórica e politicamente na América Latina, atentando-se para a diversidade existente neste continente, onde os vestígios da colonização ainda estão fortemente presentes na vida das pessoas (DUSSEL, 1998b), visto que a América Latina é marcada por práticas sociais desumanas e pela orfandade cultural, mas também é fortemente marcada pela sobrevivência, pelas tradições e pela resistência.

Portanto, o espaço escolar, ainda que localizado em um ambiente repressor, está pautado na produção de conhecimento, “contribuindo para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência fundamentada na valorização e no desenvolvimento do outro e de si mesmo” (ONOFRE, 2007, p. 23).

Quando a escola está inserida em um espaço repressivo ela deve potencializar os processos educativos para além da educação escolar e o/a professor/a é figura fundamental na construção de espaços onde o/a aprisionado/a consiga se libertar e significar o mundo como

algo em constante transformação. Entretanto, para que essa educação seja emancipadora, o/a educador/a necessita estar preparado/a para lidar com as particularidades de lecionar em uma prisão.

O ambiente prisional é contraditório, começando por sua arquitetura que separa e afasta o sujeito privado de liberdade da sociedade, “punindo-o e vigiando-o enquanto fala de educação e reinserção social” (ONOFRE, 2007, p. 24). Na realidade, os meios contradizem os fins, caminhando na contramão do pressuposto de mandar as pessoas para a prisão para serem educadas. Para a autora, “de todas as tarefas que a prisão deve executar, nenhuma é mais ambígua que a de transformar criminosos em não criminosos, pois os meios para atingi-la permanecem incertos” (p. 24).

Atualmente a privação da liberdade é a forma por excelência para a punição de criminosos/as, possuindo a dupla finalidade de punir e reabilitar para o convívio social. Dessa forma, a partir do século XIX a prisão se constituiu como a principal instituição responsável por conter o crime e sua proliferação. Contudo, essa instituição tem pouco contribuído para amenizar a criminalidade e muito menos para reintegrar os sujeitos sob sua guarda à sociedade.

Nas palavras de Foucault (1977) a prisão possui diversos inconvenientes, e sabe-se que é perigosa, quando não, inútil. “Entretanto não ‘vemos’ o que por em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão” (p. 208). Para o autor, os mecanismos internos de repressão e punição das prisões ultrapassam o castigo da “alma”, regulando todos os movimentos do corpo do/a aprisionado/a, contribuindo para “fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade” (p. 131).

A punição prevista para os que infringem à lei é a privação de liberdade, porém sabe-se que no interior dos estabelecimentos penais os/as internos/as sofrem com as difíceis condições de sobrevivência, denominadas por Sykes (1958) de “dores do cárcere”. Essas limitações vão desde a privação de liberdade propriamente dita, até a privação de bens e serviços, de relações sexuais, de autonomia, de higiene, de identidade, de espaço e, em alguns casos, de alimentação.

Outro aspecto importante para ser observado é a forma como as pessoas privadas de liberdade são tratadas pelos agentes de segurança penitenciária, sendo sempre chamadas pelo número da matrícula ou, em grande parte dos casos, chamadas de “ladrão”, independentemente do crime cometido. Além disso, esses sujeitos encarcerados não podem olhar nos olhos, nem pegar na mão para cumprimentar alguém. Devem sempre andar com as mãos para trás, são

submetidos a revistas diárias e usam uniformes que os diferenciam⁹ dos/as funcionários/as da unidade prisional.

Dessa forma, fica claro que “a passagem por estabelecimentos penitenciários, além de estigmatizar, processa determinado aprendizado, que diz respeito muito mais à adaptação à vida em seu interior, do que fora dela” (PENNA, 2003, p. 61). Neste sentido, a reincidência criminal além de ser um sintoma das dificuldades enfrentadas pelo/a egresso/a na readaptação à vida civil, pode ser compreendida também como sintoma da adaptação deste/a à vida no cárcere.

Em outras palavras, o/a preso/a necessita se adaptar às particularidades da prisão para diminuir sua permanência nesse espaço. Para Português (2001), "a finalidade da pena de prisão é transmutada: no lugar de se nortear por (re) adaptar o indivíduo à sociedade, passa a se pautar por adaptar o indivíduo à vida carcerária” (p. 86). Assim, a partir do momento que o/a sentenciado/a se adapta as normas e regras da prisão, entende-se que ele/a está apto/a para retornar à sociedade, acarretando em um grande equívoco, visto que o contexto prisional possui um sistema social diferenciado.

Há que se considerar que a penitenciária como uma instituição fechada que pretende devolver à sociedade indivíduos com outra conduta, acaba gerando violência, visto que desestrutura física e psicologicamente o sujeito privado de liberdade, à medida em que não é capaz de suprir as carências dos/as encarcerados/as em face do ser humano livre.

No dizer de Goffman (1996),

[...] se a estada do internado é muito longa, pode ocorrer, caso ele volte para o mundo exterior, o que já foi denominado ‘desculturamento’, isto é, ‘destreinamento’, o que o torna temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária (p. 23).

Sendo assim, a prisão como uma instituição total, cria e mantém um tipo de tensão entre o mundo doméstico e o mundo institucional, e usa essas tensões como uma força estratégica no controle de seus/suas internos/as (GOFFMAN, 1996). O autor caracteriza o processo de admissão na instituição como uma despedida e um começo que resultam em uma série de “rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu” (p. 24).

De acordo com Onofre (2007), ao chegar à prisão, o/a aprisionado/a traz consigo sua concepção de si mesmo/a formada ao longo de suas experiências no mundo doméstico.

⁹ Essa diferenciação é expressa nas falas dos/as aprisionados/as, quando dizem que há o/a “calça bege” (preso/a) e o/a “calça azul” (funcionário/a).

Nesse momento, ele é totalmente despido de seu referencial, pois ao entrar na prisão o sentenciado é desvinculado de todos os seus objetos pessoais, desde a roupa até os documentos. Aqueles sinais “clássicos” de pertencimento à sociedade são subtraídos: ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais (ONOFRE, 2007, p. 13).

De fato, ao sair do seu mundo doméstico, a perda de propriedades torna-se importante devido aos sentimentos que o eu atribui para aquilo que possui. No entanto, conforme já mencionado, a mais significativa dessas perdas é o nome, pois “qualquer que seja a maneira como é chamado, a perda do nome constitui uma grande mutilação do eu” (ONOFRE, 2007, p. 13), causando no/a aprisionado/a uma deterioração de sua identidade para a obtenção de outra.

Ainda com base em Onofre (2007), a escola é vista como espaço de comunicação, de convívio e interação entre as pessoas, onde os/as privados/as de liberdade podem se mostrar sem máscaras, configurando-se como “oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida” (p. 27).

As questões apontadas até o momento podem influenciar na construção da identidade das pessoas encarceradas, assim como na identidade do/a educador/a que atua nessas condições, visto que cada integrante de uma sociedade é diferente de outro e carrega consigo as marcas de sua própria história.

Ser professor/a é uma das identidades da pessoa, que possui outras identidades referentes aos papéis que desempenha na sociedade (NICOLODI, 2011). Sendo assim, o conceito de identidade está amarrado à pergunta “Quem és?” e relaciona-se a consciência de pertencer a determinado grupo social, tendo a interferência da cultura e do meio como fatores da construção da identidade do sujeito. Portanto, pode-se dizer que os/as educadores/as que atuam nas escolas das penitenciárias paulistas estão em constante processo de construção e reconstrução de suas identidades, por meio da interação entre suas trajetórias individuais e os sistemas de trabalho e formação ao longo da vida.

Entende-se formação como um processo inerente à condição humana e que se constitui ao longo da vida e em diferentes contextos. Para Nóvoa (1995), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 25). Essa formação acontece em concordância com a visão que o/a educador/a possui de sua profissão, ou seja, com o sentido atribuído a essa prática. Essa questão fica evidente quando o autor acrescenta que “os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão” (p. 25).

A formação dos/as professores/as abrange estratégias e formas diferenciadas em relação à análise dos processos de ensino e aprendizagem. Essa fase do pré-treino, de acordo com Nicolodi (2011), inclui as experiências de ensino que os/as educadores/as vivenciaram como alunos/as, podendo influenciar em suas práticas docente.

Na escola há o cruzamento de diferentes culturas: a escolar, a experiencial e a social, além das múltiplas realidades. Onofre (2010) afirma que para compreender e enfrentar esse cruzamento de culturas,

o professor iniciante necessita não apenas de reflexão pessoal, mas também do apoio dos mais experientes, com quem possa compartilhar seus estranhamentos, angústias e problemas, em busca da construção de sua identidade docente (p. 4).

Quando nos referimos às escolas situadas no interior das prisões, as particularidades do espaço evidenciam as complexidades do ato pedagógico, pois esse cenário apresenta necessidades “advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito” (ONOFRE, 2010, p. 8). Dessa forma, torna-se fundamental a formação dos/as educadores/as no sentido de refletir sobre a prática docente no interior de uma prisão, além de ser imprescindível a compreensão do espaço onde a escola está inserida, visando estabelecer uma estratégia educativa capaz de abranger a instituição e seus sujeitos, “destacando-se as condições de sua apropriação na perspectiva de quem aprende (um jovem ou adulto em privação de liberdade) e as características das situações específicas em que o ensino acontece (a prisão ou instituição total)” (ONOFRE, 2010, p. 3).

Os/as educadores/as que atuam no sistema prisional paulista não possuem formação inicial para o ofício docente, tendo com requisito para assumirem a sala de aula a conclusão do Ensino Médio. No entanto, esses/as professores/as possuem o conhecimento da realidade carcerária e buscam constantemente formar-se na prática, por meio de estudos e de reflexão sobre a ação. Sendo assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, Schön (1983) propõe uma formação com base na epistemologia da prática, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento tácito, que estão presentes nas soluções encontradas pelos/as educadores/as em ato, desde que os/as mesmos/as reflitam sobre e na ação.

Diante desta perspectiva, Pimenta (2006) nos conduz para os seguintes questionamentos: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?” (p. 22). Neste sentido, diversos/as autores/as

apresentam preocupações em relação ao desenvolvimento de um provável “praticismo”, onde bastaria a prática para a construção do saber docente.

Em relação a este tema, Pimenta (2006) aponta que o saber docente advém da prática, mas também é nutrido pelas teorias da educação.

Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (p. 24).

Assim, a teoria como cultura objetivada é fundamental na formação dos/as educadores/as que atuam nas prisões paulistas, visto que, além de seu poder formativo, beneficia os sujeitos de pontos de vista variados para uma prática contextualizada. Para Pimenta (2006), a fertilidade da epistemologia da prática ocorrerá se teoria e prática forem consideradas inseparáveis no âmbito da subjetividade docente, visto que sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação.

A FUNAP possui planos de formação continuada para seus/suas monitores/as presos/as e orientadores/as, realizando encontros locais (no interior das prisões), regionais e estaduais, porém nem sempre há uma constância dessas formações, principalmente por questões financeiras e por falta de profissionais da área da educação.

A Penitenciária de Assis/SP, no momento da realização deste estudo, estava sem monitor/a orientador/a da FUNAP, e as ações de formação continuada ficavam sob a responsabilidade do agente de segurança penitenciária da escola. Além disso, alguns/as funcionários/as da unidade prisional, que possuíam formação superior em licenciaturas ou pedagogia, ministravam palestras para os educadores com o objetivo de sanar as dúvidas pertinentes. Os educadores também se reuniam nas sextas-feiras¹⁰ para realizarem o planejamento das aulas e para pesquisarem a teoria da educação, e tinham o hábito de estudar nas respectivas celas.

Diante das contribuições até aqui apresentadas, fica evidente que a reflexão sobre a prática dos/as educadores/as e suas mudanças permeia grande parte dos estudos sobre o saber docente. Entretanto, de acordo com Nóvoa (1992), o ingrediente principal que se deve considerar nos estudos sobre a docência é a voz do/a professor/a. Para o autor, a investigação educacional

¹⁰ Em cada unidade prisional do estado de São Paulo há uma organização específica para a formação dos/as educadores/as e para o planejamento das aulas. Em Assis, eles concentravam o planejamento em um único dia da semana (todas as sextas-feiras), suspendendo as aulas e garantindo um espaço de reflexão para os docentes.

necessita “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (p. 67).

Nesta perspectiva, tem-se dado em primeiro lugar ênfase para estudos sobre a prática docente, porém é fundamental escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina essa atuação, estabelecendo estratégias que facilitem e contemplem a voz do/a professor/a (Nóvoa, 1992). Dessa forma, o presente estudo buscou compreender a educação realizada no interior das prisões, tendo como ponto de partida a voz dos educadores aprisionados em Assis/SP, relacionando a vida e o trabalho no cárcere.

Essa relação entre vida e trabalho, parte do pressuposto que não é apenas uma parte da pessoa que se torna professor/a, mas sim a totalidade desta, com suas histórias de vida e os contextos sociais em que cresce, aprende e ensina. Para Nóvoa (1992), ao olhar para a pessoa em contexto, é possível compreender como os conflitos entre necessidades pessoais e valores profissionais se manifestam e quais fatores se combinam para originá-los.

Os conflitos estão em grande parte relacionados à perda da autoestima docente, e a dificuldade que os/as educadores/as possuem de perceber algum reconhecimento por parte da sociedade. Além disso, os próprios educadores não valorizam à sua profissão, aumentando assim a percepção negativa da docência.

Para Marchesi (2008),

Uma porcentagem notável de professores dá muito pouco valor ao seu trabalho e não se sente satisfeita pela atividade que desempenha, apesar de afirmar nas pesquisas que não trocaria de profissão. A desmoralização de um grupo significativo de docentes expressa igualmente a sua falta de confiança na tarefa de ensinar e a perda de sentido da ação educadora (p. 21).

A mensagem contínua sobre o mal-estar docente e sobre a incapacidade do sistema educacional em suprir as necessidades de seus/suas alunos/as acaba confirmando as baixas expectativas da maioria da população. É preciso destacar também, que as próprias administrações educacionais contribuem para a baixa valorização dos/as educadores/as, através da remuneração reduzida, do abandono da formação inicial e continuada, além de outros fatores que limitam o prestígio dessa profissão (MARCHESI, 2008).

De acordo com Canário (2005), as manifestações do mal-estar docente são traduzidas por sentimentos de “solidão” e “sofrimento”, pois não há um sentido positivo para o trabalho que é realizado, já que os/as professores/as são meros agentes da prática e não autores/as da mesma. Assim, “o déficit de sentido é algo comum a professores e a alunos, prisioneiros, ambos e em conjunto, dos mesmos problemas e dos mesmos constrangimentos [...]” (p. 87), visto que há uma

homologia entre a experiência do/a professor/a e a dos/as alunos/as, ambos/as infelizes com a atuação na escola.

Neste sentido, os/as alunos/as tendem a ser encarados pelos/as professores/as como o problema principal da escola, pois a missão dos/as professores/as de ensinar confronta-se com a impossibilidade de ensinar quem não quer aprender. Já os/as alunos/as encontram-se enfadados e desinteressados pelo estudo, considerando essa tarefa detestável e distante da realidade em que vivem.

Para Canário (2005),

Toda a informação empírica de que dispomos converge para confirmar a ideia de que os alunos 'sofrem' na escola e que esse sofrimento está relacionado com a natureza do trabalho que realizam e com a dificuldade ou a impossibilidade de construir um sentido positivo para esse trabalho. Se assim for, o problema dos professores e o problema dos alunos é o *mesmo problema*, o que convida a uma relação de *aliança* e não de confronto (p. 76).

O sofrimento identificado nos atores da escola é resultado de uma cisão entre a pessoa e o trabalho que realiza. A alienação do trabalho, tanto dos/as professores/as quanto dos/as alunos/as, só poderá ser superada simultaneamente, desde que ambos/as se assumam como autores/as da prática que realizam: ensinar, aprender e vice-versa. O diferencial está em fazer das escolas “locais onde professores e alunos (nos seus respectivos papéis) formem comunidades de aprendizagem que tenham em comum o gosto pelo estudo” (CANÁRIO, 2005, p. 76).

Para tanto, a prática pedagógica necessita articular o currículo escolar com a realidade dos/as alunos/as, porém o currículo e a prática carregam a ideologia, transportando e reproduzindo o princípio dominante da formação social em que se inserem, “distribuindo o poder por meio de relações de classe, portanto de forma desigual” (SAMPAIO, 2004, p. 216).

Dessa forma,

O currículo não é específico das escolas públicas ou adaptado aos interesses dos grupos sociais de origem de seus alunos, mas o currículo comum, prescrito para todo o país. A escolha de conteúdo e sua organização não difere dos programas das demais escolas, organizadas segundo a mesma legislação do currículo nacional; os livros didáticos são os mesmos, vendidos a todas as escolas, sejam públicas ou não (SAMPAIO, 2004, p. 247).

Assim, a estrutura escalonada do currículo, a rigidez da seriação, as artimanhas dos pré-requisitos e a seleção de conhecimentos acabados e prontos para serem transmitidos, promove a articulação de uma dissociação entre o ensino e a aprendizagem. De acordo com Sampaio (2004), essa dissociação poderia ser a origem do insucesso dos/as alunos/as, que não fazem

intrinsecamente parte do trabalho docente, criando assim dificuldades para que este se realize. A escola da transmissão, e não da construção de conhecimentos, “pode ser a escola de seus profissionais e não de seus usuários, de seus professores e não de seus alunos, possivelmente instalando relações de antagonismo e hostilidade entre os dois grupos [...]” (SAMPAIO, 2004, p. 247).

Este distanciamento entre ensino e aprendizagem, separa o trabalho docente das necessidades de aprendizagem de seus/as alunos/as, gerando um isolamento entre estes/as e a escola, que pode ser percebido em diversos aspectos observados por Sampaio (2004),

[...] como a atribuição de responsabilidade por seus resultados apenas aos alunos, a indiferenciação destes entre si, o currículo divorciado do contexto da aprendizagem, os procedimentos para moldar escolares ou ‘alunos’ como parcela de pessoas que ocupam a escola, nitidamente separada do grupo de profissionais (p. 196).

Diante deste debate, a reflexão em relação ao sentido da docência passa a ser imprescindível. Para Marchesi (2008), aos poucos a tarefa docente “vai ficando reduzida a um conjunto de técnicas de ensino e exigências aos alunos que estão muito afastadas do espírito e do caráter que deveriam animar o seu trabalho” (p. 23). Assim, a intenção desta pesquisa é dar voz aos educadores da Penitenciária de Assis/SP, visando compreender o sentido da prática docente, relacionando vida e trabalho no interior de uma prisão.

Capítulo 3 – Os contornos da pesquisa

Não sei na dos outros né, eu falo por mim, mas na minha vida eu tive uma mudança mesmo, até meus pais quando vêm me visitar eles percebem até o jeito que eu estou falando, até o tom da voz mudou, hoje eu estou bem mais tranquilo. Eu aprendi bastante coisa, querendo ou não é na cadeia, mas eu aprendi muitas coisas boas. Tem as coisas ruins pra aprender e as coisas boas.

Murilo, 34 anos, falando sobre as mudanças em sua vida após se tornar professor.

3.1 O espaço da pesquisa

Na busca por compreender o sentido que os/as educadores/as que atuam no sistema prisional paulista atribuem para sua prática docente e buscando identificar indícios de como o exercício docente marca suas vidas, a presente pesquisa desenvolveu-se na Penitenciária de Assis/SP. Devido à extensão territorial do estado de São Paulo e a quantidade de penitenciárias que este possui, optou-se por fazer um recorte em Assis/SP para a coleta de dados, uma vez que estudos anteriores indicam que as falas dos educadores podem ser recorrentes em outras unidades prisionais.

De acordo com a Prefeitura Municipal de Assis/SP, a cidade foi fundada em 1885 por José Teodoro da Fonseca e está localizada a 448 km da capital. Atualmente possui 95.156 habitantes, sendo 91.001 residindo na zona urbana e 4.155 na zona rural (IBGE, 2010). O perfil econômico da cidade e da região é fundamentado na agricultura, no comércio e na prestação de serviços. Além disso, Assis/SP possui campus da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP e da Universidade Paulista – UNIP.

Inaugurada em 07 de novembro de 1991, pelo então governador Luiz Antônio Fleury Filho, a Casa de Detenção de Assis/SP, como era denominada anteriormente, foi instalada em uma área de 225.800 metros quadrados, na zona rural às margens da Rodovia Clementino Alves de Souza, a cinco quilômetros da zona urbana.

Como Casa de Detenção, foi projetada para abrigar 500 homens acusados de crimes cometidos na região até o final do julgamento, quando seriam removidos para uma penitenciária. Porém, devido motivos maiores, vem sendo utilizada como penitenciária desde sua inauguração. Em julho de 1998, por meio do decreto 43.277 assinado pelo então governador Mario Covas, a Casa de Detenção passou a ser denominada Penitenciária de Assis/SP, classificada como unidade masculina de segurança máxima destinada a abrigar homens condenados à pena de reclusão em regime fechado. Em 30 de novembro de 2009 a Penitenciária de Assis/SP concluiu as obras do Anexo de Detenção Provisória¹¹, construído em uma área de 1.600 metros quadrados e com capacidade para abrigar 288 homens que estão aguardando julgamento.

Segundo dados da Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo – SAP (julho/2012), a unidade prisional possui capacidade para 762 detentos e o Anexo de Detenção Provisória possui capacidade para 272 internos. Entretanto, a penitenciária conta com

¹¹ Local para presos provisórios que aguardam julgamento. O Anexo de Detenção Provisória é construído no interior de outra unidade prisional, visando desativar as cadeias públicas de determinada região.

1.193 mil sentenciados e o Anexo de Detenção Provisória está com 532 homens¹², evidenciando assim o déficit de vagas.



Figura 1: Entrada (Fonte: Pesquisadora)



Figura 2: Área externa (Fonte: Penitenciária)

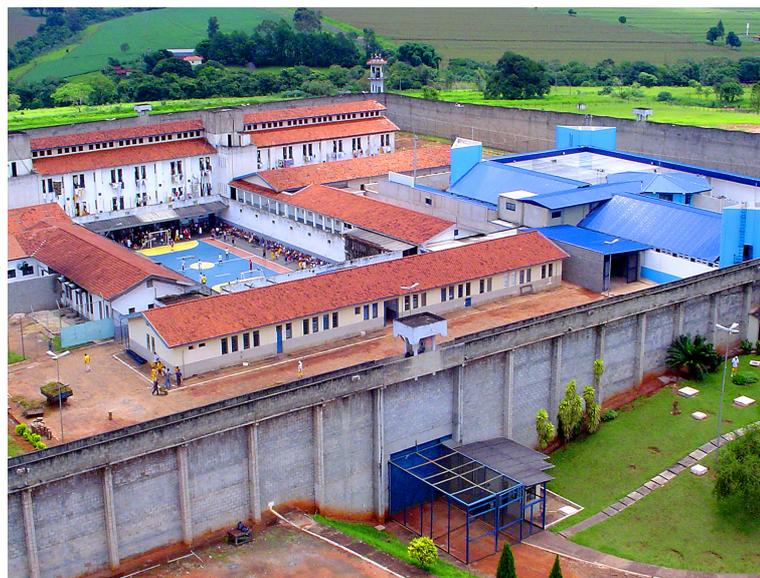


Figura 3: Penitenciária de Assis/SP (Fonte: Penitenciária)

Nas figuras 1, 2 e 3 é possível perceber a dimensão da Penitenciária de Assis/SP. Sua localização fica na zona rural e não há residências ao redor da mesma.

¹² Dados fornecidos pela Penitenciária de Assis/SP em junho/2012.



Figura 4: Portaria (Fonte: Penitenciária)

A figura 4 evidencia o detector de metais por onde os/as funcionários/as passam diariamente, mesmo os que permanecerão na área administrativa da unidade prisional. Além disso, há uma máquina de Raio X (lado esquerdo da imagem) para passar os sapatos e as bolsas que entrarão e um livro Ata que registra a entrada e a saída de pessoas que não trabalham na penitenciária. Não é permitida a entrada de celular.



Figura 5: Administração (Fonte: Pesquisadora)

A figura 5 ilustra a área administrativa. Esse espaço é organizado por setores, está sempre limpo e enfeitado com flores, possibilitando um clima favorável para a realização das tarefas.

Alguns sentenciados cuidam da limpeza e organização desse local e são remunerados através da Mão de Obra Indireta – MOI¹³ e possuem remição de pena¹⁴ pelo trabalho.



Figura 6: Jardim (Fonte: Pesquisadora)



Figura 7: Muralha (Fonte: Penitenciária)

Nas figuras 6 e 7 é possível notar que a Penitenciária de Assis/SP possui um lindo jardim que é cuidado por uma funcionária e por alguns sentenciados que são remunerados através da Mão de Obra Indireta – MOI e possuem remição de pena pelo trabalho, assim como os trabalhadores responsáveis pela horta (figura 8).

Na muralha da unidade prisional (figura 7) há a revisora, ou seja, portão de acesso para o interior da penitenciária. Nesse local há outro detector de metais para as pessoas que entrarão.



Figura 8: Horta (Fonte: Penitenciária)

¹³ Rateio realizado em cima de 15% do valor mensal recebido pelos aprisionados que trabalham regularizados na escola e na empresa inserida na unidade prisional.

¹⁴ Em conformidade com a Lei de Execução Penal nº 7.210 de 11/07/1984, a cada três dias de trabalho o/a sentenciado/a possui remição de um dia da pena.



Figura 9: Cella após a reforma (Fonte: Penitenciária)

A figura 9 retrata uma cela após a reforma realizada pela Penitenciária de Assis/SP. As celas que ficam no térreo da Penitenciária são de 5m X 5m com o banheiro, possuem 12 camas e 20 aprisionados residindo em seu interior. As celas localizadas no primeiro andar da Penitenciária são de 4m X 5m com o banheiro, possuem 09 camas e aproximadamente 15 homens residindo em seu interior.

A figura 10 é o único espaço de sol dos aprisionados que não trabalham e não estudam. Ao redor desse espaço há visores por onde os agentes de segurança penitenciária observam os aprisionados.



Figura 10: Pátio interno (Fonte: Penitenciária)

A Penitenciária de Assis/SP possui 311 funcionários/as, distribuídos/as nos seguintes setores:

- Diretor Técnico de Departamento
- Equipe de Assistência Técnica
- Comissão Técnica de Classificação
- Centro de Reintegração e Atendimento à Saúde – Núcleo de Atendimento à Saúde
- Centro de Trabalho e Educação – Núcleo de Trabalho e Educação
- Centro Integrado de Movimentações e Informações Carcerárias
- Centro Administrativo – Núcleo de Finanças e Suprimentos, Núcleo de Pessoal e Núcleo de Infraestrutura e Conservação
- Centro de Segurança e Disciplina – Núcleo de Segurança I, Núcleo de Segurança II e Núcleo de Portaria
- Centro de Escolta e Vigilância Penitenciária – Núcleo de Escolta e Vigilância Penitenciária

A escola está localizada no interior da penitenciária e possui 04 salas de aula, 01 banheiro e 01 sala dividida em biblioteca e sala dos professores. Há projeto de construção de mais 04 salas de aula em 2013. A capacidade máxima é de 340 alunos¹⁵, sendo que há 130 alunos matriculados no Ciclo I (anos iniciais), 160 alunos matriculados no Ciclo II (anos finais) e 50 alunos matriculados no Ensino Médio¹⁶. No entanto, apesar dessa quantidade de alunos, apenas 241 estão cadastrados no sistema da Gestão Dinâmica da Administração Escolar - GDAE¹⁷, pois os demais não possuem a documentação necessária para o cadastro. O quadro da escola é composto por 7 educadores, 7 suplentes de educadores, 1 monitor de sala de leitura e 9 monitores de projeto.

As aulas acontecem diariamente, de segunda à sexta-feira, das 07h30 às 10h30 e das 13h00 às 16h20, porém, devido às rotinas para a soltura e tranca¹⁸ dos alunos, nem sempre esses

¹⁵ Dados fornecidos pela Penitenciária de Assis/SP em julho/2012.

¹⁶ Esses alunos conseguem a certificação por meio de exames públicos (CESU, ENCCEJA e ENEM). Os alunos matriculados no Ensino Fundamental (Ciclo I e II) também conseguem certificação por meio de avaliações aplicadas ao término de cada semestre letivo. As avaliações são elaboradas pela FUNAP e pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB.

¹⁷ Esse cadastro visa à integração das informações da unidade escolar com a Secretaria Estadual da Educação. Ao sair da unidade prisional o aluno poderá se matricular em uma escola regular que ofereça Educação de Jovens e Adultos.

¹⁸ No período da manhã o café é servido às 06h30 na cela. Às 07h30 os privados de liberdade são soltos (soltura) para ficar no pátio interno, irem para o trabalho, para a escola, para os projetos e para algum atendimento. Às 10h30 os mesmos retornam para suas celas (tranca) onde é servido o almoço. Em seguida, às 13h00, os sentenciados são

horários são cumpridos à risca. Vale ressaltar que o Ciclo I e o Ciclo II são de responsabilidade da Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” – FUNAP e o Ensino Médio é conduzido pela Secretaria Estadual da Educação – SEE, por meio da escola vinculadora “Dr. Clybas Pinto Ferraz” de Assis/SP.

A Penitenciária também oferece aos seus internos, cursos de qualificação profissional¹⁹ ministrados por voluntários que recebem remição de pena pelo trabalho prestado, conforme a Tabela 3:

Tabela 3. Quantidade de alunos nos cursos oferecidos pela Penitenciária de Assis/SP

PROJETO	ALUNOS
Desenho	15
Informática Básica	15
Perspectivas	30
Higienização de Alimentos	25
Mecânica	15
Artesanato	25
Inglês	25
TOTAL	150

Dados fornecidos pela Penitenciária de Assis/SP (junho/2012).

Devido à ausência de indústrias na região, a oferta de trabalho para os detentos é escassa, possuindo apenas uma Fábrica de Laminado de Espuma da FUNAP que proporciona geração de renda para 24 homens. Essa fábrica foi fundada no dia 29 de maio de 2009 e está localizada no barracão de trabalho no interior da unidade prisional. A remuneração é de $\frac{3}{4}$ do salário mínimo vigente, assim como a remuneração dos educadores que trabalham com carga dupla (6h de

soltos novamente para as atividades já citadas e retornam para as celas às 16h00, onde é servido o jantar. Todos os dias às 06h00, momento da troca do plantão de funcionários, é realizada a contagem dos aprisionados.

¹⁹ Os cursos de qualificação profissional oferecidos pela Penitenciária de Assis/SP são certificados pela própria unidade prisional. Eventualmente a FUNAP firma parcerias com outras instituições, como o SENAI, que fornecem certificados para os cursos ministrados.

trabalho diário). Na Penitenciária de Assis/SP não há outra forma de remuneração além do trabalho oferecido pela FUNAP, sendo 24 trabalhadores da Fábrica de Laminado de Espuma, 07 educadores carga dupla e 01 monitor de sala de leitura carga simples (4h de trabalho diário). Na manutenção, conservação, limpeza e cozinha da unidade prisional há 256²⁰ sentenciados que prestam serviços e recebem rateio pela divisão do MOI – Mão de Obra Indireta – que é 15% do pagamento total feito pela FUNAP ao mês, e também recebem remição de pena pelo trabalho.



Figuras 11 e 12: Acesso do pátio interno para a escola (Fonte: Pesquisadora)

As figuras 11 e 12 evidenciam o acesso do interior da prisão para a escola (figura 13) e o barracão onde são realizados os projetos (lado esquerdo da figura 12). As galerias que dão acesso para os espaços da prisão são úmidas e com pouca luminosidade. Ao retornarem para as celas os alunos e educadores são revistados pelos agentes de segurança penitenciária.



Figura 13: Entrada da escola (Fonte: Pesquisadora)

²⁰ Dados fornecidos pela Penitenciária de Assis/SP em junho/2012.



Figura 14: Escola (Fonte: Penitenciária)



Figura 15: Biblioteca e sala dos professores (Fonte: Penitenciária)

Nas figuras 14 e 15 é possível visualizar o interior da escola. O espaço da biblioteca e da sala dos professores não é grande, porém está sempre organizado. Há também a presença de cartazes informativos sobre assuntos relacionados à saúde (AIDS, tuberculose) e assuntos relacionados a projetos, gincanas nacionais, como a de matemática que os alunos sempre participam e já receberam medalha de honra ao mérito pela participação.



Figura 16: Sala de aula (Fonte: Penitenciária)



Figura 17: Sala de aula (Fonte: Penitenciária)

A Penitenciária de Assis/SP possui 04 salas de aula. Fica evidente nas figuras 16 e 17 que estas salas são semelhantes com as salas das escolas regulares com cartazes, alfabetos, mapas e mensagens. A figura 16 ilustra também a sala utilizada para a realização do principal projeto da unidade prisional, o Projeto Perspectivas. Esse Projeto possui como lema a frase “Projeto Perspectivas: reconstruir-se através de um olhar crítico da realidade” e teve início em 2008, através da parceria entre um agente de segurança penitenciária, o diretor de educação, uma

assistente social, uma psicóloga, uma funcionária do centro de trabalho e educação e dois mediadores que se encontravam em privação de liberdade (MENOTTI e ONOFRE, 2012).

O Projeto Perspectiva permeia todas as ações da escola. Os alunos participam de encontros semanais para a discussão de assuntos relacionados à vida no cárcere e ao retorno ao convívio social. Em um segundo momento, esses mesmos alunos são direcionados para os demais projetos oferecidos pela unidade prisional, realizando assim um trabalho integrado entre educação e capacitação profissional (MENOTTI e ONOFRE, 2012).

Fica evidente também que as portas das salas de aula da Penitenciária de Assis/SP não são feitas de grades, porém essa não é a realidade de todos os estabelecimentos prisionais que foram construídos com portas de grades e até com as paredes rebaixadas para facilitar a supervisão do agente de segurança penitenciária. Além disso, a figura 17 chama a atenção para a padronização existente no interior das unidades prisionais, onde os cabelos, as roupas e as posturas são uniformes.

3.2 Os participantes

Participaram como colaboradores da pesquisa 06 educadores da Penitenciária de Assis/SP. Os participantes, todos do sexo masculino, com idades variando entre 23 e 46 anos, possuem Ensino Médio completo e nunca ministraram aulas fora da prisão. Conseqüentemente ao fato de nunca terem lecionado, os mesmos não possuem formação inicial para a docência, formando-se na prática e com os pares²¹.

A escolha da unidade prisional para o desenvolvimento da pesquisa privilegiou os aspectos de acessibilidade da pesquisadora e, principalmente, pela disposição da diretoria e funcionários/as em contribuir com a pesquisa. Outro aspecto contemplado foi o tempo de atuação dos educadores na escola, onde os mesmos deveriam ter ao menos 1 ano de experiência nas atividades escolares, sendo como professores ou como auxiliares (suplentes).

Dessa forma, levando em consideração os objetivos da pesquisa, a escolha da penitenciária e dos colaboradores foi definida com base na afirmação de Minayo (1994),

[...] A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é 'quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser

²¹ Essa formação acontece na prática, juntamente com os demais educadores e alunos. Além disso, a FUNAP organiza materiais e encontros de formação para seus/suas monitores/as orientadores/as que repassam as informações aos/as monitores/as presos/as. No caso da Penitenciária de Assis/SP, as funções do monitor orientador são exercidas por um agente de segurança penitenciária – ASP.

investigado?’ A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado, em suas múltiplas dimensões (p. 43).

Assim, os critérios para a escolha dos participantes foram: 1) possuir Ensino Médio completo; 2) nunca ter ministrado aulas anteriormente à privação de liberdade; 3) estar a no mínimo um ano atuando como professor ou auxiliar no estabelecimento penal; 4) ser educador da Alfabetização ou do Ensino Fundamental.

Considerando que cada participante da pesquisa possui sua história, apresento-os individualmente, partindo dos dados obtidos através da análise do boletim informativo e das entrevistas.

Binho²² - tem 31 anos, casado, possui duas filhas e um filho e sua profissão anteriormente era de professor de música. Possui Ensino Médio completo, concluindo seus estudos com 17 anos. No momento da coleta de dados, estava em cumprimento de pena há 03 anos e 03 meses, sendo que 01 ano cumpriu na Penitenciária de Assis/SP e lecionava para o 7º ano do Ensino Fundamental (20 a 25 alunos frequentes), participando das atividades escolares nesta unidade prisional há 10 meses. Além disso, Binho foi suplente em outra unidade prisional do estado de São Paulo por 2 anos. Ele também era primário²³ e sua condenação era de 8 anos pelo crime de tráfico de entorpecentes. Relatou que em seu tempo de estudante era bom aluno, porém no final do Ensino Médio começou a se envolver com amigos que o levaram para o caminho das drogas. Acredita que a escola oferece um direcionamento para as pessoas e se sente honrado por ser professor na prisão.

Fábio - tem 30 anos, é divorciado, possui duas filhas com 12 e 14 anos e sua profissão anteriormente era de montador de som. Possui Ensino Médio completo, concluindo seus estudos em privação de liberdade. No momento da coleta de dados, estava em cumprimento de pena há 07 anos, sendo que 02 anos cumpriu na Penitenciária de Assis/SP; lecionava para o 3º e 4º ano do Ensino Fundamental (aproximadamente 30 alunos), participando das atividades escolares desde 2010; era primário e sua condenação era de 17 anos pelo crime de homicídio. Relatou que era um pouco rebelde em seu tempo com estudante e não gostava de estudar, passando a dar valor nos estudos somente depois que já estava privado de liberdade. Acredita que a escola contribui para a formação plena da pessoa. Além disso, Fábio adora ser professor, principalmente para ajudar seus amigos que ainda não sabem ler e escrever.

²² Os nomes dos educadores apresentados nesta pesquisa são fictícios, a fim de preservar suas identidades.

²³ Indivíduo que cometeu crime pela primeira vez.

Kiko - tem 41 anos, é casado, possui duas filhas com 13 e 16 anos e sua profissão anteriormente era de adestrador de cães. Possui Ensino Médio completo e iniciou a graduação em Administração de Empresas na UNIP, porém trancou a matrícula por não se identificar com o curso. No momento da coleta de dados, estava em cumprimento de pena há 01 ano e 06 meses na Penitenciária de Assis/SP; lecionava para a Alfabetização (20 alunos frequentes), participando das atividades escolares desde 2011; era reincidente²⁴ e sua condenação era de 13 anos e 09 meses pelo crime de roubo. Recordou que em seu tempo de estudante havia excelentes professores/as, e que ele sempre foi um aluno muito estudioso. Pretende retomar os estudos antes mesmo de alcançar a liberdade, mas compreende as limitações do espaço prisional. Além disso, acredita que a escola orienta para outros caminhos, longe da criminalidade.

Murilo – tem 34 anos, é divorciado, possui um filho de 12 anos e sua profissão anteriormente era de promotor de vendas. Possui Ensino Médio completo, concluindo seus estudos na Penitenciária de Assis/SP. No momento da coleta de dados, estava em cumprimento de pena há 03 anos e 08 meses, sendo que 01 ano e 11 meses cumpriu na Penitenciária de Assis/SP; lecionava para o 6º ano do Ensino Fundamental (aproximadamente 30 alunos), participando das atividades escolares há 1 ano; era primário e sua condenação era de 15 anos pelo crime de sequestro. Relatou que na sua época de estudante era muito cansativo ir para escola, pois trabalhava durante o dia e estudava no período noturno. Por esse motivo Murilo abandonou o 2º ano do Ensino Médio, retomando os estudos em privação de liberdade. Acredita que a educação amplia as oportunidades, inclusive quando a escola está situada no interior de uma prisão.

Wendel - tem 46 anos, é casado, possui nove filhos²⁵ e sua profissão anteriormente era de ajudante geral. Possui Ensino Médio completo, concluindo seus estudos em privação de liberdade. No momento da coleta de dados, estava em cumprimento de pena há 05 anos e 07 meses, sendo que 03 anos cumpriu na Penitenciária de Assis/SP; lecionava para o 8º ano do Ensino Fundamental (aproximadamente 30 alunos), participando das atividades escolares desde 2009; era reincidente e sua condenação era de 37 anos pelo crime de assalto. Relatou que sempre gostou de estudar, porém na adolescência as drogas atrapalharam seus estudos. Acredita que a

²⁴ Indivíduo que pratica nova infração da lei penal após ter cumprido uma sentença anterior, por delito da mesma ou de outra natureza.

²⁵ Não foi possível identificar o sexo dos filhos, pois o educador em questão já havia sido transferido para outra unidade prisional.

escola tem papel fundamental na formação de cidadãos, e considera o fato de ser professor na prisão a melhor escolha que já fez na vida.

Derick - tem 23 anos, solteiro, não possui filhos e sua profissão anteriormente era de ajudante geral. Possui Ensino Médio completo, concluindo seus estudos na Penitenciária de Assis/SP. No momento da coleta de dados, estava em cumprimento de pena há 04 anos e 10 meses, sendo que 03 anos e 05 meses cumpriu na Penitenciária de Assis/SP; lecionava para o 9º ano do Ensino Fundamental (aproximadamente 30 alunos); estava na escola da unidade prisional desde 2009; era primário e sua condenação era de 15 anos pelo crime de sequestro. Estudou até o 2º ano do Ensino Médio em uma escola regular, mas, devido sua prisão, teve que terminar os estudos na penitenciária. Relatou que gosta de ser professor, principalmente pelo fato da escola ser um espaço diferenciado e que proporciona novos conhecimentos.

Além dos 06 educadores apresentados, a unidade prisional possui mais um que atua na Alfabetização, porém no momento da coleta de dados estava se despedindo da escola por ter conseguido o benefício do semiaberto²⁶. O suplente desse professor demonstrou interesse em contribuir com este estudo, mas não se enquadrava no perfil traçado por não ter no mínimo um ano de atuação na escola.

3.3 Referencial teórico-metodológico

Para se realizar uma pesquisa é preciso confrontar os dados, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado pelo/a pesquisador/a em relação a determinado assunto. Trata-se do esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade a partir e em continuação ao que já foi elaborado por outros/as pesquisadores/as, podendo confirmar ou negar o que se acumulou sobre o temário pesquisado ao longo dos anos. Para isso, torna-se fundamental a escolha de uma metodologia que contemple as informações relevantes para atingir os objetivos da pesquisa.

A metodologia de um trabalho científico, segundo Minayo (1994), refere-se ao caminho e aos instrumentos utilizados para abordagem da realidade, incluindo as concepções teóricas, as técnicas utilizadas para compreender a realidade e o potencial criativo do/a pesquisador/a.

²⁶ No regime semiaberto a pessoa possui permissão para sair da unidade prisional desde que seja para trabalhar e, em alguns casos, estudar, tendo que retornar ao presídio no final do dia. Em datas especiais como páscoa, dia das mães e natal, essas pessoas passam alguns dias com a família e retornam para o presídio respeitando as datas e horários estipulados.

Os estudos nas ciências sociais abordam seres humanos e suas práticas, possuindo instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação do que é de fato a vida das pessoas em sociedade, mesmo que de forma incompleta e imperfeita. Portanto, de acordo com Minayo (1994), o objeto de estudo das ciências sociais é essencialmente qualitativo, pois contempla o “conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (p. 15).

Segundo a mesma autora, a pesquisa qualitativa

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Diante das considerações apresentadas, este estudo configurou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, pois almeja captar os fenômenos educacionais que acontecem no interior dos presídios e a realidade complexa do dia-a-dia dos educadores, assim como suas crenças, concepções, expectativas, valores e atitudes.

Lüdke e André (1986) apresentam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa: 1) o ambiente natural é sua fonte direta de dados e o/a pesquisador/a se torna o principal instrumento para estabelecer contato com a situação que está sendo pesquisada; 2) os dados coletados são essencialmente descritivos, ou seja, são ricos em descrever pessoas, situações e acontecimentos; 3) o processo é mais levado em conta do que o próprio produto, onde o interesse maior do/a pesquisador/a é verificar como determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do dia-a-dia; 4) há uma atenção especial para o significado que os/as participantes atribuem às coisas e aos acontecimentos da vida, 5) os dados tendem a ser analisados seguindo um processo indutivo.

Dentre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, optou-se por tomar aspectos do tipo etnográfico, uma vez que esta se constitui em descrições da cultura de um determinado grupo (LÜDKE e ANDRÉ). Além disso, essa abordagem combina vários métodos de coleta de dados, sendo relevantes a observação direta das atividades do grupo estudado e as entrevistas.

De acordo com essa perspectiva, o/a pesquisador/a deve procurar meios para obter a compreensão dos conteúdos manifestos e latentes, ao mesmo tempo em que procura manter uma visão objetiva do fenômeno estudado. Para Lüdke e André (1986),

O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano (p. 15).

Para Lüdke e André (1986), geralmente o/a pesquisador/a desenvolve sua investigação etnográfica passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta. A primeira fase se caracteriza pela definição dos problemas, pela escolha do local onde será realizada a pesquisa e pelo estabelecimento de contatos para a entrada em campo, assim como há o registro das primeiras impressões sobre o fenômeno que será estudado, possibilitando ao/a pesquisador/a a seleção dos aspectos que serão mais sistematicamente investigados. Na segunda fase há uma busca dos dados que o/a pesquisador/a selecionou como sendo os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno, levando em consideração que em investigações etnográficas os dados relevantes são os conteúdos verbais dos/as participantes, os comportamentos não verbais, traços, gestos e documentos. O terceiro estágio da pesquisa etnográfica configura-se na explicação da realidade propriamente dita, na tentativa de situar as várias descobertas em um contexto mais amplo.

Dessa forma, este trabalho busca compreender a docência realizada em uma penitenciária com singularidades no modo de vida, nas práticas que realiza e em suas relações com o espaço escolar. Entretanto, este caso se assemelha com o exercício docente realizado em outros estabelecimentos prisionais do estado de São Paulo, possibilitando a extensão das contribuições apresentadas.

Um dos grandes desafios da pesquisa qualitativa com aspectos da abordagem etnográfica refere-se ao papel do/a pesquisador/a. Algumas características são essenciais para que haja uma aproximação com o grupo pesquisado. Conforme Lüdke e André (1986), o/a investigador/a precisa ser capaz de tolerar ambiguidades, trabalhar com responsabilidade, inspirar confiança, ter comprometimento, ser sensível a si e as outras pessoas e deve ser capaz de guardar informações confidenciais. Portanto, para que haja um clima de interação e respeito entre pesquisador/a e participantes, a convivência, pautada no diálogo, se torna essencial para o êxito da pesquisa, sendo encarada como metodologia deste trabalho.

A postura dialógica que esta pesquisa adotou como fundamento primordial está embasada na proposta de Paulo Freire, onde a palavra possui as dimensões da ação e da reflexão, assumindo o sentido de dizer e fazer o mundo. Para Freire (2005), “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (p. 89). Neste sentido, a palavra verdadeira é práxis social comprometida com a humanização, em que ação e reflexão estão dialeticamente constituídas.

De acordo com Zitkoski (2010b), através do diálogo somos capazes de olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. Para o autor, ao dialogarmos podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver, implicando uma práxis social “que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora” (p. 117). Portanto, o diálogo é o encontro de pessoas mediatizadas pelo mundo, visando pronunciá-lo por meio da palavra verdadeira, que é práxis e transformação.

Dessa forma, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho/a ou simplesmente dizê-la para os outros sujeitos como um ato de prescrição, isto é, o diálogo não pode ser reduzido a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. Freire (2005) afirma que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (p. 90). Diante dessa afirmação, buscou-se estabelecer um ambiente dialógico dentro de um espaço onde “dizer a palavra” não é permitido para todos/as. No interior das prisões, o diálogo como práxis social é limitado e a escola é um local apropriado para essa ação e reflexão.

Ao assumir a postura dialógica, esse estudo considerou os participantes como sujeitos detentores do direito de dizer a palavra, respeitando seus saberes e em um constante processo de interação e respeito *com* o grupo de educadores. Essa postura de diálogo *com* o outro estabeleceu a convivência entre espaço de pesquisa, participantes e pesquisadora, resultando na riqueza dos conhecimentos construídos.

A convivência prevista na metodologia deste estudo pode ser compreendida como o contato que vai além de uma visita, significando uma vivência comprometida junto ao grupo pesquisado.

Para Oliveira (2009),

Conviver é mais do que visitar e, não sendo algo que possa ser delegado, requer um envolvimento pessoal de observação, questionamento e diálogo. Somente olho no olho com o outro e, com ele convivendo, é que se pode detectar e compreender posições políticas e informações que nos são fornecidas sobre dada realidade (p. 315).

Ainda com base no estudo de Oliveira (2009) é a convivência, como olhar e escuta atentos, que me conduziu para a compreensão das diversidades e particularidades do ambiente prisional. Não há grupos com configurações sociais homogêneas, e é na convivência que somos levados/as a respeitar a diversidade, pois no encontro com grupos populares “tem-se a fala da população, que é quem sabe da vida que vive” (p. 314). Portanto, a convivência na Penitenciária de Assis/SP permitiu a percepção do contexto prisional, resultando em aprendizagens mútuas.

3.4 Procedimentos e instrumentos utilizados

A princípio, o projeto que originou esta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo. Após a aprovação desse Comitê de Ética (Anexo 1), o parecer consubstanciado foi enviado ao Excelentíssimo Juiz de Direito da Comarca de Assis/SP que autorizou a realização da pesquisa e a gravação das entrevistas com os educadores (Anexo 2), assim como autorizou a utilização de fotografias da unidade prisional para ilustrar os espaços físicos (Anexo 3). Paralelamente a esses fatos, iniciei a conversa com o Diretor Geral da Penitenciária de Assis/SP, com o intuito de apresentar o estudo e obter autorização para realizá-lo.

Diferentemente das outras ciências, nas Ciências Humanas o objeto da pesquisa é o próprio ser humano, com suas complexidades e em constante transformação. Assim, o/a pesquisador/a necessita realizar uma cuidadosa aproximação com o grupo pesquisado, com o objetivo de compreender de dentro da prática social, a experiência de outros.

O comprometimento com a realização da pesquisa *com* pessoas, grupos e comunidades marginalizadas e excluídas socialmente, origina-se do encontro de subjetividades, pois “só estes podem falar sobre as experiências encarnadas de ‘marginalização’, ‘desqualificação’ e ‘exclusão’, bem como de suas resistências, lutas e reivindicações por uma sociedade mais justa” (OLIVEIRA et al, 2009, p. 14).

Assim, após conseguir todas as autorizações, iniciei a inserção na unidade prisional de Assis/SP, em abril/2012, me aproximando como pesquisadora nesse espaço. Ressalto que no ano anterior eu já havia realizado uma inserção em um dos projetos realizado por essa Penitenciária. Além disso, já havia estado lá em outros momentos quando trabalhava como coordenadora da FUNAP. No entanto, para a realização deste estudo, busquei reconhecer o espaço como pesquisadora, tomando a distância necessária de algumas concepções já formuladas, isto é, o estranhamento daquela realidade, aproximando-me do local para apreendê-lo em sua dinâmica mais ampla.

Devido à burocracia para conseguir as autorizações, minha entrada no campo da pesquisa ocorreu no final do mês de abril/2012 e se estendeu até o mês de agosto/2012, onde participei semanalmente das atividades escolares. Procurei me inserir na escola e no setor de educação dessa unidade prisional, porém participei também de alguns projetos educacionais, juntamente com os educadores.

Os estabelecimentos penais possuem rotinas específicas para a segurança e disciplina, portanto não foram todas as vezes que estive em Assis/SP que consegui estar com os educadores

no interior da escola, principalmente por questões de horários, por falta de funcionários para a escolta e pelo recesso escolar do mês de julho/2012. Ressalto que a escola fica localizada no interior da Penitenciária e o acesso é restrito, devendo respeitar os horários estabelecidos para a soltura e para a tranca dos sentenciados. Dessa forma, eu só conseguia estar com os educadores no período da tarde, pois chegava à unidade prisional por volta das 10h00 e as atividades se encerravam às 10h30 e não havia funcionário para me escoltar, sendo que os responsáveis pela escola já estavam lá dentro.

A minha participação no ambiente escolar da unidade prisional ocorreu após cuidadosa inserção no grupo, buscando estabelecer uma relação de respeito e confiança entre ambas as partes. Procurei em todos os momentos estar atenta aos detalhes do dia-a-dia, direcionando meu olhar para as particularidades do contexto prisional, pois o ato de pesquisar requer

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Minha experiência profissional anterior também me auxiliou na relação com os educadores, possibilitando através do diálogo, da observação e da escuta, uma maior compreensão sobre a concepção de educação destes, seus medos, suas preocupações e seus desejos. Destaco que a minha condição de pesquisadora e os objetivos do meu estudo foram esclarecidos em vários momentos, tanto para os educadores, quanto para os/as funcionários/as que sempre questionavam os motivos da minha presença.

Para a coleta dos dados foram utilizados como instrumentos a observação registrada em forma de diário de campo, a entrevista e a análise documental. O caminho e os recursos utilizados para alcançar os objetivos propostos foram traçados à medida que a trajetória deste estudo foi iniciada, isto é, a partir da inserção no espaço e das conversas com os educadores, respeitando sempre as particularidades do ambiente prisional.

A observação foi um importante instrumento de coleta de dados, por ir além do exame minucioso de algum fenômeno e permitir que o/a pesquisador/a seja parte integrante do contexto observado. A observação é classificada como método qualitativo de investigação e pode ser considerada como participante, não participante, sistemática ou assistemática. Sendo assim, a decisão pela forma de observação, assim como o preparo para seu emprego, o desempenho

propriamente dito e seu registro são fundamentais para um resultado positivo dessa técnica de coleta de dados (RICHARDSON, 2012).

Dessa forma, esta pesquisa utilizou-se de observação não participante, onde o/a pesquisador/a não se coloca como se fosse membro do grupo observado, mas atua como espectador/a atento/a. Conforme Richardson (2012), o/a investigador/a se baseia nos objetivos da pesquisa, almejando “ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho” (p. 260). Portanto, a observação realizada neste estudo também se caracterizou como assistemática, pois não havia um roteiro prévio que direcionasse a minha atenção, apenas as questões e os objetivos da pesquisa. Neste sentido, todas as observações, assim como as minhas impressões e questionamentos, foram sendo registradas em forma de diário de campo.

O diário de campo é um complemento a outros instrumentos de pesquisa e se caracteriza por um registro livre e sem censuras das situações observadas e vivenciadas, assim como percepções, sensações e reflexões do/a próprio/a pesquisador/a. Para Barbosa e Hess (2010), não se trata de anotar tudo o que o/a investigador/a vê, mas sim tudo aquilo que lhe faz sentido, que desperta reflexões e sentimentos, fazendo as possíveis relações ou conexões entre os diferentes fatos e ideias que cruzam o campo das questões abordadas pela pesquisa.

Diante disso, além de registrar minhas observações do contexto prisional e das pessoas que ali estão, abordei em meu diário de campo aspectos das minhas percepções, dos meus questionamentos, sentimentos, incertezas, ideias, surpresas, decepções e, até mesmo, da minha aprendizagem nesse espaço (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Esse instrumento me auxiliou no momento da análise dos dados, pois permitiu que eu recuperasse as situações vivenciadas, refletindo sobre as falas e interpretações para melhor conhecer a visão de mundo dos educadores.

Além da observação e do registro em forma de diário de campo, realizou-se a análise documental para traçar o perfil dos participantes e para coletar informações sobre o histórico da Penitenciária de Assis/SP. Todos esses instrumentos citados até o momento auxiliaram no aprimoramento das questões de pesquisa e na organização das entrevistas individuais com os educadores. Para Lüdke e André (1986),

A grande vantagem de entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos (p. 34)

Neste sentido, iniciei meu contato com os educadores com uma conversa em grupo, onde fizemos a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4). Nesse primeiro encontro buscou-se esclarecer os objetivos da pesquisa e as dúvidas que foram surgindo, estabelecendo uma relação cordial entre os participantes e a pesquisadora. Diante das limitações

de horários de contato com os educadores e da ansiedade que os mesmos estavam em participar da pesquisa, considerei válido dividir as conversas individuais em dois momentos, visando um aquecimento na primeira rodada e um aprofundamento na segunda rodada.

As entrevistas foram essenciais para alcançar os objetivos deste estudo. Para a realização das mesmas eu optei por elaborar um roteiro flexivo²⁷ para guiar as conversas (Apêndices A e B), porém conforme os diálogos foram acontecendo, algumas questões foram reorganizadas. Houve flexibilidade dos conteúdos a serem explorados, bem como sua sequência, visando “obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de um determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo” (RICHARDSON, 2012, p. 208).

Entende-se que o termo *entrevista*

é constituído a partir de duas palavras, *entre e vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas* (RICHARDSON, 2012, p. 207).

Dessa forma, a entrevista face a face permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas e é fundamentalmente uma interação humana. Pode-se afirmar que as entrevistas realizadas possibilitaram uma aproximação entre pesquisadora e participantes, caracterizando-se como conversas informais e como bate-papo descontraído.

De acordo com Szymanski, Almeida e Prandini, (2010), nessa interação humana estão em jogo “as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (p. 12). Assim, quem entrevista possui determinados conhecimentos e procura outras informações, e quem é entrevistado/a também possui saberes e pré-conceitos em relação ao/a entrevistador/a, organizando suas respostas para a situação de entrevista. Ainda sob a ótica de Lüdke e André (1986), se no momento da entrevista houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

As conversas ocorreram em maio e junho de 2012 e foram realizadas em uma das salas de aula da Penitenciária de Assis/SP. A princípio, por questões de segurança, foi proposto pelo funcionário da unidade prisional que as entrevistas fossem realizadas no parlatório²⁸. Entretanto, por se tratar de um espaço separado por grades e que não possibilitaria a proximidade entre pesquisadora e participante, insisti para que as conversas acontecessem na escola.

²⁷ A Penitenciária de Assis/SP e os participantes não tiveram acesso ao roteiro das entrevistas.

²⁸ Espaço localizado no interior das prisões para os atendimentos dos/as sentenciados/as com os/as advogados/as, os/as psicólogos/as, os/as assistentes sociais, entre outros/as, onde ambos/as ficam separados/as por uma grade.

Outra conquista foi conseguir a autorização para ficar na sala de aula sozinha com o educador, sem nenhum ASP, pois a presença desse funcionário inibiria os participantes da pesquisa. Szymanski, Almeida e Prandini (2010) afirmam que o ambiente físico e social da entrevista deve ser considerado, garantindo a privacidade para que o/a entrevistado/a possa se sentir à vontade para trazer informações pessoais. Sendo assim, o espaço destinado para as conversas tornou-se o mais favorável possível dentro de uma prisão, pois permitiu a interação e o diálogo sem grades e escoltas.

Cabe ressaltar que essa situação de ficar sozinha em uma sala de aula com o educador não me causou nenhum tipo de constrangimento, visto que fui muito respeitada por todos/as da unidade prisional. Em um estabelecimento prisional masculino, a presença de uma mulher no espaço além das muralhas sempre causa uma inquietação nos funcionários e nos aprisionados, porém foi possível estabelecer um clima amistoso e descontraído para a realização das entrevistas.

Durante as conversas algumas questões foram acrescentadas e outras foram suprimidas, conforme as respostas de cada participante. Na primeira rodada a duração média dos diálogos foi de 15 minutos, variando de acordo com a disposição de cada um e com o nervosismo em relação ao gravador. Já na segunda rodada as entrevistas tiveram duração média de 30 minutos, e foi possível notar que os participantes estavam mais a vontade e menos nervosos com a situação.

As transcrições dos diálogos foram realizadas logo ao término de cada rodada. Procurei registrar as falas dos entrevistados tal como se deram, respeitando o vocabulário de cada um. Esse processo de transcrição foi considerado também como um momento de análise, pois “ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010, p. 74).

Em agosto/2012, realizei outra conversa em grupo com o objetivo de discutir algumas questões referentes ao tema pesquisado e proceder à devolutiva em relação às conversas anteriores. Esse momento foi gratificante para mim como pesquisadora, pois os educadores ficaram entusiasmados em ler as transcrições de suas falas. Alguns trechos do diário de campo evidenciam o fato:

Quando os educadores começaram a ler as transcrições ficaram satisfeitos em ver o que haviam dito. Esse momento foi muito gratificante para mim como pesquisadora, pois consegui transcrever com precisão a forma de falar de cada um (DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2012).

No quadro das transcrições não havia o nome dos educadores, e eles conseguiram identificar suas falas e seus pontos de vista. Essa situação demonstra que os mesmo, de certa forma, disseram o que pensam e o que vivem, sem se preocuparem com as palavras

utilizadas para se expressarem (DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2012).

Realizar a devolutiva do trabalho permitiu a afirmação do meu comprometimento como pesquisadora com o grupo. Além disso, durante todo o processo de análise mantive contato com a Penitenciária de Assis/SP para informar sobre os avanços alcançados na pesquisa e na divulgação do trabalho em eventos e revistas científicas. Em novembro/2012 realizei outra conversa em grupo com os educadores para dialogarmos sobre o Exame de Qualificação e as sugestões apresentadas pela Banca Examinadora. Os educadores ficaram satisfeitos com a reação das professoras presentes na Banca Examinadora, que elogiaram o trabalho realizado por eles na escola da Penitenciária.

Por se configurar em uma interação face a face, onde o/a entrevistador/a procura informações sobre o universo do/a entrevistado/a, a entrevista pode apresentar algumas dificuldades no que diz respeito à disponibilidade dos/as participantes e a veracidade das informações. Ao estabelecer uma relação de igualdade entre entrevistadora e entrevistado, foi possível criar um ambiente favorável para as conversas e os educadores se mostraram dispostos e ansiosos em contribuir com este estudo. Além disso, o espaço prisional possui características que não privilegiam o diálogo com os sentenciados, e esse momento de comunicação comigo foi agradável para ambas às partes, pois busquei ser uma ouvinte atenta e respeitosa.

Mesmo com a disponibilidade dos educadores, foi possível perceber que houve algumas respostas aparentemente artificiais, principalmente quando o entrevistado supôs que sua resposta poderia ser ameaçadora para si, ou por incluir informações que, do seu ponto de vista, poderiam trazer uma visão mais favorável do seu grupo. Em nenhum momento os educadores foram influenciados pela Penitenciária para darem suas respostas, visto que a unidade prisional não teve acesso ao roteiro das entrevistas nem aos conteúdos das conversas que foram gravadas pela pesquisadora.

Os dados coletados através das entrevistas tiveram como ponto de partida as mensagens verbais, gestuais, silenciosas ou simbólicas, considerando sempre as condições contextuais que os emissores estavam inseridos. De acordo com Lüdke e André (1986), analisar os dados qualitativos significa explorar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, “os relatos de observações, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (p. 45).

Uma das principais finalidades da análise é produzir inferências de conhecimentos que extrapolem o conteúdo das mensagens do/a interlocutor/a. Para Franco (2007), produzir inferências em análise implica a comparação dos dados obtidos através das mensagens (oral,

escrita ou gestual) com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, levando em consideração que toda mensagem possui informações sobre a pessoa que a produziu, podendo evidenciar suas crenças, representações sociais, expectativas e significados. Além disso, essa técnica de análise permite a compreensão de conteúdos latentes, ou seja, não explicitados pelo/a emissor/a.

A análise esteve presente em vários estágios da pesquisa, tornando-se mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados. Neste sentido, após as transcrições das entrevistas, as mensagens foram lidas e relidas com o propósito de evidenciar as primeiras impressões e comentários sobre os dados. Paralelamente selecionei os trechos mais significativos e recorrentes das falas dos educadores, delimitando os temas aos quais estes se referiam. O tema pode ser considerado a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo.

Para Franco (2007),

O tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito (p. 42).

Após a organização das falas dos educadores através da definição dos temas, os mesmos foram agrupados, com base em analogias, em 03 focos de análise. De acordo com Franco (2007), os focos de análise vão surgindo do conteúdo emergente do discurso, para depois serem interpretados à luz das teorias.

Esse processo de definição dos focos de análise demandou constantes idas e vindas à teoria referente ao temário deste estudo. Conforme Lüdke e André (1986), é fundamental relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura, possibilitando ao/a pesquisador/a tomar decisões mais seguras em relação às direções em que vale a pena concentrar os esforços e as atenções. Assim, várias versões do sistema categórico foram elaboradas, onde as primeiras foram sendo lapidadas e enriquecidas até resultar nos seguintes focos de análise: 1) o papel da escola e da educação na visão dos educadores; 2) o sentido da docência entre as grades e 3) o bem-estar docente na prisão.

O produto desta organização está exemplificado no quadro a seguir. Vale ressaltar que os dados foram analisados respeitando as delimitações e recortes necessários a um trabalho de mestrado.

Quadro 1. Organização dos dados coletados		
UNIDADES DE SIGNIFICADO	TEMAS	FOCOS DE ANÁLISE
Eu via a escola como o melhor caminho para se tornar uma boa pessoa (Wendel).	A educação como caminho	O papel da escola e da educação na visão dos educadores
Aqui (prisão) eu dei mais valor para a escola, porque quando a gente está lá na “rua”, que tem tudo na mão, a gente não tem a visão de que precisa mesmo da educação para dar um passo na vida. [...] Aqui a gente vai refletindo que o melhor mesmo é estudar (Murilo).	Mudança de olhar	O papel da escola e da educação na visão dos educadores
Eu aceitei ser professor justamente por sentir a necessidade e a carência dos meus companheiros (Fábio).	Ser educador para ajudar o próximo	O sentido da docência entre as grades
[...] nós temos carinho pela escola, pela educação e isso faz a diferença e os alunos reconhecem isso, me chamam de professor (risos). Na cela tem um que só me chama de professor, e isso é muito satisfatório porque eu vejo meu trabalho reconhecido (Binho).	Reconhecimento pessoal	Bem-estar docente na prisão
A escola me tira do mundo lá da cadeia, me traz para outro lugar, onde eu posso estar ensinando e sendo útil aqui dentro (Kiko).	Escola como espaço diferenciado na prisão	O sentido da docência entre as grades
Eu estou sempre dialogando com os alunos e esclarecendo todas as dúvidas. [...] as dúvidas e dificuldades existentes eu procuro esclarecer. Eu estudo antes a matéria. (Derick).	Interação entre educador e educandos/ Planejamento das aulas	O papel da escola e da educação na visão dos educadores
O que motiva é ver o progresso do aluno, até o conhecimento que eu adquiro também, isso é bom pra gente também né, eu estou ajudando o aluno e aprendendo mais ainda do que eu já sabia, estou aumentando meus conhecimentos mais ainda (Murilo).	Desenvolvimento pessoal	O sentido da docência entre as grades
O fator de ser preso me ajuda a se aproximar mais dos alunos e mostrar para eles que nós somos capacitados e capazes de fazer mudanças em nós mesmos (Fábio).	A condição de aprisionamento aproxima educador e educando	O papel da escola e da educação na visão dos educadores
Aqui com os alunos a gente aprende muito também, porque há uma troca de ideias, como eu posso dizer, eles falam da vida deles, então é uma troca de informações né, de experiências (Kiko).	Troca de saberes entre os pares/ Processos Educativos	Bem-estar docente na prisão
A gente é “obrigado” a mudar, pois como a gente fica sendo um espelho para os outros, chega a ficar sendo formador de opinião, então a gente tem que mudar, a gente é “obrigado” a mudar, porque não tem como você fazer um teatro, aqui (escola) ser uma pessoa e “lá dentro” ser outra, senão eles vão falar “olha lá o professor! Como ele está ensinando e fazendo isso?”. Então não tem como encenar. A gente tem que ser verdadeiro e transmitir confiança para eles (Wendel).	Processos educativos/ Mudança de postura	Bem-estar docente na prisão
Eu gosto de ser professor, porque ser professor para mim é uma honra (Binho).	Amor pelo exercício da docência	O sentido da docência entre as grades

Capítulo 4 – A voz e a vez dos educadores presos

Ser professor na cadeia é você conseguir ajudar o próximo, é você apagar um pouco sua mancha do passado, é tentar fazer o bem para o próximo. Vai muito mais além do que ser só o monitor de educação. Essa atividade dá um sentido diferente em minha vida.

Wendel, 46 anos, explicando o que é ser professor na prisão.

Neste capítulo, os dados coletados serão apresentados e discutidos, com base nos objetivos desta investigação. Como mencionado anteriormente, o objetivo geral é compreender o sentido que os educadores que atuam no sistema prisional paulista atribuem para a sua prática docente, buscando identificar, através dos processos educativos, indícios de como o exercício docente marca suas vidas, por meio dos seguintes objetivos específicos: 1) identificar a concepção de educação dos educadores do sistema prisional paulista; 2) analisar o sentido de ser professor em uma penitenciária; 3) investigar os processos educativos desencadeados nesses educadores ao desempenharem a função docente no contexto prisional.

A pesquisa possui as seguintes questões orientadoras: *Como os educadores que atuam no sistema prisional paulista significam sua experiência docente, frente às particularidades do contexto prisional e da condição de aprisionados em que se encontram? De que forma o exercício docente "marca" a vida dos educadores em privação de liberdade?*

Para tanto, utilizou-se como procedimentos metodológicos a observação registrada em diário de campo, as análises documentais, as entrevistas com seis educadores da Penitenciária de Assis/SP e a convivência pautada na postura dialógica, que possibilitou a aproximação com o espaço e as constantes devolutivas sobre a pesquisa. Além disso, o estudo bibliográfico permitiu o aprofundamento teórico necessário para a realização de inferências que extrapolaram o conhecimento transmitido pelas mensagens obtidas através das conversas com os participantes.

As informações coletadas com o intuito de traçar o perfil dos participantes encontram-se no quadro apresentado a seguir:

Quadro 2. Caracterização dos educadores participantes do estudo

NOME	BINHO	FÁBIO	KIKO	MURILO	WENDEL	DERICK
IDADE	31 anos	30 anos	41 anos	34 anos	46 anos	23 anos
ESCOLARIDADE	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio
ONDE CONCLUIU SEUS ESTUDOS?	Escola Regular	Penitenciária	Escola Regular	Penitenciária	Penitenciária	Penitenciária
ESTADO CIVIL	Casado	Divorciado	Casado	Divorciado	Casado	Solteiro
POSSUI FILHO/A? QTOS/AS?	2 filhas e 1 filho	2 filhas	2 filhas	1 filho	9 filhos ²⁹	Não possui
PROFISSÃO ANTES DA PRISÃO	Professor de música	Montador de Som	Adestrador de Cães	Promotor de Vendas	Ajudante Geral	Ajudante Geral
POSSUI EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR ANTERIORMENTE À PRISÃO? ONDE?	Sim/Música	Não	Não	Sim/Artes Marciais	Não	Não
HÁ QTO TEMPO ESTÁ PRESO?	3 anos e 3 meses	7 anos	1 ano e 6 meses	3 anos e 8 meses	5 anos e 7 meses	4 anos e 10 meses
HÁ QTO. TEMPO ESTÁ NA PENITENCIÁRIA DE ASSIS/SP?	1 ano	2 anos	1 ano e 6 meses	1 ano e 11 meses	3 anos e 1 mês	3 anos e 5 meses
DÁ AULA PARA QUAL SEGMENTO?	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
JÁ DEU AULA PARA OUTROS SEGMENTOS? QUAIS?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
HÁ QTO. TEMPO DA AULA NA PENITENCIÁRIA DE ASSIS/SP?	10 meses	2 anos	1 ano	1 ano	2 anos e 10 meses	2 anos e 10 meses
JÁ DEU AULA EM OUTRA UNIDADE PRISIONAL?	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
TEMPO DE CONDENAÇÃO	8 anos (primário)	17 anos (primário)	13 anos (reincidente)	15 anos (primário)	37 anos (reincidente)	15 anos (primário)
CRIME	Tráfico de entorpecentes	Homicídio	Roubo	Sequestro	Assalto	Sequestro

²⁹ Não foi possível identificar o sexo dos filhos, pois o educador em questão já havia sido transferido para uma unidade de regime semiaberto.

O processo de investigação se constitui em um constante movimento de emersão e imersão crítica, ambas implicadas dialeticamente. Com base no estudo de Oliveira (2009), a emersão, ou afastamento epistemológico, foi sendo realizada à medida que fui garimpando os achados, principalmente nos momentos de transcrição das conversas e de escrita e leitura no diário de campo. Essa emersão esteve pautada na compreensão da realidade prisional como uma totalidade histórica, social e econômica, assim como no diálogo com a literatura sobre o tema.

Após a realização da emersão crítica e desveladora, o processo de investigação pressupõe a imersão na realidade “num contínuo movimento de reflexão/ação com a intenção de transformá-la coletivamente” (OLIVEIRA, 2009, p. 316). Portanto, reflexão e ação não foram encaradas separadamente, resultando em consciência ativa que se faz e refaz continuamente.

Para a análise dos dados coletados, foram considerados os conteúdos verbais e não verbais das conversas com os participantes, além dos dados advindos da observação do espaço e das fotografias, principalmente das que foram fornecidas pela unidade prisional por serem imagens de espaços inacessíveis, como a cela e o pátio interno.

Em pesquisas qualitativas, como é o caso deste estudo, os conteúdos não verbais são essenciais para a interpretação do fenômeno estudado. Portanto, os gestos, olhares e comportamentos foram sendo registrados em meu diário de campo e resgatados na lapidação dos achados. Trechos do diário de campo ilustram a presença destes conteúdos não verbais:

Percebi muita emoção nos olhos de Binho ao falar sobre o apoio que recebem do ASP responsável pela escola. Seus olhos brilharam e o sorriso ficou estampado em seus lábios, demonstrando o carinho que os educadores da Penitenciária de Assis/SP têm por este funcionário que batalha tanto pela educação no cárcere. Entretanto, após finalizar sua fala sobre o funcionário, percebi que Binho abaixou a cabeça e ficou constrangido. Nesse momento, ele explicou que os educadores e os alunos não podiam demonstrar esse sentimento de gratidão por um funcionário, não podiam nem sequer cumprimentá-lo diante do restante da população, pois no interior da Penitenciária há uma regra em que os aprisionados não podem ter amizade com os funcionários e vice-versa. Essa situação demonstra que no interior dos estabelecimentos prisionais há normas e vocábulos específicos para a vivência das pessoas em privação de liberdade e dos funcionários que passam grande parte do dia nesse espaço (DIÁRIO DE CAMPO, 26/06/2012).

Ao chegar no espaço escolar, recebi a notícia que Wendel tinha conseguido o benefício do semiaberto, mesmo tendo cumprido menos de 1/3 de sua pena. Notei uma euforia entre os educadores e suplentes da escola, pois essa situação aumentava a esperança pela tão almejada liberdade. Wendel era o exemplo vivo de que a participação na escola e nos projetos desenvolvidos pela unidade prisional favorecia o parecer do juiz. Nesse dia, eu e Wendel

ficamos 20 minutos conversando sobre a conquista do semiaberto e sobre a perspectiva de dias melhores. Essa situação de bem-estar só foi interrompida quando o sinal tocou, indicando que os sentenciados deveriam retornar para suas celas. Wendel ficou tão agitado que começou a resumir sua fala, para finalizar a entrevista antes que alguém lhe chamasse a atenção (DIÁRIO DE CAMPO, 26/06/2012).

Para Aguiar (2004), a comunicação é um fenômeno social que acontece por intermédio de algum tipo de linguagem, que se altera conforme o uso feito pelas pessoas. “Verbais ou não verbais, criamos sinais que têm significado especial para o grupo humano do qual fazemos parte” (p. 25).

As comunidades humanas, desde seus primórdios, possuem estruturas de pensamento próprias e formuladas de acordo com suas experiências históricas, expressas por meio de linguagens que lhes são significativas.

De acordo com Aguiar (2004),

Como são múltiplas as condições de vida dos núcleos sociais, os códigos inventados para a expressão e a comunicação de suas necessidades são os mais variados. Contudo, podemos dividi-los, em princípio, em dois grandes grupos: verbal e não verbal. O primeiro organiza-se com base na linguagem articulada, que forma a língua, e o segundo vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, as auditivas, as cinestésicas, olfativas e gustativas (p. 25).

Dentro de um estabelecimento prisional há diversos conteúdos não verbais que devem ser considerados no momento da análise dos dados. Entre eles é possível citar a forma de caminhar dos/as aprisionados/as, a rotina dos/as funcionários/as de abrir um portão somente após fechar o outro, e até mesmo as vestimentas e os comportamentos que podem e não podem ser adotados no espaço além da muralha. Verifica-se também a existência de um vocabulário próprio no interior dos estabelecimentos prisionais, tanto para os/as aprisionados/as quanto para os/as funcionários/as, e que possui significado especial para cada um dos grupos.

Levando em consideração esses aspectos, é possível perceber que estamos diante de duas linguagens: uma é objetiva, definidora, lógica e racional; a outra está relacionada às imagens, às metáforas e aos símbolos, tornando sua definição mais complexa. “No primeiro caso, estão as palavras escritas e faladas; no segundo, os gestos, a música, as cores, as formas, que se dão de modo global” (AGUIAR, 2004, p. 28). Portanto, a organização dos espaços no interior da Penitenciária de Assis/SP, as cores dos objetos e das vestimentas, o cheiro, assim como o comportamento regrado dos aprisionados, foram dados essenciais para a compreensão e

complementação da linguagem verbal resultante dos diálogos com os educadores e com os/as funcionários/as.

Diante destas considerações e buscando compreender a docência entre as grades exercida por educadores aprisionados, os dados advindos das conversas, da observação atenta e da convivência com o grupo, além das idas e vindas ao referencial teórico dessa temática, foram analisados e agrupados nos seguintes focos de análise: *o papel da escola e da educação na visão dos educadores, o sentido da docência entre as grades e o bem-estar docente na prisão.*

4.1 O papel da escola e da educação na visão dos educadores

O foco de análise denominado *o papel da escola e da educação na visão dos educadores* contribui para a compreensão das concepções dos educadores acerca do estudar, do papel da escola na vida das pessoas e dos processos de ensino e aprendizagem.

Durante as observações no ambiente escolar da Penitenciária de Assis/SP e no decorrer das conversas realizadas com os educadores ficou evidente que quatro dos seis participantes concluíram seus estudos após a privação de liberdade. Este fato está relacionado às amizades indevidas, ao envolvimento com drogas na adolescência, à necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família e à entrada no crime, conforme relatos de Fábio, Murilo, Wendel e Derick.

Eu prestava atenção nas aulas, mas escola para mim não era viável (Fábio, 18/05/2012).

Era um pouco cansativo, pois eu trabalhava de manhã e ia para a escola à noite, por isso também que eu abandonei (Murilo, 18/05/2012).

Eu sempre gostei de estudar, mas acontecem coisas na vida e a gente acaba indo para outros caminhos. [...] no decorrer da minha adolescência acabei desviando e me envolvendo com drogas, foi onde atrapalhou meus estudos (Wendel, 18/05/2012).

[...] sempre prestei atenção, mas depois foi acontecendo uns problemas e eu fui me afastando da escola (Derick, 18/05/2012).

Na Penitenciária de Assis/SP 76% dos aprisionados que informaram a escolaridade são analfabetos ou não concluíram os estudos, conforme Tabela 4:

Tabela 4. Perfil educacional da Penitenciária de Assis/SP

GRAU DE INSTRUÇÃO	QUANTIDADE
Analfabetos	100
Ensino Fundamental Incompleto	544
Ensino Fundamental Completo	180
Ensino Médio Incompleto	50
Ensino Médio Completo	115
Ensino Superior Incompleto	0
Ensino Superior Completo	11
Pós-Graduados	0
Não Informaram	725
TOTAL	1.725

Dados fornecidos pela Penitenciária de Assis/SP (junho/2012).

Embora o Brasil esteja ampliando gradualmente o atendimento no Ensino Fundamental e Médio, apresentando índices decrescentes de evasão e reprovação, ainda é possível notar graves problemas de seletividade que dificultam o acesso à educação por reproduzirem as relações de classe, mesmo que em graus diferentes.

Para Sampaio (2004),

As diferenças derivam das possibilidades que as sociedades oferecem em relação à garantia de acesso e de aquisição a toda a população, o que coloca os países da América Latina em posição democraticamente indefensável, uma vez que problemas de acesso e aquisição estão presentes desde o início da escolaridade, impedindo a entrada dos mais pobres aos níveis mais adiantados da escola básica (p. 237).

Além disso, a escola está organizada para uma divisão do currículo que regula o trabalho docente, distanciando aprendizagem e ensino. Este modelo contribui para que o trabalho realizado na escola se mantenha “insuficiente para introduzir o aluno num processo contínuo e pessoal de aquisição de conhecimento” (SAMPAIO, 2004, P. 186). Assim, torna-se bastante

eficiente para a escola afastar e punir os/as alunos/as por não terem adquirido pré-requisitos referentes a noções e habilidades cognitivas.

Outro indicador para o abandono escolar relaciona-se com a massificação do atendimento, que define aquisições idênticas para todas as pessoas em patamares preestabelecidos, expondo-as a “sistematização de assuntos por meio dos mesmos exercícios e dos mesmos livros, provas e avaliações unificadas sob critérios de ‘encaixe’ dos alunos em fases predeterminadas de desenvolvimento [...]” (SAMPALHO, 2004, P. 196).

Somando-se a esses fatores, os educadores sinalizaram outros aspectos que interferem para o alto índice de abandono escolar identificado na população da Penitenciária de Assis/SP, e que podem ser estendidos a outros estabelecimentos prisionais. Esses aspectos estão relacionados ao uso e venda de entorpecentes, à necessidade de trabalhar durante o dia e estudar no período noturno e a entrada na criminalidade ainda na adolescência.

De acordo com o estudo realizado por Dias (2011), a defasagem escolar é um fenômeno comum entre os jovens em conflito com a lei e a evasão se justifica por acontecimentos diversos, sendo a expulsão, a ausência de vagas e o envolvimento com o crime, as causas mais citadas. Os jovens participantes do estudo também citaram, com menor intensidade,

[...] o não gostar da escola o desânimo com relação aos estudos, a dificuldade de compreensão, problemas no relacionamento com os professores, mudança de bairro, problemas de saúde, a internação na Fundação CASA, poucos alunos indo para a escola e o trabalho como motivos para o abandono escolar (p. 104).

Os relatos dos educadores sobre o abandono escolar na adolescência se relacionam com o estudo de Dias (2011), entretanto verificou-se que a privação de liberdade e o amadurecimento modificaram suas concepções sobre a educação e a importância desta na vida dos seres humanos.

Eu fui aprender a dar valor na escola justamente depois que eu vim preso, aí sim eu aprendi a dar o verdadeiro valor nos estudos, cultura, muita leitura, muito conhecimento, para aprimorar o que ficou faltando quando eu estava vagando no mundo, vamos dizer assim (Fábio, 18/05/2012).

Aqui eu dei mais valor para a escola, porque quando a gente está lá na “rua” que tem tudo na mão a gente não tem a visão de que precisa mesmo da educação para dar um passo na vida (Murilo, 18/05/2012).

[...] eu acabei me dedicando bastante à escola, tentando recomeçar depois com meus 36 anos, depois de ter errado e visto que errei e que não há outro caminho, pois onde você consegue ir mais além é através do estudo (Wendel, 18/05/2012).

Essa mudança de concepção pode ser justificada pelas dificuldades vivenciadas no cárcere em relação à falta de oportunidades que um/a ex-detento/a enfrenta ao retornar ao convívio social, principalmente quando não concluiu os estudos. Portanto, a educação na prisão passa a ser compreendida como capaz de formar cidadãos aptos para viver em sociedade, sendo fundamental no processo de reintegração social.

Os relatos de Binho e Wendel, quando questionados sobre o papel da escola no retorno à sociedade, corroboram esta afirmação.

A escola ela ajuda bastante no retorno à sociedade porque os presos né, que cometeram delito, devido à falta de um estudo, por falta de uma orientação, que levaram eles a cometerem aquele crime... Às vezes a pessoa na “rua”, quando ela não tem acesso à educação, ela cresce sem uma educação, onde que hoje há o desemprego, as empresas exigem um estudo, e muitas vezes um pai de família ele não tendo um estudo não tem acesso a um bom emprego né, e aí as crianças dele começam a passar fome, começam a passar certas situações de dificuldades, e se ele não tem um bom emprego ele vai roubar, ele indo roubar ele vai vir preso e aí terá uma chance de vir estudar aqui, e o acesso a este estudo vai proporcionar para ele uma vida melhor quando sair “lá pra fora” (Binho, 22/06/2012).

O preso geralmente não teve estudo, a maior parte não teve estudo, poucos tiveram uma instrução, um estudo. Então ele chega a ser até inocente nas coisas que faz, ele faz sem saber o que está fazendo, ele não tem o conhecimento, não sabe o que é respeitar o próximo, que o que não é bom pra ele não é bom para o outro. [...] eu acho que aqui (escola) ele começa a desenvolver um pouco mais o que é ser um cidadão (Wendel, 22/06/2012).

[...] além da gente ser o professor, a gente tem que ser o ressocializador (Wendel, 18/05/2012).

Para Freire (1995), ser cidadão significa gozar dos direitos civis e políticos de um Estado e cidadania tem a ver com a condição de cidadão, ou seja, com o uso dos direitos e deveres. O autor estabelece uma estreita relação entre alfabetização e cidadania, desde que o ato de alfabetizar seja um ato político, pois o simples fato de aprender a ler e escrever “não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania” (p. 59).

A educação de adultos se assenta nos princípios da educação popular, onde a discussão para que e qual a educação do/para o povo deve constantemente permear as práticas pedagógicas, sendo que na Penitenciária de Assis/SP foi possível perceber a preocupação de atender as reais necessidades de aprendizagem da população carcerária.

A educação popular na visão de Freire (1995) designa a educação feita *com* o povo, *com* os/as oprimidos/as ou *com* as classes populares, tendo como princípio a educação libertadora que

é crítica, política, ética e estética. Nas prisões do estado de São Paulo, a educação tem sido realizada constantemente *com* os/as aprisionados/as, que participam dos processos de planejamento e avaliação das ações pedagógicas, almejando constantemente partir do contexto vivido dos/as educandos/as para chegar ao contexto teórico, conforme depoimento de Fábio sobre o planejamento das aulas:

Bem, eu faço uma preparação, eu dou aula de manhã e preparo na parte da tarde, estudo a matéria que eu irei aplicar no dia posterior. Com esse conhecimento antecipado, eu também amarro com o conhecimento daqui de dentro, com a cultura que nós utilizamos aqui na penitenciária, por que aqui é como se fosse um país com várias línguas, então essa identidade que existe aqui dentro é diferente do mundo “lá fora”. Por ser muito diferente, eu transmito aquilo que eu vivo no dia-a-dia dentro de uma cela para a sala de aula (Fábio, 18/05/2012).

Os educadores da Penitenciária de Assis/SP reconhecem a importância de realizar um trabalho que vai além dos conteúdos formais, um trabalho que traga a realidade para a sala de aula, partindo das experiências vividas por seus alunos, o que não significa uma educação sem conteúdos. De acordo com Freire (1992), “não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo” (p.110).

Os relatos a seguir exemplificam o que as escolas devem priorizar na visão dos educadores de Assis/SP.

Então, eu acho que além dos conteúdos é importante a escola ensinar questões de convívio, de relacionamento, de ajuda, de troca de experiências (Binho, 22/06/2012).

O que é fundamental ensinar em sala de aula é respeito, ética, carinho, amor, confraternização, pois partindo disso nós teremos um futuro melhor, no qual você não vai precisar mais falar sobre preso (risos) (Fábio, 26/06/2012).

Além das matérias, da pedagogia em si, precisa ensinar a pessoa a se ressocializar, a saber trabalhar em equipe, a saber respeitar o próximo (Wendel, 22/06/2012).

Bom, em si muito ética né, educação social. Tinha que ir além dos conteúdos formais (Derick, 22/06/2012).

Em contrapartida, para a realização dessa educação libertadora, os educadores indicam em suas falas a necessidade de formação inicial e continuada e de materiais adequados para o trabalho com jovens e adultos.

[..] mais apoio “lá de fora”. Poder entrar mais livros, coisas básicas que a gente precisa, uma televisão, por exemplo, pra nossas aulas ter um apoio de áudio, de vídeo, algum apoio assim de fora, aulas com pessoas mais qualificadas a cada 15 dias, pra passar uma matéria específica pra nós, pra gente expor nossas dificuldades (Wendel, 22/06/2012).

Poderia também ter mais apoio nas formações [...] (Derick, 22/06/2012).

Para Freire (2005), na educação de jovens e adultos é fundamental que a leitura do mundo preceda a leitura da palavra, pois é esta que irá possibilitar maior compreensão das situações em que cada pessoa está inserida. Dessa forma, foi possível notar que os educadores da Penitenciária de Assis/SP buscam relacionar os conteúdos formais com a realidade vivida por seus alunos. Entretanto, os mesmos sentem falta de recursos didáticos e formação para conseguirem estabelecer o diálogo entre a leitura do mundo e a leitura da palavra.

É nesse sentido que Pimenta (2006) sinaliza a importância do estudo das teorias como complementação da prática docente. Não basta possuir a prática e ser um/a educador/a reflexivo/a sobre sua ação, se não há perspectivas de análises para que os/as professores/as compreendam o contexto histórico, cultural e social de sua profissão. A teoria, ou seja, a formação inicial e continuada dota o/a educador/a de pontos de vista variados para uma prática contextualizada.

No decorrer das entrevistas, ficou evidente que os educadores adquiriram saberes próprios de suas experiências docentes. Os mesmos se formaram na prática juntamente com seus pares, pois não houve uma formação inicial para o exercício da docência entre as grades. Após assumirem a sala de aula, os educadores foram se formando por meio de cursos e palestras fornecidas pela unidade prisional e pela FUNAP, além de estudarem por conta própria os conteúdos e a forma de ministrá-los.

O depoimento do educador Binho exemplifica como é realizado o planejamento das aulas e como se dá a formação pedagógica.

Essa preparação de aula funciona assim: tem o livro da EJA que é muito bom e no final do livro tem uma parte pedagógica para os professores, então eu me baseio ali, pelo segmento, pelos objetivos, pelo desenvolvimento, pelos projetos que eles oferecem ali atrás do livro, eu sigo aquela linha ali. Então, eu estudo primeiro a matéria, elaboro a aula que será dada, estudo bastante e depois dou a aula, explicando com exercícios, atividades em grupo e se pudesse eu faria até uns projetos, mas aqui é difícil por que as vezes os funcionários não autorizam fazer projetos, pois precisa de material e nem todos eu posso ter acesso [...]. Eu dou aula de

manhã, planejo aqui na escola à tarde e a noite na cela. Eu faço a preparação dos conteúdos que vão ser desenvolvidos e na sexta-feira tem a reunião pedagógica com o Sr. Mauro (ASP responsável pela educação). Hoje nós estamos sem o monitor orientador da FUNAP, mas o Sr. Mauro sempre providencia uma pessoa para fazer essa parte. Na semana passada foi a D. Luciana, ela é formada em pedagogia e funcionária aqui, ela falou para nós sobre alfabetização (Binho, 18/05/2012).

Os educadores da Penitenciária de Assis/SP refletem sobre a prática que realizam, almejando sempre a aquisição de novos conhecimentos sobre o fazer docente. Na prisão, estes educadores possuem tempo para se dedicarem exclusivamente à docência, porém o espaço prisional e suas rotinas disciplinares nem sempre são favoráveis para a reflexão da prática, principalmente por falta de materiais para estudo e apoio dos/as funcionários/as, que, em alguns casos, impedem a entrada de livros nos raios habitacionais.

O fato de estarem privados de liberdade como seus alunos, não se configura como uma dificuldade para os educadores. Os relatos de Binho e Fábio demonstram que essa condição facilita a interação e o convívio em sala de aula.

Nós professores, aqui preso, nós temos esse contato com o aluno, sabemos a vida dele, ele conta da família, ele conta desde o princípio da sua vida, então essas informações vai ajudar no processo de ensino, porque você sabendo da vida da pessoa, você sabe como orientar ela nas dificuldades, você traz aquela realidade para a aula, pois o estudante se interessa por aquilo que é de interesse para ele, e cada um possui um interesse. Assim, na aula nós aplicamos, dentro do interesse de cada um, o que eles querem e precisam aprender, pois tem um que gosta de matemática, outro que gosta de português, um que gosta de falar de crime, outro que gosta de falar de futebol, um gosta de falar de arte, outro gosta de falar de filme, um é poeta, outro é desenhista, um canta, outro não canta, um chora... É como “na rua”, só que aqui ninguém tem acesso a isso, quem tem acesso somos nós presos. Então é essa facilidade que proporciona você ser preso e ser professor de preso, isso ajuda bastante (Binho, 22/06/2012).

O fator de ser preso me ajuda a se aproximar mais dos alunos e mostrar para eles que nós somos capacitados e capazes de fazer mudanças em nós mesmos (Fábio, 22/06/2012).

A prisão se configura como um espaço impermeável, de difícil acesso para pessoas que não fazem parte do grupo de funcionários/as ou do grupo de internos/as. Diante disso, os/as professores/as da Rede Estadual de Educação encontram dificuldades para compreender o contexto prisional e garantir uma relação dialógica com os/as alunos/as que se encontram em privação de liberdade. Binho abordou esse assunto ao explicar sua relação com os alunos.

Eu tenho uma boa relação, por que os alunos são presos também. Seria difícil se fosse um professor, como o professor Rafael (professor da Rede Estadual de Educação). [...] Eu estava lendo um livro “Educação primária nas escolas” que o professor, os orientadores e a escola em conjunto estudam o comportamento dos alunos, das crianças, o nome, a idade, onde eles moram, quantos irmãos eles têm, do que eles gostam e do que eles não gostam, Lá eles têm um relatório do aluno, para entenderem como é a criança e para poderem orientar e ensinar. [...] Aqui não é diferente, os presos que estão aqui cada um tem um problema, cada um tem uma dificuldade, cada um tem um processo, cada um tem uma vida, e o professor “da rua” não tem acesso a isso, não tem como chegar aqui, começar a aula e ficar conversando com os alunos, e nós presos temos um relacionamento com os alunos. O professor “da rua” não tem tempo para conhecer o aluno, nem de sentar com o aluno, por que o preso não gosta de dar entrevista pra nada, não gosta de falar da vida dele, ele fala da vida dele para outro preso, mas não fala para uma pessoa “da rua”, um funcionário [...] (Binho, 22/06/2012).

Para vislumbrar uma educação desveladora, crítica e reflexiva, os conteúdos formais trabalhados em sala de aula devem partir da experiência de vida dos/as alunos/as. Para Freire (2005), “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (p. 100). Assim, é na realidade mediatizadora que os/as educadores/as devem buscar o conteúdo programático da educação. Para o autor, essa busca inaugura o diálogo da educação com a prática da liberdade. “É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*” (p. 100).

A investigação do universo temático de uma determinada população é uma ação dialógica, que proporciona a tomada de consciência em torno dos temas geradores. Não se trata de investigar as pessoas como se fossem peças, mas sim de investigar seu pensamento em relação à realidade, a sua percepção dessa realidade e sua visão de mundo. Os/as educadores/as aprisionados/as possuem facilidade para realizar essa investigação temática por estarem vivendo na mesma realidade que seus/suas alunos/as. Entretanto, reconhecem que lhes falta conhecimentos teórico-metodológicos para fazerem emergir dos temas geradores os conteúdos formais para a discussão em sala de aula.

[...] o monitor preso é essencial para o ensino dentro do presídio, o professor orientador também é essencial, mas tem que ser um conjunto, não pode ser só o professor “da rua” que não vai dar certo, e não pode ser só o monitor preso também, por que o monitor preso ele tem esse acesso de relacionamento com os presos, mas por outro lado ele não teve acesso ao estudo, ele não tem informações suficientes para estar ensinando, ele precisa de um apoio, precisa de técnicas para dar aula, experiência, e o

professor “da rua” tem tudo isso, porque ele estudou bastante tempo na faculdade, ele fez um monte de aula, ele é profissional nessa área. Então, eu creio que o professor “da rua” e o monitor preso, um vai preencher o que o outro não tem [...] (Binho, 22/06/2012).

Neste sentido, os educadores compreendem a necessidade de estabelecer uma relação de confiança com seus alunos, trazendo para a sala de aula assuntos do universo temático dessa população. Essa compreensão é fruto da prática que realizam, pois sabem que se não cativarem seus alunos, se não discutirem coisas relevantes, irão ficar com as turmas vazias, visto que a maioria dos alunos procura inicialmente a escola por conta da remição de pena, porém com o decorrer das aulas passam a se interessar pela aprendizagem.

Assim, esses educadores adquiriram, por meio da reflexão da prática, saberes inerentes à docência. De acordo com Nóvoa (1995), a formação do/a professor/a não se constrói apenas por acumulação de cursos e técnicas, mas sim por meio de um trabalho reflexivo sobre a prática, em concordância direta com o sentido atribuído para essa profissão. Diante desta afirmação, qual o sentido de ser educador em um estabelecimento prisional, sem nunca ter se preparado inicialmente para isso?

4.2 O sentido da docência entre as grades

No decorrer da pesquisa realizada com os educadores da Penitenciária de Assis/SP a interpretação da docência entre as grades foi empreendida por meio do foco de análise *o sentido da docência entre as grades*. O trabalho docente foi considerado em sua totalidade, em suas relações essenciais, ou seja, no exame das relações entre as condições subjetivas e objetivas, indo desde a formação até as reais condições de trabalho, de organização da prática, de planejamento das aulas e de remuneração.

Para um melhor entendimento do sentido da docência entre as grades e seu significado, faz-se necessário a diferenciação entre atividade e ação. Para Basso (1998), a atividade humana se constitui de um conjunto de ações e é somente através da relação destas com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõe, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Assim, o conjunto de ações necessita manter coerência com o motivo da atividade e o significado das ações passa a ser apropriado por todos os indivíduos que participam da atividade, fornecendo a estas ações o sentido correspondente ao seu significado.

Ao longo da vida, por meio das experiências sociais, o ser humano vai acumulando e fixando formas de compreender a realidade, de realizar atividades específicas, de se comunicar, de

expressar seus sentimentos, produzindo assim sua sobrevivência. Para Basso (1998), o significado é a generalização e a fixação da prática social humana. No caso dos/as professores/as, o significado é composto pela finalidade do ato de ensinar, que consiste em garantir ao/a educando/a acesso ao conhecimento que não está disponível na esfera cotidiana da vida social.

A fala de Kiko sobre o que as escolas devem ensinar corrobora com a afirmação de Basso (1998) sobre garantir ao/a educando/a acesso ao conhecimento que não está disponível no dia-a-dia.

Eu acho que tudo é importante, porque tem aluno meu que não sabia ler nem para pegar o ônibus, até para conseguir um emprego é importante né, quando a pessoa for trabalhar, preencher uma ficha, um currículo, então tudo é importante (Kiko, 22/06/2012).

Conforme já mencionado anteriormente, o trabalho docente torna-se alienado se seu sentido não for correspondente ao significado previsto socialmente para essa atividade. Dessa forma, o que motiva os educadores aprisionados a realizarem seu trabalho? No relato dos educadores ficou claro que o motivo não é totalmente subjetivo, relacionado ao amor pela profissão ou à vocação, mas também objetivo relacionado às necessidades reais de formação e de remuneração.

O educador Binho ao ser questionado sobre seus motivos para realizar o trabalho docente, afirma:

Um dos fatores é porque eu gosto de ser professor, outro fator é para ajudar as pessoas, porque o ensino ajuda muito as pessoas a abrir a mente para um outro mundo. [...] outro motivo é na parte de trabalho, porque todos nós precisamos trabalhar, então proporciona trabalho para mim, proporciona um salário e me ajuda, pois além de estar ajudando as pessoas no ensino, eu estou trabalhando e ganhando[...] (Binho, 22/06/2012).

Diante desta afirmação, é possível perceber o caráter subjetivo do “gostar” de ser professor e a possibilidade de ajudar seus companheiros de cela. Além disso, fica evidente o quanto ser professor lhe proporciona auxílio financeiro fundamental para sua sobrevivência e de sua família. Os relatos a seguir enfatizam a questão da interação entre professor e aluno e a satisfação pessoal que esta ação proporciona.

O que me motiva é ver a carência dos meus alunos [...] (Fábio, 22/06/2012).

O que me move a ser professor são os alunos mesmo, o esforço dos alunos, saber que eles estão aprendendo comigo, aprender a

ler, aprender a escrever, isso pra mim é uma satisfação enorme, isso que me motiva mais (Kiko, 22/06/2012).

A gratidão, a gente sente uma gratidão enorme por estar ali, por poder ajudar. Às vezes você pega uma pessoa ali que é leiga em tudo, aí você começa a ensinar ela e vê que ela começa subir de degrau em degrau. Ela começou do zero sem saber nada e com o tempo você já vê que ela deu uns passos a mais, isso é satisfatório demais, é gratificante demais mesmo (Murilo, 22/06/2012).

O que me impulsiona é isso aí, é eu sentir que estou fazendo o bem para alguém, que eles têm confiança em mim e eu tenho crédito com eles. Eles sabem que podem confiar em mim, isso aí que me motiva (Wendel, 22/06/2012).

Os educadores manifestam em seus depoimentos que aceitaram se tornar professores para ajudar os companheiros de cela que não conseguiam ler nem escrever cartas para a família. No entanto, ao se tornarem professores essa atividade passou a ter outros sentidos, além de ajudar o próximo.

No depoimento de Wendel fica explícito também, que a tarefa docente contribui no sentido de aliviar o peso da culpa de atos praticados na vida em sociedade:

Ser professor na cadeia é você conseguir ajudar o próximo, é você apagar um pouco sua mancha do passado, é tentar fazer o bem para o próximo (Wendel, 22/06/2012).

Outro sentido do exercício da docência entre as grades refere-se à possibilidade de aquisição de conhecimentos por parte dos educadores, tanto os formais quanto os saberes resultantes da troca de experiências entre educador e educandos.

Eu gosto de ser professor, porque ser professor para mim é uma honra. Tem dois fatos importantes nessa área de ser professor: o fato de estar ensinando as pessoas e colaborando na educação das pessoas, no desenvolvimento, e por outro lado ser professor ajuda a me desenvolver, porque ensinando a gente também aprende, pois antes de ensinar a gente precisa ir lá, estudar, preparar as aulas, e isso traz um desenvolvimento para mim (Binho, 18/05/2012).

Na escola nós temos a possibilidade de ensinar, mas também de aprender, pois ao ensinar nós também aprendemos. [...] Há uma troca de experiências porque é um diálogo dentro da classe, eles passam as experiências deles e nós professores passamos as nossas, assim um vai aprendendo com o outro (Binho, 22/06/2012).

O que me motiva é ver o progresso do aluno, até o conhecimento que eu adiro também, isso é bom pra gente também né, eu

estou ajudando o aluno e aprendendo mais ainda do eu já sabia, estou aumentando meus conhecimentos mais ainda. [...] a gente vai adquirindo experiências de outras pessoas, a gente vai absorvendo coisas que a gente não sabe, a gente vai aumentando nosso grau de aprendizagem também (Murilo, 22/06/2012).

Ao analisarmos a escola nos dias atuais nos deparamos com um diagnóstico por vezes sombrio, onde professores/as e alunos/as encontram-se enfadados com a prática educativa. Para Canário (2005), o problema da escola consiste em sua configuração histórica obsoleta, onde o conhecimento é cumulativo e revelado pela figura do/a mestre/a, o/a detentor/a do saber. Além disso, padece de um déficit de sentido tanto para os/as professores/as quanto para os/as alunos/as e é marcada pela falta de legitimidade social, já que reproduz e acentua desigualdades, caminhando contra seu discurso de inclusão e causando mal-estar nos/as professores/as e nos/as alunos/as.

Esse sentimento de mal-estar é traduzido em sofrimento e solidão dos/as atores/as da escola, visto que professores/as e alunos/as não possuem um sentido positivo para o trabalho que realizam. Canário (2005) afirma que os/as professores/as não são autores/as de sua prática, não constroem o conhecimento juntamente com seus/suas alunos/as, exercendo um trabalho alienado. Para o autor, a transformação da escola atual implica em agir em três planos distintos: pensar a escola a partir do não escolar, desalienar o trabalho docente e pensar a escola a partir de um projeto social.

Nota-se que os educadores da Penitenciária de Assis/SP realizam um trabalho desalienado, visto que atribuem sentido para essa prática. Os alunos também não se sentem enfadados, já que procuram a escola por iniciativas próprias e não são obrigados a frequentá-la, como acontece com as crianças e adolescentes nas escolas regulares.

Dessa forma, a docência entre as grades proporciona um bem-estar e uma relação de trabalho favorável entre todos os envolvidos da escola. Esta por sua vez, é compreendida como espaço diferenciado das premissas carcerárias, conforme explicitado nas falas de Kiko e Derick.

[...] aqui na escola eu me sinto como se eu estivesse em liberdade, aqui me tira da cadeia, é como se a escola não estivesse dentro da prisão, é outro espaço, são outras pessoas, são outras ideias diferentes das ideias “lá de dentro” (Kiko, 22/06/2012).

[...] aqui (escola), querendo ou não, você está focando sua mente pra outras situações – educação e conhecimentos, e cada vez adquirindo mais e mais. “Lá dentro” não! “Lá dentro” você já se encontra em um lugar trancado, a realidade é essa, sem o direito de ir e vir pra onde você quer. Aqui na escola eu me sinto mais livre (Derick, 22/06/2012).

O estudo de Penna (2006) assinala que ao se envolverem com a docência, os/as educadores/as aprisionados/as começam a refletir sobre suas vidas, principalmente pelo fato de estarem afastados do universo criminal existente nos raios habitacionais e no pátio interno. No pavilhão escolar há outras ideias, outras posturas e até mesmo outros vocábulos, justificando o fato da escola se apresentar como espaço diferenciado na prisão.

De acordo com Onofre (2007), a escola alivia as tensões e possibilita ao/a aprisionado/a a aquisição de um capital que não pode ser roubado: o conhecimento. Assim, educadores e educandos encontram na escola um local de convívio amistoso e dialógico, que favorece a desconstrução da identidade de criminoso. Os educadores entrevistados manifestaram em seus depoimentos o quanto o espaço escolar se diferencia dos demais espaços da prisão, gerando em seus frequentadores uma sensação positiva de liberdade, principalmente por favorecer o diálogo reflexivo.

A escola também é entendida como alternativa para ocupar a mente com outras situações, ou seja, com “coisas boas”. Para Onofre (2007), “trata-se de uma forma de resistir às pressões que o sistema penitenciário exerce sobre os indivíduos e que acabam reforçando a prática do crime, em vez de ajudá-los a reintegrarem-se socialmente” (p. 20).

Os relatos dos educadores da Penitenciária de Assis/SP se assemelham com os de inúmeros/as outros/as educadores/as, onde o sentido da docência está inteiramente relacionado ao amor à profissão, ao sentir-se bem por ensinar e por visualizar o progresso dos/as educandos/as. Além disso, ser educador/a permite a aquisição constante de conhecimentos e isso, conseqüentemente, traz satisfação e reconhecimento pessoal.

Binho em seu depoimento reconhece que não possui formação inicial para a docência, porém ele possui amor pelo ato de ensinar, quesito primordial para a qualidade do ensino e que está em falta na maioria dos/as educadores/as das escolas regulares.

Nós não somos professores, não somos formados, não temos pedagogia, mas o que faz a diferença é o amor né, nós temos carinho pela escola, pela educação e isso faz a diferença e os alunos reconhecem isso (Binho, 18/05/2012).

Esse amor pode ser compreendido como um ato de coragem que está intrinsecamente relacionado ao comprometimento dialógico *com* o/a outro/a e *com* a causa da libertação.

Para Freire (2005),

o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...] Se

não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (p. 92).

Nas entrevistas, ficou claro que os educadores participantes deste estudo, assim como outros/as docentes em geral, possuem uma crença inabalável no papel que a escola desempenha na vida das pessoas e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Entretanto, sabe-se que a condição atual da profissão docente vem, aos poucos, matando esta crença e destruindo o verdadeiro sentido da prática pedagógica: a mediação amorosa e dialógica entre o conhecimento e o/a educando/a.

O bem-estar docente percebido e gerado pela docência entre as grades evidencia a dinâmica entre significado e sentido da prática realizada pelos educadores da Penitenciária de Assis/SP. Para Basso (1998), o/a professor/a bem-sucedido/a é aquele/a que consegue integrar o significado universal atribuído para a docência com o motivo que lhe impulsiona a realizar esse trabalho, possibilitando assim, uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienada. Contudo, é fundamental o equilíbrio entre aprofundamento teórico-metodológico e valorização da prática de cada educador/a, estabelecendo uma relação constante entre teoria e prática.

4.3 O bem-estar docente na prisão

O foco de análise denominado *bem-estar docente na prisão* contribui para a compreensão das manifestações resultantes do exercício da docência, tanto em relação ao sentimento de valorização pessoal quanto aos processos educativos desencadeados por esta prática social.

Para que haja entendimento sobre o bem-estar docente, precisamos primeiramente abordar o mal-estar docente. Para Marchesi (2008), o mal-estar docente está relacionado ao esgotamento emocional, à despersonalização, que aponta o distanciamento com os/as alunos/as e à redução de conquistas profissionais. Esta estafa profissional, tradução mais adequada para o mal-estar docente, “interfere na motivação, nos projetos e nas ações dos professores e faz com eles percam, ou pelo menos reduzam seriamente, sua capacidade de se relacionar e de se interessar pela situação educacional de seus alunos” (p. 53). Trata-se de uma experiência que afeta os fundamentos do trabalho e o sentido atribuído para a realização da prática educativa.

Os fatores que determinam o mal-estar docente são em geral a falta de apoio social, as características do contexto escolar, o precário funcionamento da escola e as difíceis relações entre educadores/as e educandos/as (MARCHESI, 2008). Os relatos dos educadores indicam alguns problemas com as rotinas escolares e com a falta de recursos didáticos apropriados, porém o fato

de estarem presos como seus alunos favorece a relação em sala de aula, conforme já explicitado anteriormente.

Para melhorar as aulas nós precisaríamos do que, apoio nós temos aqui do Sr. Mauro (ASP responsável pela escola), do Sr. Carlão (diretor de educação), da parte de orientação da FUNAP, de alguns funcionários que vem aqui dar palestras, mas o que nós precisamos muito aqui dentro do presídio é material didático, nós precisamos de projetos, precisamos de mais espaço para estar desenvolvendo a educação, porque a educação não é só passar na lousa, a educação exige muito mais que isso, projetos né, eventos, trabalhos em equipe. Como preso tudo aqui é limitado, mas eu creio que o que tem já ajuda bastante, mas se tivesse mais ainda seria muito melhor (Binho, 22/06/2012).

Eu acho que a gente é muito carente de biblioteca, teria que ter mais livros, tanto pra nós monitores quanto para os alunos também, nós estamos carentes de livros (Kiko, 22/06/2012).

Aqui o problema é mais os materiais né, por que a gente não tem muito acesso, a gente é limitado, tudo o que a gente pede não tem uma resposta de imediato. Agora já “lá fora” é diferente, a gente pede um material ali para desenvolver as aulas e chega, já aqui não tudo é limitado, a gente tem que pegar o que tem, vai se torcendo, vai tropicando e se levantando, e assim a gente vai fazendo como pode de verdade mesmo, fazendo “das tripas coração” (Murilo, 22/06/2012).

A rotatividade e a dificuldade para o acesso à escola nos atrapalham um pouco, desmotiva alguns alunos, mas a gente procura sempre conversar e motivar o aluno, apoiando a turma o máximo possível, mostrando para eles que o caminho mesmo é a educação, sem os estudos ninguém é nada (Derick, 18/05/2012).

No entanto, essas dificuldades não interferem nos fatores que caracterizam o bem-estar docente percebido na Penitenciária de Assis/SP, em especial a confiança, o respeito adquirido, a elevação da autoestima, os processos educativos dessa prática e o comprometimento moral com a tarefa de ensinar os alunos.

Com base no estudo realizado por Marchesi (2008), a confiança e a autoestima estão intimamente relacionadas e constituem o núcleo básico da identidade profissional. A confiança “ajuda os professores a colaborarem com os colegas, a expressarem seus sentimentos, a reclamarem ajuda quando necessário, a sentirem que estão seguros no trabalho, a se preocuparem, também, com a situação dos outros” (p. 118). A confiança traz segurança e satisfação nas relações com os outros.

Eu fico muito satisfeito quando vejo o aluno aprendendo, nesse processo de ensino e aprendizagem a gente estabelece uma relação com o aluno (Binho, 18/05/2012).

Eu me identifiquei muito, porque é muito satisfatório ouvir o aluno falar que aprendeu comigo. Às vezes eu acho que nasci para isso, para ser professor (Kiko, 18/05/2012).

Os educadores manifestam em suas falas a satisfação em ver a aprendizagem dos alunos e como essa situação lhes transmite segurança para a realização do trabalho docente.

Grande parte da identidade profissional depende da valorização social, do sentimento de reconhecimento pessoal pelo trabalho realizado. Conforme Marchesi (2008), “a perda da autoestima provoca, também, a perda da sua identidade e leva, inevitavelmente, à insatisfação e ao mal-estar emocional” (p. 120). Trechos das falas dos educadores demonstram que a docência entre as grades lhes proporcionou a elevação da autoestima através do reconhecimento pessoal, do sentimento de estar sendo útil dentro de um espaço onde a ociosidade prevalece e pelo respeito adquirido por parte dos alunos e dos/as funcionários/as da prisão.

É um orgulho ser professor, por que “na rua” tem que estudar bastante para ser professor, tem que fazer faculdade, fazer pedagogia, e aqui no presídio eu tive essa oportunidade de ser professor. Nunca fui professor “na rua”, mas sempre tive esse desejo de dar aula, e dentro do presídio eu consegui esse mérito né, de ser professor e isso é um orgulho pra mim. [...] Dentro da escola eu sou valorizado como professor, apesar que eu não sou professor oficialmente, nunca fiz uma faculdade, mas terminei o ensino médio que é o que exige aqui, e aqui dentro existe um valor, que os alunos eles passam a ter pelo professor. Então, eu ensino para eles as matérias, as lições, e eles ensinam uma outra situação para mim, que é a situação de respeito, de valor, de valorização, de me ver como exemplo, eu me sinto valorizado (Binho, 22/06/2012).

(Ser professor) me faz sentir privilegiado entre muitos outros que há ai dentro, porque aqui é um local que nem todos vão ter como base para poder mudar a vida, como mudou a minha. Esta atividade dá um sentido diferente na minha vida: o ser professor (Fábio, 22/06/2012).

Eu estando aqui ensinando o que eu sei, ensinando meus alunos, até pela minha família mesmo, pois apesar de eu estar preso eles estão vendo que eu estou sendo útil aqui, que eu estou trabalhando aqui dentro, eu estou ensinando o próximo né, então isso para mim é uma satisfação enorme, o aluno chegar pra mim e falar que agora consegue escrever uma carta para a família, então pra mim é uma satisfação enorme, estou sendo útil aqui dentro (Kiko, 22/06/2012).

Quando você começa a dar aula eles passam a te respeitar de outra forma. No começo eu não tinha um certo respeito ali, eles

duvidavam um pouco da minha capacidade, às vezes até testavam fazendo uma pergunta só pra ver se eu sabia responder, ai que a gente mostra pra eles que a gente está ali porque somos capacitados (Murilo, 22/06/2012).

Na Penitenciária de Assis/SP a figura do professor é valorizada pela população carcerária por se configurar como uma profissão relacionada ao conhecimento, já que no interior das prisões a oferta de trabalho, na maioria das vezes, está relacionada às habilidades físicas. Os/as funcionários/as, embora resistentes com o funcionamento da escola, também passam a enxergar os educadores aprisionados com outros olhos, indo além do número de matrícula, passando a ser “o professor” e não mais “o ladrão”.

O bem-estar emocional dos/as educadores/as é uma necessidade para a boa prática educativa (MARCHESI, 2008). No interior de uma prisão, o estado emocional dos/as aprisionados/as encontra-se abalado pelas condições de sobrevivência nesse espaço, pelo anseio de liberdade e pela saudade da família. Contudo, a interação estabelecida na escola, proporciona uma estabilidade emocional que favorece o ânimo para a prática da docência.

[...] aqui na escola além do estudo e da formalidade que existe, há uma relação entre as pessoas de troca de ideias, as pessoas falam o que aconteceu na vida delas, ai um começa a ajudar o outro no sentido de relacionamento (Binho, 22/06/2012).

Aqui com os alunos a gente aprende muito também, por que há uma troca de ideias, como eu posso dizer, eles falam da vida deles, então é uma troca de informações né, de experiências. Em relação aos outros monitores, eu aprendi muitas coisas boas, coisas que eu nem lembrava [...] (Kiko, 22/06/2012).

A gente aprende bastante coisa. A gente vai adquirindo experiências de outras pessoas, a gente vai absorvendo coisas que a gente não sabe, a gente vai aumentando nosso grau de aprendizagem também. Aqui eu aprendi bastante, eu aprendi bastante mesmo (Murilo, 22/06/2012).

Além disso, conforme Oliveira et al (2009), o exercício da docência é uma prática social desenvolvida no interior da unidade prisional, promovendo formação para a vida em sociedade por meio de processos educativos. Os relatos de alguns dos participantes deste estudo ilustram os processos educativos resultantes da prática docente.

Antes de ser professor eu tinha uma maneira de ser, de falar, de me comportar, tinha uma maneira de me expressar com as pessoas, de tratar as pessoas. A partir do momento que eu vim dar aula eu comecei a ler muitos livros, eu gosto de ler e leio bastante,

e no livro há informações importantíssimas, e muitos hábitos que eu tinha eu mudei depois que li nos livros (Binho, 22/06/2012).

Eu aprendo a ser mais educado, a respeitar mais, eu percebo que a minha mudança como pessoa em cima do respeito mudou bastante, isso eu posso com toda convicção transmitir para os alunos, falar que eles também podem mudar (Fábio, 22/06/2012).

Eu adquiri o hábito da leitura. “Na rua” eu não lia tanto como eu leio agora. Então, hoje em dia a gente discute bastante sobre livros, esses debates sobre o livro que leu (Kiko, 22/06/2012).

Aqui eu aprendi bastante, eu aprendi bastante mesmo. [...] Quando eu fui preso eu era totalmente “chucro”, “chucro” mesmo, estouradão, e com o tempo eu fui aprendendo que dialogar é a melhor forma que tem na cadeia, “na rua” ou em qualquer lugar. Você saber dialogar direito, colocar as palavras bem colocadas, você tem um retorno (Murilo, 22/06/2012).

Eu aprendi que a vida é bem mais além do que só as futilidades, do que só roupas de marca, essas coisas assim. Entendeu? (Wendel, 22/06/2012).

Mudou meu modo de pensar, que antes eu via a cadeia de uma forma e hoje eu vejo de outra. Até mesmo o modo de me expressar com as pessoas, o modo de saber ouvir né, saber o momento certo pra falar as coisas também (Derick, 22/06/2012).

As práticas sociais se constroem nas relações estabelecidas entre as pessoas e entre grupos, visando repassar conhecimentos, corrigir distorções e injustiças sociais, garantir direitos, propor transformações nas estruturas sociais, buscar respeito e valorização das culturas marginalizadas, entre outros (OLIVEIRA et al, 2009). Na prática social do exercício da docência entre as grades, os educadores expõem “com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los” (p. 6). Dessa forma, aprendem novas maneiras de se relacionar com as pessoas, de se expressar, de falar, de ouvir, adquirindo o hábito da leitura, da reflexão e do diálogo.

Os educadores também desenvolveram processos educativos relacionados aos saberes próprios da profissão docente, pois, conforme Tardif (2002), eles sabem como agir em determinadas situações e sabem justificar os motivos e os procedimentos dessa ação. Nas falas dos educadores Fábio e Murilo destacam-se alguns princípios pedagógicos que adquiriram com a prática da docência entre as grades:

[...] passei meus conhecimentos para eles (alunos), partindo de onde eles tinham parado. Eu faço uma matéria se encaixar na outra com o próprio eixo de onde a gente parou na matéria

anterior. [...] a partir do momento que os alunos questionam, aí é o ponto que eu precisava para ter uma aula interativa. Eu procuro partir do questionamento do aluno, e são muitos (Fábio, 18/05/2012).

[...] eu acho que eles gostam da minha aula. Eu consigo ver eles progredindo, não dou atenção só para um, eu dou para todos, vou passando na carteira de um por um. Às vezes o aluno é tímido e não vai falar que está com dúvida, por isso eu passo de mesa em mesa esclarecendo as dúvidas (Murilo, 18/05/2012).

Estes educadores são capazes de organizar sua prática partindo das necessidades de aprendizagem de seus educandos. Cada educador constitui sua prática de forma singular, visto que possuem uma vivência individual relacionada à forma de ser e estar no mundo. Assim, por mais que os seis participantes tenham frequentado as mesmas formações, cada um atribui um sentido diferenciado para aquilo que lhes acontece.

De acordo com Tardif (2002) a experiência, que no caso deste estudo é a docência entre as grades, pode mudar a vida de uma pessoa, transformando crenças anteriores e modificando a forma de encarar o presente e o futuro. Na Penitenciária de Assis/SP, os educadores, conforme já mencionado anteriormente, modificaram suas formas de conceber a educação, adquiriram novos conhecimentos, novas posturas e encontraram na docência um novo sentido para suas vidas no cárcere e fora dele.

Tais processos educativos, também possibilitaram o aumento da autoestima e da valorização de cada um como seres humanos, principalmente em um espaço onde a grande maioria não passa de números de matrícula prisional, proporcionando assim um bem-estar docente.

De acordo com o estudo realizado por Sampaio (2004), a escola possui um gosto amargo tanto para os/as alunos/as como também para os/as professores/as. No caso da Penitenciária de Assis/SP, um dos gostos amargos que a escola possui está relacionado às dificuldades de acesso a materiais pedagógicos e formação continuada. O bem-estar que o espaço escolar proporciona diferencia a escola das demais escolas regulares, onde o amargo vivenciado por seus atores e a dissociação entre ensino e aprendizagem constroem o fracasso de todos.

Esta dissociação entre ensino e aprendizagem acaba sendo a responsável pelo insucesso dos/as alunos/as, pois cria barreiras entre estes/as e a escola. O trabalho docente se distancia das reais necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as, transformando a escola em transmissora e não em construtora de conhecimentos e instalando uma relação antagônica e hostil entre todos/as os envolvidos/as (SAMPAIO, 2004).

Na escola da Penitenciária de Assis/SP os educadores participam do planejamento das aulas, almejando contemplar a realidade de seus educandos e agindo como atores no processo de ensino e aprendizagem. A boa relação existente entre professor e aluno estabelece um clima amistoso em sala de aula, favorecendo a troca de saberes. Os alunos não são vistos como problema, os professores são valorizados e a escola passa a ter outro sabor.

Capítulo 5 – Entre reflexões e tarefas

Bom, minha relação com os alunos é ótima! Ser professor é uma coisa, por que aqui (escola), querendo ou não, você está focando sua mente pra outras situações – educação e conhecimentos, e cada vez adquirindo mais e mais. Lá dentro não! Lá dentro você já se encontra em um lugar trancado, a realidade é essa, sem o direito de ir e vir pra onde você quer. Aqui na escola eu me sinto mais livre.

Derick, 23 anos, falando sobre sua relação com os alunos e sobre o fato de ser professor e ao mesmo tempo estar na prisão.

Este estudo teve como intenção investigar o sentido que os educadores que atuam no sistema prisional paulista atribuem para sua prática docente, buscando identificar, através dos processos educativos, indícios de como a docência marca suas vidas. Para tanto o ponto de partida foram às seguintes questões: *Como os educadores que atuam no sistema prisional paulista significam sua experiência docente, frente às particularidades do contexto prisional e da condição de aprisionados em que se encontram? De que forma o exercício da docência “marca” a vida dos educadores em privação de liberdade?*

Participaram da investigação seis educadores aprisionados da Penitenciária de Assis, localizada no interior do estado de São Paulo. Os dados coletados e apresentados foram obtidos por meio de entrevistas, de observações registradas em diário de campo, de análises documentais e da convivência pautada na postura dialógica.

Compreender o sentido da docência entre as grades representa uma importante e necessária contribuição à literatura, visto que a maior parte das pesquisas concluídas abordam questões relacionadas à escola e a reintegração social, sendo escassos os estudos sobre a docência, principalmente quando esta é realizada por educadores/as aprisionados/as.

A busca por compreender o sentido da docência para os educadores da Penitenciária de Assis/SP considerou a totalidade histórica que essa ação está inserida e as particularidades do contexto prisional. Pode-se afirmar que alguns dos aspectos identificados nesta pesquisa são recorrentes nas demais unidades prisionais do estado de São Paulo, pois possuem a mesma organização de trabalho. Nesta perspectiva, além de buscar identificar o sentido da docência, este estudo também objetivou compreender a concepção de escola e de educação de educadores aprisionados e identificar os processos educativos inerentes a essa prática.

Os conceitos de humanização, libertação e dialogicidade encontrados na obra de Freire perpassam este estudo desde as questões iniciais até a escolha metodológica, preocupando-se com a inserção no espaço de pesquisa, com a relação de respeito entre pesquisadora e colaboradores, com a interpretação dos dados coletados e com as devolutivas sobre os resultados alcançados. Buscou-se assumir uma postura dialógica com os participantes, estabelecendo uma convivência sem perder de vista o distanciamento necessário para o rigor científico.

A partir das análises realizadas, foi possível notar que os educadores da Penitenciária de Assis/SP possuem uma trajetória escolar marcada por interrupções causadas, na maioria das vezes, por uso de entorpecentes, trabalho na adolescência e envolvimento com o crime. No entanto, ao se encontrarem privados de liberdade passam a conceber a escola e a educação de outra forma, devido às dificuldades enfrentadas na prisão e no retorno ao convívio social.

Na prisão, a escola aparece com outra cara, ela acaba sendo uma lamparina no meio da escuridão, isto é, se torna o único espaço de diálogo, de reflexão e de bem-estar dentro de um

local onde ninguém deseja estar. Diante disso, a escola da prisão traz à tona aquilo que é a essência da escola, a relação pedagógica entre educadores/as e alunos/as e a valorização da aquisição de conhecimentos, dificilmente identificada nas escolas regulares.

Para os educadores da Penitenciária de Assis/SP, a escola é um espaço diferenciado no interior da prisão, onde há possibilidades de diálogo, reflexão, e outras posturas diferentes das encontradas nos raios habitacionais. O espaço escolar permite que eles voltem seus pensamentos para coisas boas, para a aquisição de conhecimentos que não poderão ser tirados deles. Além disso, a educação é compreendida com possibilidade de reinserção social, de emprego e de vida longe do crime. Dessa forma, a escola, no dizer dos educadores aprisionados, deve priorizar a formação plena dos educandos, indo além da transmissão de conteúdos formais e permitindo o desvelamento da realidade. Embora os educadores da Penitenciária de Assis/SP não frequentem os cursos de licenciatura, os mesmo possuem a consciência do papel da educação na libertação das amarras da opressão.

O fato de estarem privados de liberdade como seus alunos permite que esses educadores explorem em sala de aula temas pertencente ao universo prisional. Outro ponto positivo é que os mesmos conhecem as rotinas prisionais e sentem na pele a experiência de estarem aprisionados. Esses pontos favorecem a relação entre educador e educandos, e entre ambos e o processo de ensino e aprendizagem significativa.

Os estudos revelam que há um descompasso entre ensino e aprendizagem nas escolas, ou seja, uma dissociação entre a lógica da organização escolar e as necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as. Essa situação não parece se repetir na escola da Penitenciária de Assis/SP, pois os educadores flexibilizam a organização do trabalho pedagógico, buscando relacionar o ensino com a vida dentro/fora da prisão e evidenciando princípios pedagógicos essenciais para a docência e que estão cada vez mais ausentes nas escolas regulares. Além disso, esses educadores não se queixam de seus alunos, não imputam a eles a culpa pelas dificuldades que enfrentam na docência, nem consideram a tarefa de ensinar uma missão impossível.

Neste sentido, a escola da Penitenciária de Assis/SP não reproduz o fracasso escolar construído nas escolas regulares por meio de uma organização que mantém os/as alunos/as em sala de aula sem que haja aprendizagem significativa, sem que haja uma relação pedagógica entre educadores/as e educandos/as. Ao contrário, o que se encontra é uma escola com limitações, principalmente por conta das rotinas prisionais, mas que possui atores desalienados.

Pode-se afirmar que os educadores da Penitenciária de Assis/SP são professores, mesmo sem formação inicial, pois estudam os conteúdos e organizam o trabalho pedagógico visando à aprendizagem dos alunos. Nos relatos, fica evidente que esses educadores olham para seus

alunos, percebem suas necessidades e organizam suas ações, buscando superar as barreiras que enfrentam por falta de formação e de acesso aos materiais didáticos.

Esses educadores são leigos, porém estão construindo a identidade de professores, estão aprendendo o ofício da docência e modificando suas concepções e posturas sobre si e sobre o mundo. Essa construção da identidade de professor está relacionada às interações entre as trajetórias individuais e os sistemas de trabalho e formação ao longo da vida de cada educador. Portanto, os educadores da Penitenciária de Assis/SP se reconhecem como pertencentes a um grupo social, no caso o grupo de educadores, sofrendo assim interferências dessa cultura e do contexto escolar.

A construção da identidade de professor dos participantes deste estudo acaba sendo ressaltada em suas falas, pois demonstram princípios pedagógicos na organização, preparação e execução do trabalho em sala de aula. Os educadores não trabalham independente dos resultados apresentados por seus alunos, construindo vínculos reais entre ensino e aprendizagem, conteúdos e realidade, alunos, professores e a escola que possuem – que não é a melhor do mundo, mas que funciona mesmo em ambiente hostil.

O sentido da docência entre as grades está associado a questões subjetivas do “gostar” de ser professor, da possibilidade de mediar o conhecimento e ajudar o próximo, da aquisição de novos conhecimentos e até mesmo para amenizar a culpa pelo crime cometido, mas também se relaciona com questões objetivas da remuneração, da remição de pena e da emissão de parecer criminológico favorável aos envolvidos com a escola e com os projetos educacionais.

Todos esses sentidos atribuídos à docência entre as grades correspondem ao significado previsto socialmente para a atividade docente, que é entendida como função mediadora entre aluno/a e os instrumentos culturais para a compreensão da realidade. Portanto, o trabalho realizado pelos educadores da Penitenciária de Assis/SP não é alienado, pois não há a descaracterização da prática educativa, que aconteceria caso o sentido atribuído por eles fosse somente o de garantir a sobrevivência, por exemplo, indo na contramão do significado histórico da docência.

Nas escolas regulares é comum encontrarmos educadores/as desmotivados/as com o trabalho que realizam, por se sentirem desvalorizados/as socialmente. Os/as próprios/as professores/as não valorizam a profissão, aumentando assim a percepção negativa da docência. Dentro da unidade prisional essa situação não aparece, já que ser professor e ao mesmo tempo estar privado de liberdade confere prestígio para quem assume esse papel. Os educadores são vistos pelos alunos e funcionários/as como professores, assumindo essa identidade. Eles próprios afirmam que nos raios habitacionais ajudam seus companheiros a solucionarem

problemas de leitura e escrita e que mudaram suas posturas “lá dentro” por conta de serem educadores.

Nota-se também que houve elevação da autoestima desses aprisionados, pois os mesmos se sentem valorizados e honrados por exercerem a docência na prisão mesmo não possuindo licenciatura. Essa autoestima faz com que eles invistam em estudos para aprimorarem suas práticas, iniciando assim um processo de relação pessoal com o conhecimento, que os valorizam perante os companheiros de prisão, os/as funcionários/as e os familiares.

Fica evidente que a prática docente marca a vida desses educadores no que diz respeito à aquisição de novos saberes, a mudança de concepções e de posturas, aprimorando seus relacionamentos dentro e fora das muralhas. Ao dar voz para os educadores aprisionados este estudo permitiu que pudessem mostrar o trabalho que realizam e a crença inabalável que possuem na educação como ferramenta primordial para a transformação da realidade em que estão inseridos.

Através da homologação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais – Parecer 2/2010, a figura do/a educador/a aprisionado/a deverá deixar de existir, diante da normativa que as escolas sejam assumidas pelas Secretarias Estaduais da Educação e que a atividade docente seja exercida por profissionais licenciados/as. Entretanto, os conhecimentos acumulados por estes/as educadores/as aprisionados/as devem ser apropriados pelos/as professores/as da rede estadual de educação, principalmente no que diz respeito à ambientação ao contexto prisional, que é regido por normas e leis específicas e que não são discutidas nos cursos de licenciatura.

Por ser um ambiente singular, a prisão evidencia a complexidade do ato pedagógico e os cursos de licenciatura possuem iniciativas tímidas na formação de educadores/as para atuarem em Educação de Jovens e Adultos – EJA, sendo que não há formação acadêmica que contemple as especificidades das escolas em estabelecimentos prisionais. Neste sentido, os saberes de experiência que os/as educadores/as aprisionados/as possuem podem contribuir para que a prática educativa desse/as professores/as da rede estadual de educação se efetive e seja valorizada.

A prisão, regida por normas e regras, tem caminhado na contramão de sua missão histórica que é a reinserção social das pessoas que ali se encontram, e a educação escolar pode contribuir para que se torne uma instituição educativa e inclusiva.

O que se vive atualmente no Brasil são impasses e desafios para a implantação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, especialmente no que diz respeito aos/as professores/as e

as condições de trabalho. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo busca caminhos para a contratação dos/as professores/as, pois enfrenta dificuldades pela insuficiência de profissionais concursados/as e pelo despreparo para atuarem nas escolas das unidades prisionais.

O que este estudo evidencia é que os/as educadores/as presos/as, embora não tenham formação específica, têm cumprido seu papel com propriedade e sensibilidade, pois vivenciam com seus/suas alunos/as as artimanhas da prisão. Dessa forma, os dados desvelados nesta investigação podem se constituir em pistas e caminhos na construção de políticas públicas para o estado de São Paulo, evidenciando a importância das parcerias com a Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” – FUNAP (que ao longo de anos assumiu esse compromisso social), com as Secretarias de Estado, ONGs, sociedade civil e universidades.

Fica o convite para que os/as educadores/as e as instituições envolvidas com a inclusão social no estado de São Paulo assumam seu papel nesse necessário enfrentamento, colocando tal desafio em suas agendas imediatas de tarefas.

Referências

Eu vou sentir saudade disso aqui, de verdade mesmo, eu vou sentir saudade da escola, eu vou sentir muita saudade mesmo.

Kiko, 41 anos, falando sobre a saudade que sentirá da escola da prisão.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. In: *Cadernos CEDES*. v. 19. nº 44. Campinas, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. 21ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. *Lei de execução penal*, nº 7.210. Brasília, 1984.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Parecer CNE/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, 2010.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Editora Porto, 2005.

CARREIRA, Denise e CARNEIRO, Suelaine. *Relatoria nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CNJ - *Conselho Nacional de Justiça*. Disponível em: www.cnj.jus.br/ - acesso em 12/11/2011.

Declaração universal dos direitos humanos. Resolução 217 A (III) de 10/12/1948. Disponível em: www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm - acesso em 17/07/2012.

DIAS, Aline Fávoro. *O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

DUSSEL, Enrique. Historia mundial de las eticidades, las altas culturas y el sistema interregional, más allá del helenocentrismo. In: _____, Enrique. *Ética de la libertación em la edad de la globalización y de la exclusión*. Madri-México, Ed Trotta, 1998a, p. 19-49.

_____, Enrique. Autopercepción intelectual de un processo histórico. *Anthropos*. Barcelona/Espanha: Projecto A. Ediciones n. 180, 1998b, p. 13-36.

FIORI, Ernani Maria. Educação libertadora. In: _____. *Textos escolhidos*. v. II, Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83-95.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do conteúdo*. 2ª Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Tradução: Lígia M. Pondé Vassallo. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

FUNAP - Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel. Disponível em: www.funap.sp.gov.br – acesso em 01/06/2012.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução: Dante Moreira Leite. 5ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

IBÁÑEZ, Enrique del Acebo. BRIE, Roberto J. *Diccionario de sociología*. Buenos Aires: Claridad, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados - acesso em 13/07/2012.

INFOPEN - Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. *Departamento Penitenciário Nacional/Ministério da Justiça*. Disponível em: www.infopen.gov.br – acesso em 13/07/2012.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, nº 19, 2002, p. 20-28.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MENOTTI, Camila Cardoso; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Projeto Perspectivas: convivendo e compartilhando experiências em uma penitenciária do estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. Curitiba, v. 7, n° 16, p. 255-270, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1994.

Ministério da Justiça. Disponível em: portal.mj.gov.br – acesso em 13/11/2011.

NICOLODI, Suzana Cini Freitas. A constituição da docência na educação profissionalizante de ensino médio. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio (et al). *Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis*. Brasília: Liber Livro Editora, 2011, p. 11-26.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. 2ª Ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. (et al). *Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais*. Anais 32ª Reunião ANPED, 2009. (disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/32ª/arquivos/trabalhos/GT06-5383-Int.pdf>).

_____, Maria Waldenez. Pesquisa e trabalho profissional como espaço e processos de humanização e de comunhão criadora. *Cadernos CEDES*. v° 29, n° 79. Campinas, set/dez 2009, p. 309-321.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Docência na prisão: professores duplamente iniciantes, aprendendo com os pares e com o contexto. *II Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires, 2010.

_____, Elenice Maria Cammarosano. Práticas educativas em espaços de privação de liberdade. Campinas/SP: *Revista Educação*. PUC-Camp., n.27, p. 67-74, jul./dez. 2009.

_____. Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. (Org). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 11-28.

PENNA, Marieta G. de Oliveira. *O ofício do professor: as ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo, 2003.

_____, Marieta G. de Oliveira. Exercício docente na prisão: apontamentos sobre aspectos do habitus do professor. *Práxis Educativa*, vol. 1, n° 002. Universidade de Ponta Grossa. Ponta Grossa, jul-dez 2006, p. 31-38.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006, p. 17-52.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do Estado de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, 2001.

Prefeitura Municipal de Assis. Disponível em: www.assis.sp.gov.br – acesso em 06/07/2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. 2ª Ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SALLA, Fernando Afonso. *O trabalho penal: uma revisão histórica e as perspectivas frente à privatização das prisões*. 1991. Dissertação (Mestrado em Sociologia). USP. São Paulo, 1991.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner – how professionals think in action*. Nova York : Jossey-Bass, 1983.

Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo. Disponível em: www.sap.sp.gov.br – acesso em 12/07/2012.

SOUZA, Adilson Fernandes; BRITTO, Luiz Percival Leme; FORTUNATO, Marisa (orgs). *Tecendo a liberdade: a educação no sistema penal paulista*. São Paulo: FUNAP, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 3ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SYKES, Gresham M. *The society of captives: a study of a maximum security prison*. Princeton: Princeton University Press, 1958.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ª edição. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNESCO. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

_____. Conferência internacional sobre a educação de adulto. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1997.

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

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, D.R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 369-371.

_____, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D.R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 117-118.

Apêndices

Então, eu creio que a escola consegue ajudar as pessoas dentro do presídio a mudar, não totalmente, mas uma boa parte da mente da pessoa consegue mudar. Eu creio que (a escola) ajuda sim a pessoa no retorno à sociedade.

Binho, 31 anos, explicando seu ponto de vista em relação à escola e o retorno à sociedade.

APÊNDICE A

Roteiro da 1ª rodada de entrevistas na Penitenciária de Assis/SP 18/05/2012 às 13h00

1. Até que ano você estudou?
2. Me conta um pouco sobre seu tempo de aluno na escola.
3. O que você se lembra dos seus professores?
4. Como era a escola aqui do presídio quando você retomou os estudos?
5. O que as escolas ensinam serve para a vida?
6. Por qual motivo você aceitou ser professor aqui na escola?
7. Você dá aula para qual segmento? Você leciona todas as matérias ou somente algumas?
8. Como são suas aulas? Como você se organiza em relação ao planejamento?
9. Que materiais você usa nas aulas?
10. Quando você encontra uma dificuldade que não consegue solucionar, você recorre a quem?
11. O que seus alunos mais gostam de estudar?
12. Você possui quantos alunos?
13. Você gosta de ser professor? Por quê?

APÊNDICE B

Roteiro da 2ª rodada de entrevistas na Penitenciária de Assis/SP 22/06/2012 às 13h00

1. Você acha que a escola da prisão ajuda no retorno à sociedade? Como?
2. O que você acha importante a escola ensinar?
3. O que você aprende com seus alunos e com os outros professores?
4. O que é ser professor na prisão? Essa atividade te faz sentir o que? Ela dá um sentido diferente em sua vida? Me conta um pouco.
5. Como é ser professor e ao mesmo tempo estar na prisão? Como é sua relação com seus alunos?
6. O que te motiva (impulsiona) a realizar o trabalho de professor?
7. Ser professor mudou em alguma coisa a sua vida aqui? Me conta um pouco.
8. O que você sugere para poder melhorar ainda mais suas aulas?

Anexos

Eu procuro nas minhas aulas interagir bastante com os alunos, fazendo eles se soltarem [...].

Wendel, 46 anos, falando sobre suas aulas.

ANEXO 1

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria da Administração Penitenciária

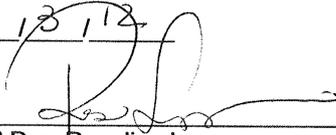


SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 SECRETARIA EXECUTIVA
PARECER DO RELATOR

Apresentado a este Comitê para análise segundo normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (10/10/96), foi considerado:

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> APROVADO | <input type="checkbox"/> APROVADO COM RECOMENDAÇÕES |
| <input type="checkbox"/> PENDENTE | <input type="checkbox"/> REPROVADO |

Data 9/3/12

Ass. 
 Profª Dra. Rosalíce Lopes
 Presidente do Comitê de ética em Pesquisa
 Secretaria da Administração Penitenciária de São Paulo

Para atendimento do inciso VII do artigo 11 da Resolução SAP n° 083 de 22 de abril de 2010 e alterações posteriores, autorizo a realização da pesquisa proposta, com fundamento no Parecer Consubstanciado CAP/SAP n° 035/2011 e desde que observados os procedimentos abaixo descritos:

- I – prévio agendamento de data e horário com a Direção da Unidade Prisional;
- II – rigoroso atendimento às regras de segurança e disciplina;
- III – concordância expressa do (a) preso (a) ou servidor (a) a ser entrevistado;
- IV – autorização judicial nos casos de imagem ou entrevista com presidiário (a).
- V - Encaminhe-se cópia deste parecer ao Coordenador das Unidades Prisionais da Região Oeste – CRO e aos Diretores das Penitenciárias de Assis e Pracinha.

Gabinete do Secretário, 9 de março de 2012.


 LOURIVAL GOMES

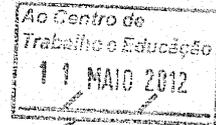
Secretário de Estado da Administração Penitenciária

ANEXO 2

Autorização judicial para a realização da pesquisa na Penitenciária de Assis/SP



SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/SAP
SECRETARIA EXECUTIVA



MAURO LUIZ LIMA
Diretor Técnico III
RG. 12.554.710-0

São Paulo, 16 de março de 2012.

Ofício CEP/SAP nº 024/2012.

Ref. Encaminha Parecer Consubstanciado CEP/SAP nº 035/2011.

Meritíssimo Juiz,

Em atendimento ao disposto nos arts. 11, VIII, e 31, §2º, do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria da Administração Penitenciária – CEP/SAP, constituído pela Resolução SAP nº 83, de 22 de abril de 2010, encaminhamos a Vossa Excelência cópia dos seguintes documentos: Folha de Rosto Síntese do Projeto de pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Parecer Consubstanciado CEP/SAP nº 035/2011, referentes ao projeto de pesquisa intitulado *"O exercício da docência entre as grades: Uma reflexão sobre a prática dos educadores no sistema prisional do Estado de São Paulo"*, o qual foi aprovado nos quesitos éticos e científicos por este Comitê, restando apenas autorização de Vossa Excelência, para que as atividades de pesquisa possam ser iniciadas.

Aproveitamos o ensejo para apresentar nossos votos de elevada estima e distinta consideração.

Profª Rosalice Lopes
Presidente do CEP/SAP

V.
Este Juiz não se opõe ao pedido formulado desde que haja concordância dos detentos em participarem do Projeto.
Comunique-se, via fax.
Assis, 11-03-2012

Juiz de Direito

Ao Exceletíssimo Senhor Doutor Juiz de Direito da Comarca de Assis,
Rua Dr. Lycio Brandão de Camargo, 50, Vila Clementina, Assis/SP,
CEP 19802-300.

1351 01 01 0306010104 VEC-07 0037092-03

PENITENCIARIA HESIS 11/03/12 14:39 PROT.007633 JPM/24

ANEXO 3

Autorização judicial para fotografar o espaço da pesquisa

**GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO**
Secretaria da Administração
CTM Penitenciária

Ao Centro de Trabalho e Educação
10 AGO, 2012

MAURO LUIZ LIMA
Diretor Técnico III
RG. 12.664.710-0

Coordenadoria de Unidades Prisionais da Região Oeste do Estado
Penitenciária de Assis + Anexo de Detenção Provisória

Ofício nº 12.327/12-DCTE-ra

Assis, 03 de agosto de 2012.

V.
Este Juízo não se opõe ao pedido formulado por Camila Cardoso Menotti, mestranda e pesquisadora autorizada pela SAP.

Mertíssimo Juiz, Comunique-se, via fax.
Assis, 08.08.2012

Juiz de Direito

Em atenção à solicitação elaborada por Camila Cardoso Menotti, Mestranda da Universidade Federal de São Carlos, acerca de fotografar o espaço físico da Penitenciária, informa Vossa Excelência que esta diretoria nada tem a se opor ao pedido formalizado, haja vista que a mesma já realiza um projeto de pesquisa junto a esta unidade prisional, devidamente autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo.

Respeitosamente,

[Assinatura]
MAURO LUIZ LIMA
Diretor Técnico III

PENITENCIÁRIA RESSIS 10/08/12 14:31 PROT. 013472-45/12

RECEBIDO EM
03/08/2012
Eu, Eduardo Camilo, Escrevente Subscr.
Eduardo Camilo
Escrevente Substituto
matrícula nº 310.828-8

Sr. Dr. **RICARDO DO NASCIMENTO SOUZA JÚNIOR**
MM. Juiz de Direito da Vara das Execuções Criminais de Assis/SP

via mentino Alves de Souza, Km 02 - Água do Pavão - Caixa Postal 101 - Assis / SP
e-mail: pssis@pssis.sap.sp.gov.br Fone: (18) 3322-7069 / Fax: (18) 3322-7962

ANEXO 4

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria da Administração Penitenciária- CEP/SAP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome do Voluntário: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ Cidade: _____ CEP: _____

E-mail: _____

As Informações contidas neste prontuário foram fornecidas por Camila Cardoso Menotti, mestranda da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, e Prof^a Dr^a Elenice Maria Cammarosano Onofre, orientadora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, objetivando firmar acordo escrito mediante o qual, o voluntário da pesquisa autoriza sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, com a capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação.

1. Título do Trabalho

O Exercício da Docência entre as Grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo

2. Objetivos

- Identificar a concepção de educação dos educadores do sistema prisional paulista;
- Analisar o sentido e o significado do ser professor em uma penitenciária;
- Investigar os processos educativos desencadeados nesses educadores ao desempenharem a função docente no contexto prisional;

3. Justificativa

A presente pesquisa pretende trazer algumas compreensões sobre a prática docente no interior das penitenciárias paulistas, visto que o espaço prisional possui especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico. Para que haja compreensão de como os educadores que atuam no sistema prisional paulista significam sua experiência docente frente às particularidades do contexto prisional e da condição de aprisionados em que se encontram, e de que forma essa prática educativa "marca" a vida destes, serão analisadas as experiências de 06 educadores da Penitenciária de Assis/SP.

Vale à pena ressaltar que a prisão necessita ir além da privação de liberdade, pois embora seja um ambiente de repressão, regido por normas e regras rígidas de controle, pode através de algumas práticas sociais desempenhar a essência de sua função que é possibilitar a reintegração do indivíduo à sociedade.

Assim, compreender as particularidades do exercício da docência entre as grades será uma contribuição para a melhoria da escola no sistema prisional paulista.

4. Método

O presente estudo se dará inicialmente por meio de pesquisa bibliográfica em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc. Será realizada pesquisa de campo na unidade prisional de Assis/SP. A técnica escolhida para o trabalho de campo será a entrevista com os educadores e a observação do espaço prisional registrada em diários de campo, visando obter dados sobre a docência na prisão e suas especificidades.

5. Desconforto ou Riscos Esperados

Não haverá nenhum risco para os sujeitos da pesquisa, visto que a participação será de forma anônima, respeitando o direito fundamental à privacidade dos mesmos. Qualquer participante poderá recusar ou desistir da pesquisa sem nenhum prejuízo ou tipo de constrangimento.

6. Informações

O participante receberá respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com pesquisa. Também a pesquisadora Camila Cardoso Menotti e a professora responsável pela orientação da pesquisa Elenice Maria Cammarosano Onofre assumem o compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a vontade do indivíduo em continuar participando.

7. Retirada do Consentimento

O participante possui o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou tipo de constrangimento.

8. Aspecto Legal

Elaborados de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atendendo à Resolução n.º 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde – Brasília – DF.

9. Garantia do Sigilo

A participação do voluntário se fará de forma anônima, por meio de entrevista que será gravada a partir da assinatura desta autorização, e através de registros em diários de campo da pesquisadora. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora Camila Cardoso Menotti e sua orientadora Elenice Maria Cammarosano Onofre, garantindo o sigilo da identidade do mesmo.

10. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa

Não haverá despesas decorrentes da participação na pesquisa, visto que a pesquisadora se deslocará ao encontro do participante.

11. Local da Pesquisa

A pesquisa será realizada na escola situada no interior da unidade prisional de Assis/SP.

12. Nome Completo, e-mail e telefone para Contato da Pesquisadora e Orientadora

- Prof^ª Dr^ª Elenice Maria Cammarosano Onofre (orientadora) - eleonofre@ufscar.br
- Camila Cardoso Menotti (mestranda) - camilamenotti@hotmail.com
- Telefone para contato: (0xx16) 3351-8356

13. Endereço do Comitê de Ética SAP

Endereço do Comitê de Ética do CEPSAP: Av. Prof. Ataliba Leonel n° 556 –Santana – São Paulo – SP
CEP: 02033-000. Fone: (0xx11) 3206-4700.

14. Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo no meio científico.

Obs: Não assine este termo se ainda tiver alguma dúvida a respeito.

Assis, 27 de Abril de 2012.

Nome (por extenso): _____

Assinatura: _____

1ª via: Instituição
2ª via: Voluntário